



**Evaluation de la mise en
œuvre de l'article 17 LEO**

**Onze écoles et
leurs expériences en matière
d'intégration scolaire
dans le canton de Berne**

**Mirjam Pfister
Claudio Stricker
Michelle Jutzi**

Août 2015

Direction de l'instruction publique du canton de Berne
Secrétariat général
Planification de la formation et évaluation
Sulgeneckstrasse 70
3005 Berne
Tél. : +41 31 633 85 07
Fax : +41 31 633 83 55
evaluation@erz.be.ch
www.erz.be.ch/biev

L'essentiel en bref

Contexte

L'article sur l'intégration (art. 17 de la loi du 19 mars 1992 sur l'école obligatoire [LEO]), qui existe depuis 1992 et a été légèrement adapté en 2001, a pour but de permettre aux élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers de fréquenter les filières ordinaires de la scolarité obligatoire.

Avec l'entrée en vigueur, le 1^{er} janvier 2008, de l'ordonnance du 19 septembre 2007 régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP), les règles applicables aux mesures compensatoires, aux mesures destinées à favoriser le développement d'aptitudes, à l'enseignement spécialisé et aux classes spéciales ont été redéfinies. Depuis l'année scolaire 2009-2010, les communes disposent d'un certain nombre de leçons pour la mise en œuvre de ces mesures pédagogiques particulières. Jusqu'à cette date, les leçons n'étaient pas autorisées sous forme de pool (réserve de leçons), mais au cas par cas pour une mesure donnée. Désormais, les communes sont largement autonomes dans l'utilisation des leçons attribuées.

L'objectif de la nouvelle réglementation était que, par le biais de pools de leçons, les communes ne soient plus incitées à créer ou à maintenir des formes de scolarisation séparée. En effet, auparavant, les communes recevaient des leçons lorsqu'elles ouvraient une classe spéciale et les perdaient lorsqu'elles la fermaient, ce qui constituait une forte incitation à ouvrir et à maintenir ce type de classes. C'est ainsi qu'entre l'année scolaire 1995-1996 (314) et l'année scolaire 2005-2006 (414), le nombre de classes spéciales a progressé de 32 pour cent. L'OMPP permet désormais aux communes de mettre en place des formes de scolarisation plus intégratives sans pour autant devoir renoncer à des ressources. Elles ont toutefois toujours la possibilité de conserver des classes spéciales. Car l'OMPP découle de la conviction pédagogique et politique selon laquelle chaque commune, chaque école doit trouver elle-même le bon dosage entre composantes intégratives et composantes séparatives. C'est pourquoi le canton n'a formulé aucune prescription chiffrée en la matière.

L'introduction du pool de leçons a donné lieu à un fort développement des modes d'enseignement intégratifs dans les établissements de la scolarité obligatoire du canton de Berne. Les statistiques de la formation du canton de Berne confirment ce profond changement : avant la mise en œuvre de l'article sur l'intégration en 2008, quelque 3600 élèves étaient scolarisés dans des classes spéciales ; quatre ans plus tard, ils n'étaient plus que 1500 (statistique des élèves du canton de Berne).

L'Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (OECO) a chargé la Section germanophone Planification de la formation et évaluation (BiEv) d'évaluer la mise en œuvre de l'article 17 LEO sur la période allant de 2009 à 2014. Le présent rapport se réfère à un volet spécifique de l'évaluation globale. Version abrégée du véritable rapport d'évaluation (Pfister, Stricker & Jutzi, 2015), il présente les éléments qui favorisent la mise en place de modèles scolaires plutôt intégratifs ou plutôt séparatifs et considère différentes formes de mise en œuvre de l'article 17 LEO dans le canton. Ce rapport concerne exclusivement l'intégration scolaire d'élèves auparavant scolarisés en classe spéciale. La scolarisation spécialisée intégrée fera l'objet d'un autre rapport (Pfister, Jutzi, Stricker & Burgener, en préparation).

Cette évaluation a pour but de dresser un état des lieux de l'intégration scolaire et de mettre en lumière des facteurs qui favorisent ou entravent le choix de la solution optimale dans les écoles et les communes. Les enseignements qui en seront tirés permettront de combler d'éventuelles lacunes dans la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Grâce à cette évaluation, la Direction de l'instruction publique (INS) sera en mesure de mieux comprendre les processus mis en place dans les écoles et les communes. En connaissant les facteurs qui, au niveau du canton, des communes et des écoles, sont propices ou néfastes au développement de l'intégration scolaire, elle pourra réagir. Il s'agira de mettre en place, si nécessaire, un dispositif propre à soutenir les communes et les écoles dans la mise en œuvre de l'article 17 LEO et la conception de modèles scolaires correspondant réellement à leurs besoins.

Méthodologie

Les processus décisionnels poussant les communes à adopter ou à rejeter un modèle intégratif dans leurs écoles peuvent être très variés. Cette vaste étude de cas met en évidence la diversité des modèles choisis. Onze écoles ont été comparées. Elles ont été choisies sur la base d'indicateurs tels que leur nombre d'habitants, leur situation géographique, leur niveau d'urbanisation, leur région linguistique, leur indice social et leur attitude pédagogique. L'un des critères de sélection essentiels a été le modèle de mise en œuvre choisi, l'objectif étant de pouvoir analyser les avantages et les inconvénients du plus grand nombre de modèles possible. L'échantillon retenu comprend par conséquent deux écoles ayant opté pour un modèle d'intégration totale sans classe de soutien (CdS), deux écoles ayant opté pour des dispositifs d'apprentissage spéciaux (atelier d'apprentissage ou groupe de soutien) sans CdS, quatre écoles ayant opté pour des modèles d'intégration partielle (suppression de plus de la moitié des classes spéciales) et deux écoles ayant conservé plus de la moitié des classes spéciales et pouvant donc être considérées comme ayant choisi un modèle séparatif.

Nous avons réalisé dans chacune des écoles sélectionnées des entretiens avec les parties prenantes. Nous avons interrogé les autorités (inspections scolaires, responsables communaux des affaires scolaires), mais aussi les collaborateurs et collaboratrices de l'école (direction, direction chargée des mesures pédagogiques particulières, enseignants et enseignantes des classes ordinaires, enseignants et enseignantes spécialisés) ainsi que les parents des enfants et adolescents ayant été transférés d'une classe spéciale à une classe régulière. Nous avons mené dans chaque école entre cinq et dix entretiens d'une heure et demie chacune, et avons ainsi interrogé 75 personnes au total. La trame des questions aborde le processus de mise en œuvre, les avantages et les inconvénients du modèle choisi, les conditions générales et les ressources, la coopération interne et externe, l'attitude pédagogique des acteurs et actrices à l'égard de l'intégration scolaire ainsi que l'intégration sociale et la satisfaction des élèves provenant d'anciennes classes spéciales.

Résultats

Il ressort de cette étude que l'un des facteurs de réussite essentiels de la scolarisation intégrative réside dans la latitude laissée aux écoles et aux communes dans le cadre de la mise en œuvre. Celle-ci résulte de la flexibilité des conditions générales fixées par le canton, qui permet aux communes d'adapter les modèles de mise en œuvre à leurs besoins et à leurs spécificités locales. Les communes et les écoles estiment par ailleurs qu'il a été bénéfique d'associer le personnel des écoles au choix du modèle et à la mise en œuvre.

L'attitude positive des autorités, des directions d'école et des membres du corps enseignant à l'égard de l'intégration scolaire ainsi que l'expérience déjà acquise dans ce domaine ont par ailleurs favorisé le choix d'un modèle intégratif. D'autres facteurs plus pragmatiques tels que le bénéfice structurel retiré de la fermeture de classes spéciales ou les économies réalisées en matière de transports scolaires ont également joué un rôle. Les modèles d'intégration partielle

ont surtout été choisis par les communes caractérisées par une forte hétérogénéité scolaire et culturelle. Dans ces communes, les personnes interrogées considèrent qu'il faut maintenir la possibilité de placer provisoirement les élèves dans une CdS.

Dans les communes ayant choisi un modèle scolaire séparatif, la longue tradition de la séparation ou le manque d'expérience en matière d'intégration scolaire et la position partagée ou négative à l'égard de l'intégration ont été décisifs dans le choix du modèle. Toutefois, de nombreuses classes spéciales ont été supprimées dans ces communes qui, pour certaines d'entre elles, considèrent le modèle qu'elles ont adopté comme une étape sur la voie de l'intégration scolaire.

Pour la majorité des communes consultées, l'application de l'article 17 LEO a été entravée par une information insuffisante du canton et par la publication trop tardive des lignes directrices sur la mise en œuvre des mesures pédagogiques particulières. Elles auraient souhaité plus de soutien et d'informations de la part du canton sur la politique d'intégration. Environ la moitié des communes évaluées ont abordé trop tard la question de la mise en œuvre et ont été contraintes de travailler dans la précipitation.

Pour les personnes interrogées, la question des ressources joue un rôle de premier plan dans l'intégration. Toutes les communes s'accordent pour dire que l'intégration scolaire ne peut fonctionner qu'avec un nombre suffisant de leçons, des locaux appropriés, des moyens d'enseignement adéquats et des classes de petite taille. L'appréciation des pools de leçons attribués est directement liée à l'hétérogénéité dans les classes. Les communes qui ont un faible indice social sont satisfaites des ressources attribuées, celles qui ont un indice social moyen estiment qu'elles suffisent à peine et celles dont les classes sont très hétérogènes les trouvent très insuffisantes. Dans les communes qui accueillent un nombre élevé d'élèves allophones, les directions d'école et les membres du corps enseignant sont d'avis en particulier que les élèves ne peuvent bénéficier d'un soutien adéquat dans les cours de français (FLS) ou d'allemand (DaZ) langue seconde. Dans les communes concernées, le manque de leçons porte un coup à la motivation et à la satisfaction du corps enseignant.

Une bonne moitié des écoles évaluées dispose de locaux adaptés qui permettent d'individualiser l'enseignement et de mettre en place l'enseignement en tandem. L'autre moitié critique le nombre insuffisant de locaux ou leur taille insuffisante, ce qui détériore encore plus la situation des enseignants et enseignantes, en particulier dans les écoles fortement hétérogènes. Les personnes interrogées estiment par ailleurs qu'il faut investir dans le développement de moyens d'enseignement adaptés à l'enseignement différencié.

Les personnes interrogées sont d'accord sur le fait que les classes ne doivent pas compter plus de 20 élèves pour que l'intégration réussisse et que la taille idéale est de 16 à 18 élèves par classe. Nombreux sont ceux qui pensent que la composition de la classe est déterminante dans l'intégration scolaire. Dans les écoles hétérogènes en particulier, elle se répercute directement sur la charge de travail ressentie par l'enseignant ou l'enseignante. Il importe par conséquent que le corps enseignant soit associé à la constitution des classes.

Durant la phase décisive de mise en œuvre (2009 à 2012), presque toutes les parties prenantes ont vu leur charge de travail augmenter. C'est chez les maîtres et maîtresses de classe et chez les enseignants et enseignantes chargés du soutien pédagogique ambulatoire (SPA) qu'elle a le plus augmenté. Ici aussi, un lien peut être établi entre la charge de travail et le niveau d'hétérogénéité : dans les écoles fortement hétérogènes sur les plans culturel et scolaire, elle est ressentie de manière plus forte que dans les communes rurales. Beaucoup d'enseignants et enseignantes ordinaires critiquent le fait que les traitements n'ont pas été revalorisés en dépit

d'une charge de travail plus élevée, d'un travail de coopération plus développé et de tâches plus complexes.

Le soutien apporté par la direction d'école dans les situations difficiles soulage les enseignants et enseignantes de classe ordinaire. Dans les modèles intégratifs et partiellement intégratifs, la collaboration avec les enseignants et enseignantes chargés du SPA constitue également une aide précieuse.

Les acteurs principaux de la coopération externe dans le canton sont les services psychologiques pour enfants et adolescents (SPE), les hautes écoles pédagogiques (HEP), l'INS et les autorités communales (commission scolaire, autorités scolaires). Dans toutes les communes analysées, la coopération externe a été jugée positive. Les échanges se sont intensifiés partout dans le cadre de la mise en œuvre. Une communication active, une collaboration d'égal à égal et le soutien professionnel de proximité assuré par des acteurs et actrices externes font partie des facteurs considérés comme favorisant l'intégration dans notre étude.

Les professionnels de l'école souhaitent que les SPE, avec qui ils sont amenés à coopérer étroitement, soient plus présents dans l'école et lèvent certaines barrières administratives et que les temps d'attente soient raccourcis. Dans l'ensemble, les SPE sont considérés comme des partenaires compétents qui peuvent, dans l'application de modèles intégratifs, contribuer à décharger le corps enseignant en étant accessibles et en apportant un soutien réel en situation difficile. L'aide fournie par l'INS est globalement bien accueillie. Selon le modèle mis en place, certaines communes souhaiteraient toutefois des ressources supplémentaires et une assistance renforcée face à la pénurie d'enseignants et d'enseignantes chargés du SPA.

Les personnes interrogées souhaitent que les HEP préparent mieux les futurs enseignants et enseignantes à l'hétérogénéité des classes et proposent des formations continues davantage axées sur la pratique.

Il ressort par ailleurs de la présente étude que la coopération au sein de l'école constitue l'un des facteurs de réussite les plus importants en matière d'intégration scolaire. L'évaluation s'articule autour de deux axes principaux : la collaboration avec la direction d'école et la coopération entre les enseignants et enseignantes de classe ordinaire et les enseignants et enseignantes spécialisés. Les facteurs propices à une bonne collaboration sont les mêmes dans toutes les communes : un intérêt personnel à collaborer, une culture de la coopération, une attitude positive à l'égard de la collaboration ainsi qu'un climat de confiance, une bonne communication et des rôles bien définis. Les modèles évalués montrent cependant des disparités importantes en matière de coopération : la coopération porte ses fruits dans les deux modèles d'intégration totale et se traduit par un bon climat au sein de l'établissement, une bonne culture de la communication, un soutien mutuel et un grand investissement au sein de l'équipe. Dans les modèles d'intégration partielle, la coopération est diversement développée mais fait l'objet de toutes les attentions de la direction d'école : les dispositifs de coopération institutionnalisés mis en place par la direction ainsi que la définition écrite des rôles des différents acteurs se sont révélés bénéfiques à l'intégration. Dans les modèles séparatifs en revanche, la collaboration est minimale. Certains enseignants et enseignantes spécialisés ne se sentent pas bienvenus dans les classes car les enseignants et enseignantes de classe ordinaire manifestent peu d'intérêt à collaborer. Des ressources limitées, une charge de travail pesant lourdement sur le corps enseignant et une forte fluctuation du personnel sont défavorables à la coopération. Dans toutes les communes et écoles évaluées, l'enseignement en tandem est encore peu développé en dépit de certaines pratiques de coopération positives.

Les témoignages des parents et du corps enseignant font par ailleurs apparaître que, d'une manière générale, les élèves provenant des anciennes classes spéciales se sentent bien dans les classes ordinaires, où ils vivent des expériences valorisantes sur les plans scolaire et social. Pour les directions et le corps enseignant, l'ambiance qui règne dans la classe, aussi bien entre les élèves que du fait de l'enseignant ou de l'enseignante, est un facteur essentiel de l'intégration. De plus, l'intégration semble avoir plus de chances de réussir lorsque les membres du corps enseignant s'efforcent activement d'améliorer l'ambiance dans la classe, de favoriser l'intégration sociale et de sensibiliser les élèves à la notion d'intégration. Selon les personnes interrogées, pour que l'intégration sociale soit un succès, il est important que les enfants soient placés le plus tôt possible dans une classe régulière et que tous les acteurs fassent preuve d'ouverture et de tolérance dans les situations difficiles sur le plan social.

Certains dispositifs d'apprentissage comme les ateliers d'apprentissage ou les groupes de soutien peuvent également se révéler des instruments très bénéfiques pour les élèves car ils permettent de se concentrer sur les besoins individuels et sur certains aspects comme le choix professionnel. En situation d'intégration partielle, les élèves concernés s'exposent toutefois à un statut particulier au sein de la classe.

Dans les ouvrages de recherche en éducation, l'attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire est considérée comme un des facteurs de réussite les plus importants. Bien qu'un grand nombre de personnes interrogées soient favorables à l'intégration, l'attitude adoptée varie considérablement au sein d'une école et en fonction des modèles choisis.

Les entretiens ont montré que la manière de gérer les craintes, les limites et les risques qui accompagnent toute démarche intégrative à l'école joue un rôle déterminant dans le développement d'une attitude positive. Dans les modèles intégratifs, les directions d'école et les enseignants et enseignantes sont nombreux à être persuadés des bienfaits de l'intégration scolaire et y sont favorables en dépit du travail supplémentaire qu'elle représente. Pour pouvoir asseoir un tel principe, il est essentiel que les enseignants et enseignantes chargés de l'intégration aient le soutien de leurs collègues et de la direction, que l'école entretienne une culture positive de l'erreur et ménage des portes de sortie au corps enseignant.

Des directives trop strictes ou un manque de flexibilité et de reconnaissance au sein de l'équipe sont des éléments qui entravent le développement d'une attitude positive et qui peuvent rapidement donner le sentiment de ne pas être à la hauteur de la tâche. Si les directions et les membres du corps enseignant pensent que tous les enfants et adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage ou souffrent de troubles du comportement doivent être accueillis en classe régulière sans que des solutions individuelles ou des possibilités de décharge ne soient proposées, cela peut, selon eux, avoir des répercussions négatives sur l'attitude pédagogique.

Dans les écoles qui appliquent un modèle séparatif, un éventuel développement de l'école vers l'intégration est perçu de manière partagée et plutôt négative car, pour les personnes interrogées, les avantages de l'intégration scolaire ne peuvent en compenser les inconvénients. Elles estiment par ailleurs que la prise en charge d'élèves des anciennes classes spéciales sort du domaine de compétence des enseignants et enseignantes de classe ordinaire.

Dans toutes les communes et écoles, les enseignants et enseignantes chargés du SPA sont les précurseurs et représentants de la démarche intégrative et se définissent souvent comme tels parmi le corps enseignant. Par ailleurs, les résultats de cette évaluation concordent avec la littérature spécialisée dans la mesure où ils présentent les expériences réalisées au quotidien, une compréhension réciproque et une culture scolaire intégrative comme des éléments indispensables au développement d'une attitude positive vis-à-vis de l'intégration.

Certaines personnes interrogées pensent que pour que l'intégration scolaire réussisse, la vision du rôle des enseignants et enseignantes de classe ordinaire doit changer, tout comme leur domaine de compétence et leurs attributions, et que leur travail doit être valorisé.

Conclusion

Malgré la diversité des modèles dans le canton de Berne, des moyens de mise en œuvre, des conditions et des besoins relatifs à l'intégration des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles d'apprentissage ou des troubles du comportement, il est possible de tirer des conclusions sur les facteurs favorables et défavorables aux formes d'enseignement intégratives. Cette analyse approfondie attire l'attention sur l'évolution future de l'intégration scolaire au sens de l'article 17 LEO et sur les aspects qui peuvent être améliorés par les différents acteurs et actrices.

Remerciements

La présente étude n'aurait pas pu être réalisée sans le concours et la précieuse collaboration de nombreuses personnes. Nous tenons à remercier vivement tous ceux et celles qui ont permis la réalisation de cette étude ou qui y ont participé.

Nous remercions l'OECO pour le mandat d'évaluation.

Nous remercions le groupe de pilotage Evaluation de la mise en œuvre de l'article 17 LEO pour son soutien de tous les instants dans ce projet.

Nous adressons nos vifs remerciements aux autorités, directeurs et directrices d'école, enseignants et enseignantes et parents qui ont pris le temps de participer aux entretiens.

Nous remercions Silvia Fankhauser, de la Section Recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP) pour la réalisation des entretiens en français.

Nous remercions Mireille Broquet, de la SREP, pour la transcription des entretiens réalisés en français.

Enfin, nous remercions Matthias Frey, de la Section germanophone Planification de la formation et évaluation (BiEv) pour la transcription des entretiens réalisés en allemand et pour l'anonymisation des données.

Table des matières

L'essentiel en bref	3
Remerciements	9
1 Introduction	12
1.1 Objectif, problématique et références de l'évaluation	12
1.2 Quels sont les facteurs de réussite de l'intégration scolaire ? Résultats en Suisse	13
1.2.1 Modèles et processus de mise en œuvre	13
1.2.2 Conditions générales et ressources	13
1.2.3 Coopération externe	14
1.2.4 Coopération au sein de l'école	14
1.2.5 Attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire	15
1.2.6 Résumé	15
2 Cadre légal	16
3 Méthodologie	19
3.1 Sélection des cas étudiés	19
3.1.1 Sélection des personnes interrogées	20
3.2 Elaboration des trames de questions	21
3.3 Relevé et exploitation des données	23
4 Résultats	26
4.1 Modèles séparatifs	26
4.1.1 Ecole G	26
4.1.2 Ecole A	37
4.2 Modèles d'intégration partielle	44
4.2.1 Ecole L	44
4.2.2 Ecole F	56
4.2.3 Ecole E	67
4.2.4 Ecole I	80
4.2.5 Ecole K	87
4.3 Modèles d'intégration totale	97
4.3.1 Ecole C	97
4.3.2 Ecole D	105
4.3.3 Ecole B	120
4.3.4 Ecole H	127
4.4 Ambiance au sein de l'école et de la classe	143
4.4.1 Ambiance au sein de l'école	143
4.4.2 Ambiance au sein de la classe	145

5	Discussion	147
5.1	Modèles et processus de mise en œuvre	147
5.2	Conditions générales et ressources.....	151
5.3	Coopération externe	161
5.4	Coopération interne	164
5.5	Attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire	169
5.6	Intégration sociale des élèves.....	174
6	Abréviations et glossaire.....	178
7	Références.....	184
7.1	Bibliographie.....	184
7.2	Liste des graphiques.....	187
7.3	Liste des tableaux.....	187

1 Introduction

1.1 Objectif, problématique et références de l'évaluation

L'article sur l'intégration (art. 17 de la loi du 19 mars 1992 sur l'école obligatoire [LEO]), qui existe depuis 1992 et a été légèrement adapté en 2001, a pour but de permettre aux élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers de fréquenter les filières ordinaires de la scolarité obligatoire.

Avec l'entrée en vigueur, le 1^{er} janvier 2008, de l'ordonnance du 19 septembre 2007 régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP), les règles applicables aux mesures compensatoires, aux mesures destinées à favoriser le développement d'aptitudes, à l'enseignement spécialisé et aux classes spéciales ont été redéfinies. Depuis l'année scolaire 2009-2010, les communes disposent d'un certain nombre de leçons pour la mise en œuvre de ces mesures pédagogiques particulières. Jusqu'à cette date, les leçons n'étaient pas autorisées sous forme de pool (réserve de leçons), mais au cas par cas pour une mesure donnée. Désormais, les communes sont largement autonomes dans l'utilisation des leçons attribuées.

L'objectif de la nouvelle réglementation était que, par le biais de pools de leçons, les communes ne soient plus incitées à créer ou à maintenir des formes de scolarisation séparée. En effet, auparavant, les communes recevaient des leçons lorsqu'elles ouvraient une classe spéciale et les perdaient lorsqu'elles la fermaient, ce qui constituait une forte incitation à ouvrir et à maintenir ce type de classes. C'est ainsi qu'entre l'année scolaire 1995-1996 (314) et l'année scolaire 2005-2006 (414), le nombre de classes spéciales a progressé de 32 pour cent. L'OMPP permet désormais aux communes de mettre en place des formes de scolarisation plus intégratives sans pour autant devoir renoncer à des ressources. Elles ont toutefois toujours la possibilité de conserver des classes spéciales. Car l'OMPP découle de la conviction pédagogique et politique selon laquelle chaque commune, chaque école doit trouver elle-même le bon dosage entre composantes intégratives et composantes séparatives. C'est pourquoi le canton n'a formulé aucune prescription chiffrée en la matière.

L'introduction du pool de leçons a donné lieu à un fort développement des modes d'enseignement intégratifs dans les établissements de la scolarité obligatoire du canton de Berne. Les statistiques de la formation du canton de Berne confirment ce profond changement : avant la mise en œuvre de l'article sur l'intégration en 2008, quelque 3600 élèves étaient scolarisés dans des classes spéciales ; quatre ans plus tard, ils n'étaient plus que 1500 (statistique des élèves du canton de Berne).

L'OEKO a chargé la Section germanophone Planification de la formation et évaluation (BiEv) d'évaluer la mise en œuvre de l'article 17 LEO sur la période allant de 2009 à 2014. Le présent rapport se réfère à un volet spécifique de l'évaluation globale. Version abrégée du véritable rapport d'évaluation (Pfister, Stricker & Jutzi, 2015), il présente les éléments qui favorisent la mise en place de modèles scolaires plutôt intégratifs ou plutôt séparatifs et considère différentes formes de mise en œuvre de l'article 17 LEO dans le canton. Ce rapport concerne exclusivement l'intégration scolaire d'élèves auparavant scolarisés en classe spéciale. La scolarisation spécialisée intégrée fera l'objet d'un autre rapport (Pfister, Jutzi, Stricker & Burgener, en préparation).

Cette évaluation a pour but de dresser un état des lieux de l'intégration scolaire et de mettre en lumière des facteurs qui favorisent ou entravent le choix de la solution optimale dans les écoles et les communes. Les enseignements qui en seront tirés permettront de combler d'éventuelles lacunes dans la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Grâce à cette évaluation, l'INS sera en mesure de mieux comprendre les processus mis en place dans les écoles et les communes. En

connaissant les facteurs qui, au niveau du canton, des communes et des écoles, sont propices ou néfastes au développement de l'intégration scolaire, elle pourra réagir. Il s'agira de mettre en place, si nécessaire, un dispositif propre à soutenir les communes et les écoles dans la mise en œuvre de l'article 17 LEO et la conception de modèles scolaires correspondant réellement à leurs besoins.

1.2 Quels sont les facteurs de réussite de l'intégration scolaire ? Résultats en Suisse

En Suisse, peu d'études intercantionales ont été réalisées sur la réussite de l'intégration scolaire car les modèles scolaires varient considérablement d'un canton à l'autre. En revanche, plusieurs rapports d'évaluation sur la scolarisation intégrative ont été établis à la demande des autorités chargées de la formation dans divers cantons. Ces rapports sont présentés plus en détail dans la suite du document et mettent en évidence les facteurs qui font obstacle à la scolarisation intégrative des enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage ou souffrent de troubles de l'apprentissage ou du comportement et ceux qui favorisent plutôt celle-ci.

1.2.1 Modèles et processus de mise en œuvre

Chaque canton définit les conditions régissant le choix d'un modèle scolaire particulier. Ces conditions se répercutent sur la marge de manœuvre des communes et des écoles. « *Chaque école évolue dans un environnement qui lui est propre. Pour pouvoir mettre en œuvre la scolarisation intégrative, les écoles ont besoin d'une latitude suffisante.* » (Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013, p. 369). Reusser et al. (2013), tout comme Luder, Maag Merki & Sempert (2004), confirment que ce ne sont pas tant les prescriptions cantonales que la manière dont elles sont mises en œuvre par les communes et les écoles qui sont déterminantes. Ainsi, la clarté de l'objectif visé par la démarche intégrative tout comme le fait qu'une commune ou une école soit ou non convaincue du bienfait pédagogique de l'intégration scolaire constituent deux des facteurs décisifs quant à la décision de mettre en place un modèle plutôt séparatif ou plutôt intégratif dans une commune ou une école. Les communes et les écoles qui ont déjà de l'expérience en matière d'intégration sont clairement favorisées car elles n'ont pas besoin de procéder à des changements de fond (Reusser et al., 2013). Par ailleurs, il y a lieu de définir les processus d'information entre l'école et la commune et d'exposer le cadre et les hypothèses de départ (Luder et al., 2004).

1.2.2 Conditions générales et ressources

Les études citées parviennent toutes à la conclusion que les ressources dédiées à l'intégration jouent un rôle important dans la réussite de celle-ci. L'insuffisance de ressources de différentes natures (temps, personnel, locaux) peut en effet fortement compliquer la scolarisation intégrative (Reusser et al., 2013). Les écoles demandent aussi des ressources en temps supplémentaires pour les activités de collaboration et les tâches administratives (Kummer Wyss, Ottiger & Buholzer, 2009) et les ressources en locaux pour l'enseignement en demi-classes ou en tandem sont souvent insuffisantes (Roos & Wandeler, 2012). Certaines des personnes interrogées par Reusser et ses collègues (2013) objectent par ailleurs que les moyens d'enseignement et le matériel didactique sur la scolarisation intégrative ne sont pas assez développés et qu'ils ne sont pas toujours adaptés à l'apprentissage en groupes hétérogènes. Le passage à une école intégrative, la nécessité d'une coopération renforcée et la grande hétérogénéité des classes sont souvent vécus par les enseignants et enseignantes comme un surcroît de travail. L'étude de Kunz, Luder & Moretti montre que « la peur de ne pas s'en sortir et d'être submergé » peut avoir une influence négative sur l'attitude pédagogique des enseignants et enseignantes des classes ordinaires et déclencher une spirale négative due au mécontentement professionnel (Kunz et al., 2010, p. 93).

1.2.3 Coopération externe

La scolarisation intégrative implique un besoin de concertation accru entre les enseignants et enseignantes ordinaires, les enseignants et enseignantes spécialisés et les services externes comme les SPE, par exemple pour les entretiens de bilan et l'admission aux mesures pédagogiques particulières. Pour que la collaboration fonctionne bien, plusieurs conditions doivent être remplies, notamment la participation de tous les acteurs et une certaine intensité dans la collaboration (Blanc & Sahli Lozano, 2013). Egalement considérées comme un acteur externe, les hautes écoles pédagogiques peuvent influencer sur le déploiement des efforts d'intégration grâce à des coachings individuels, des formations continues ou, sous une forme plus indirecte, via la formation initiale. Tanner & Tettenborn (2013) montrent dans leurs travaux que les cinq hautes écoles pédagogiques interrogées essaient aujourd'hui de mieux préparer les futurs enseignants et enseignantes à l'hétérogénéité des classes afin qu'ils puissent s'adapter aux nouvelles exigences. Les parents des élèves qui bénéficient de mesures pédagogiques particulières ont, plus que les autres parents, besoin de communiquer avec les enseignants et enseignantes ordinaires et les enseignants et enseignantes spécialisés. L'étude de Blanc & Sahli Lozano (2013) signale ainsi que la réussite de la scolarisation intégrative dépend de la participation des parents et du « travail de conviction » réalisé auprès d'eux par les enseignants et enseignantes (p. 73). Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf (2012) indiquent eux aussi que la collaboration entre les parents et l'école joue un rôle prépondérant dans l'élaboration et l'application d'un projet éducatif intégratif qui réponde aux besoins individuels de l'élève. Si la collaboration avec les parents des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers fonctionne souvent bien, les parents des élèves ordinaires sont quant à eux souvent sceptiques à l'égard de l'intégration des élèves provenant des anciennes classes spéciales (Kunz et al., 2010).

1.2.4 Coopération interne

Dans les modèles intégratifs, la présence des enseignants et enseignantes spécialisés (enseignants et enseignantes de français ou d'allemand langue seconde [FLS/DaZ], logopédistes, etc.) aux côtés des enseignants et enseignantes ordinaires est renforcée. Ce changement structurel exige un travail de coopération supplémentaire. Les intervenants et intervenantes doivent donc être prêts à l'assumer et à « intégrer la collaboration axée sur l'enseignement à leur conception de l'enseignement » (Anliker, Lietz, & Thommen, 2008, p. 21). Plus l'école se profile vers l'intégration, plus le travail de coopération des intervenants et intervenantes s'intensifie (Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf, 2012 ; Reusser et al., 2013), ce qui peut se répercuter de manière favorable sur la culture de l'école (Luder et al., 2004). Les formes de collaboration les plus fréquentes sont la collaboration au cas par cas et l'échange de matériel, tandis que la prise en charge commune de l'enseignement sous forme d'enseignement en tandem est moins répandue. Dans l'ensemble, la collaboration est appréciée des intervenants et intervenantes, qui la jugent plutôt positive. Pour être fructueuse, elle requiert notamment de bons rapports entre les intervenants et intervenantes, des convictions didactiques et pédagogiques compatibles (Roos & Wandeler, 2012), un ancrage du travail d'équipe dans les structures institutionnelles (Luder et al., 2004), de la sympathie et une attitude personnelle favorable à la coopération (Anliker et al., 2008).

La coopération peut être vécue comme une décharge pour tous les intervenants et intervenantes lorsque les rôles et les domaines de compétences ont été définis et que les qualifications professionnelles des enseignants et enseignantes spécialisés peuvent être mises à profit dans le développement de l'enseignement (Roos & Wandeler, 2012). Dans certains cantons et dans certaines communes, la direction d'école assume une partie importante de la coordination et de la responsabilité en matière d'intégration. Elle est souvent chargée, de concert avec d'autres personnes, de ventiler les leçons de soutien (Roos & Wandeler, 2012). Cette tâche

supplémentaire étant nouvelle pour elle, elle peut avoir besoin d'informations supplémentaires (Kummer Wyss et al., 2009). Souvent, la direction d'école est considérée comme la « locomotive » de l'école intégrative en devenir (Luder et al., 2004).

1.2.5 Attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire

Différentes études (Luder et al., 2004 ; Roos & Wandeler, 2012) montrent qu'il existe un lien entre l'attitude pédagogique de l'école dans son ensemble et des enseignants et enseignantes dans leur individualité et la réussite des projets d'intégration scolaire. Dans ce contexte, ce qui est important, c'est l'état d'esprit des collaborateurs et collaboratrices de l'école vis-à-vis de la pratique d'encouragement en place, du modèle d'organisation choisi et de la mise en œuvre des formes d'enseignement intégratives. Il apparaît en outre que plus l'expérience en matière d'intégration est grande, plus la perception et l'attitude pédagogique à l'égard de celle-ci sont favorables et plus les résultats sur le terrain sont positifs (Luder et al., 2004 ; Roos & Wandeler, 2012).

1.2.6 Résumé

On constate que les principaux facteurs favorisant la réussite de la scolarisation intégrative mis en évidence dans les différents rapports qualitatifs cantonaux se recoupent. Ces facteurs comprennent une bonne politique d'information et de soutien de la commune durant la phase de mise en œuvre, le développement d'une culture de la coopération positive délestant le corps enseignant dans l'organisation des cours avec les enseignants et enseignantes spécialisés, les autorités extrascolaires et les parents, une direction d'école compétente qui accompagne et reconnaît le travail fourni, des ressources suffisantes ainsi que de l'expérience et une attitude positive à l'égard de la scolarisation intégrative. Les études de cas présentées ci-après permettent de dire si et dans quelle mesure ces facteurs de réussite sont réunis dans le canton de Berne et si le fait que l'un ou l'autre fasse défaut complique ou empêche la réussite de la scolarisation intégrative.

2 Cadre légal

Contexte

La dimension intégrative de l'école obligatoire est inscrite dans la loi depuis 1992. L'article 17 de la loi du 19 mars 1992 sur l'école obligatoire (LEO), dit « article sur l'intégration », a pour but de permettre aux enfants qui ont des besoins éducatifs particuliers de fréquenter les classes ordinaires de la scolarité obligatoire. Pour ce faire, la réalisation des objectifs d'apprentissage doit être soutenue, si nécessaire, par des mesures pédagogiques particulières que sont l'enseignement spécialisé, les mesures compensatoires et les mesures destinées à favoriser le développement d'aptitudes et la scolarisation en classes spéciales.

Après l'entrée en vigueur de cet article, une nouvelle ordonnance, l'ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP)¹, a été adoptée par le Conseil exécutif et est elle-même entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2008. Ce texte règle les *mesures compensatoires et les mesures destinées à favoriser le développement d'aptitudes*², l'*enseignement spécialisé*³ et les *classes spéciales*⁴. Le canton entend ainsi promouvoir l'égalité des chances et le soutien individuel à l'école obligatoire.

Malgré cette base légale introduite relativement précocement en comparaison intercantonale, le nombre d'élèves scolarisés de manière séparée dans des classes spéciales n'a cessé de croître dans le canton de Berne entre 1994 et 2008. Ce n'est qu'avec la mise en place du pool de leçons destiné aux mesures pédagogiques particulières⁵, à l'entrée en vigueur de l'OMPP, que l'incitation structurelle à ouvrir de nouvelles classes spéciales ou à les maintenir a été supprimée.

Depuis l'année scolaire 2009-2010, chaque commune se voit attribuer un nombre déterminé de leçons lui permettant de concrétiser les mesures pédagogiques particulières. Jusqu'alors, les leçons étaient autorisées au cas par cas pour une offre de soutien donnée. Chaque commune est désormais libre de définir elle-même la manière dont elle entend employer les leçons octroyées, le canton posant peu de conditions dans ce domaine. Il limite seulement par exemple à 50 pour cent du pool le nombre de leçons utilisées par les communes au bénéfice des classes spéciales. Ce modèle promeut l'intégration mais laisse une marge de manœuvre aux communes quant à la rapidité et au degré de mise en œuvre des objectifs de l'article 17 LEO.

Calendrier de mise en œuvre

Le calendrier de mise en œuvre de l'article sur l'intégration a débuté au 1^{er} janvier 2008 avec l'entrée en vigueur de l'OMPP. Au 1^{er} août 2011, les communes devaient s'être dotées d'un concept fixé par un acte législatif décrivant la manière dont elles comptaient mettre en œuvre la nouvelle ordonnance dans leurs écoles. Durant la phase d'introduction, qui s'est étendue de 2009 à 2011, les communes ont eu le temps de développer un concept adapté à leurs besoins voire de procéder à des ajustements. Au 1^{er} août 2008, une quarantaine de communes avaient déjà obtenu de l'OECO l'autorisation de mettre en place les formes de scolarisation et d'enseignement intégratives prévues dans l'ordonnance.

¹ Ordonnance du 19 septembre 2007 régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP ; RSB 432.271.1)

² Relèvent notamment des *mesures compensatoires et des mesures destinées à favoriser le développement d'aptitudes* le recours, ordonné ou convenu, à des objectifs d'apprentissage individuels, les mesures visant à favoriser l'intégration totale ou partielle à l'école obligatoire de l'élève souffrant d'un handicap mental (scolarisation spécialisée intégrée), le programme d'introduction dans les classes régulières dispensé sur deux ans, l'intégration des élèves allophones et le soutien aux élèves surdoués.

³ Relève de l'*enseignement spécialisé* le soutien pédagogique ambulatoire (anciennement « appui pédagogique ambulatoire »), la logopédie et la psychomotricité.

⁴ Il existe deux types de *classes spéciales* : les classes d'introduction (CdI) et les classes de soutien (CdS).

⁵ Les mesures pédagogiques particulières se composent des mesures compensatoires et des mesures destinées à favoriser le développement d'aptitudes, de l'enseignement spécialisé et des classes spéciales.

Depuis le 1^{er} août 2009, les ressources cantonales sont réparties entre les communes par l'INS sous forme d'un pool de leçons calculé sur la base de données sociodémographiques. Afin de limiter les variations des programmes des enseignants et enseignantes (degré d'occupation) dans les communes, un modèle reposant sur des fourchettes a été mis en place. Celui-ci permet aux communes, en cas de modification légère des données sociodémographiques, de conserver le pool de leçons dont elles bénéficiaient jusqu'à présent. En cas de forte modification (p. ex. du nombre d'élèves), l'INS peut augmenter ou diminuer le nombre de leçons attribuées. Le modèle de fourchette a été définitivement introduit le 1^{er} août 2012. Les ressources octroyées aux communes pour les mesures pédagogiques particulières sont recalculées tous les trois ans. Les coûts annuels nets⁶ liés à ces mesures s'élèvent à 122 millions de francs, dont 5 sont consacrés au soutien aux élèves surdoués (état en décembre 2013), ce qui représente au total environ 26 000 leçons hebdomadaires, soit une leçon pour quatre élèves.

Les données sociodémographiques seront recalculées au 1^{er} août 2015, ce qui entraînera une nouvelle répartition des leçons attribuées aux mesures pédagogiques particulières.

Mesures pédagogiques particulières

Avec l'entrée en vigueur de l'OMPP, les classes spéciales de type A, B, (C)⁷ et D ainsi que le programme des classes de type A ont été supprimés. Depuis, la scolarisation des enfants et adolescents ayant des besoins éducatifs particuliers s'effectue en règle générale dans les classes régulières, où ils bénéficient, si nécessaire, de mesures pédagogiques particulières relevant de l'enseignement spécialisé (soutien pédagogique ambulatoire, logopédie, psychomotricité) ou encore de l'intégration linguistique (français/allemand langue seconde, si nécessaire, lorsque leur langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement).

Soutien pédagogique ambulatoire (SPA)

On entend par soutien pédagogique ambulatoire un enseignement différencié en fonction du niveau de l'élève. Cette offre s'adresse ainsi en particulier aux élèves présentant des problèmes liés à l'apprentissage, aux performances ou au comportement ou qui souffrent de troubles de l'apprentissage (cf. Stricker & Pfister, 2012). Elle est assurée par des enseignants et enseignantes spécialisés.

Logopédie et psychomotricité

La logopédie permet de traiter certains troubles ou altérations des capacités langagières et communicatives. Les prestations mises en place dans le domaine de la psychomotricité s'adressent quant à elles à des élèves dont les facultés psychomotrices et perceptives sont altérées. Ces deux offres de soutien relèvent de l'enseignement spécialisé et sont proposées par des enseignants et enseignantes spécialisés en classe entière, en groupe ou à titre individuel (Stricker & Pfister, 2012).

Français ou allemand langue seconde (FLS/DaZ)

L'enseignement du français ou de l'allemand langue seconde (FLS/DaZ) a pour but de développer l'aptitude à communiquer, les compétences linguistiques et les stratégies d'apprentissage des élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue de scolarisation (Shure & Bergmann, 2009). Il vise une « intégration interdisciplinaire de l'encouragement linguistique » (ibid., p. 4) et, plus concrètement, l'intégration linguistique des élèves allophones, suisses ou étrangers, dans une classe régulière. Le FLS ou le DaZ peuvent donc être proposés de manière intégrative en classe, dans le cadre du quotidien scolaire, mais aussi de manière séparative sous forme d'un cours intensif. Dans les deux cas, l'enseignant ou l'enseignante doit s'adapter au

⁶ Les coûts nets n'incluent pas les congés et les remplacements d'enseignants et enseignantes.

⁷ Les classes spéciales de type C avaient déjà disparu depuis plusieurs années dans le canton de Berne.

niveau de l'élève et avoir suivi une formation spécifique. Le FLS ou le DaZ prennent appui à la fois sur le savoir préalable et les connaissances courantes acquises dans la langue cible et sur les connaissances dans la langue maternelle, qui permettent ensemble de développer les connaissances spécifiques dans la langue d'enseignement (Shure & Bergmann, 2009).

Scolarisation dans une classe spéciale

Si une scolarisation intégrative n'est pas possible, les enfants fréquentent une classe spéciale pour tout ou partie de l'enseignement. Ainsi, les élèves dont le développement est retardé fréquentent une classe d'introduction (Cdl) dans laquelle le programme scolaire de la première année est réparti sur deux ans, tandis que les élèves qui présentent des troubles de l'apprentissage, des handicaps ou des troubles du comportement sont scolarisés pour une durée limitée dans une CdS.

Le présent rapport ne traite pas de la scolarisation en classe régulière des élèves en situation de handicap, c'est-à-dire de ce que l'on appelle la scolarisation spécialisée intégrée.

3 Méthodologie

Nous avons recensé les expériences des écoles et des communes en lien avec la mise en œuvre de l'article 17 LEO dans une étude qualitative complète dans le but d'accompagner le processus d'application des prescriptions en matière d'intégration et, si un besoin apparaît, d'optimiser ce processus.

3.1 Sélection des cas étudiés

L'échantillon pour l'étude des facteurs favorisant ou entravant la mise en œuvre des prescriptions en matière d'intégration se compose de neuf communes ou regroupements de communes. Dans deux grandes communes urbaines, les entretiens ont à chaque fois été menés dans deux sites scolaires. Au total, ce sont donc onze sites scolaires qui ont participé à la présente étude. L'échantillon devait notamment être représentatif de l'hétérogénéité des régions, du bilinguisme et de la diversité des conditions dans le canton de Berne.

Nous avons par ailleurs veillé à sélectionner des communes et des écoles qui présentaient des modèles de mise en œuvre aussi différents que possible et dépeignant les cas les plus courants. Ces différents cas seront décrits en détail et feront l'objet d'une comparaison dans le but de répondre aux problématiques de la présente évaluation. Afin d'assurer la comparabilité des données, nous avons choisi d'utiliser la méthode de l'échantillonnage sélectif selon Lamnek (1995) : le plan d'échantillonnage a été défini avant le début de l'étude.

Le choix des écoles s'est basé sur les critères ci-après, qui ont été déterminés de concert avec le comité de pilotage de l'évaluation portant sur l'article 17 LEO :

1. écoles des cinq régions administratives ;
2. écoles des deux régions linguistiques ;
3. paramètres statistiques : niveau d'urbanisation, nombre d'élèves, indice social ;
4. modèle de mise en œuvre des prescriptions en matière d'intégration (séparatif, intégration partielle, intégration totale, dispositifs d'apprentissage spéciaux) ;
5. régions de regroupement nouvelles et existantes.

La présélection des écoles a été validée par la direction de la surveillance scolaire et la direction du projet de mise en œuvre des prescriptions en matière d'intégration scolaire. Le choix définitif a été effectué d'entente avec le comité de pilotage.

Définition des modèles de mise en œuvre :

Les écoles qui, au moment de l'entretien, avaient conservé plus de la moitié de leurs classes spéciales appliquent un modèle dit « séparatif ».

Les écoles qui avaient supprimé toutes les CdS mettent en pratique un modèle d'intégration totale, et ce même si elles disposaient encore d'une CdI. Le modèle d'intégration partielle est utilisé par les écoles qui avaient supprimé la majorité (> 50 %) de leurs classes spéciales mais qui disposaient encore d'au moins une CdS. Distinction est faite entre les sites scolaires qui disposaient encore d'une ou de plusieurs CdS et les sites scolaires qui avaient conclu une convention en la matière avec un autre site scolaire. Le statu quo au moment de l'entretien est déterminant pour la répartition des écoles selon les différents modèles.

Tableau 1 : Vue d'ensemble des écoles étudiées

Modèle	Ecole	Région linguistique	Région administrative	Nombre d'entretiens	Période des entretiens
Séparatif	A	Alémanique	Mittelland	n = 5	Juin à oct. 2010
Séparatif	G	Francophone	Jura bernois	n = 6	Sept. à nov. 2011
Intégration partielle	E	Alémanique	Seeland	n = 9	Nov. 2010 à mai 2011
Intégration partielle	F	Francophone	Jura bernois	n = 5	Mai 2011
Intégration partielle	I	Francophone	Seeland	n = 5	Mars 2012
Intégration partielle	K	Alémanique	Mittelland	n = 6	Janv. à juin 2012
Intégration partielle	L	Alémanique	Mittelland	n = 10	Fév. à mars 2013
Intégration totale	C	Alémanique	Mittelland	n = 7	Nov. 2010 à janv. 2011
Intégration totale	D	Alémanique	Oberland	n = 10	Mars à juin 2011
Intégration totale	B	Alémanique	Emmental-Haute-Argovie	n = 6	Juin à oct. 2010
Intégration totale	H	Alémanique	Mittelland	n = 6	Nov. 2011 à fév. 2012

Sélection des personnes interrogées

Nous avons mené des entretiens sur la base d'une trame de questions avec des personnes concernées par le sujet issues des écoles sélectionnées.

D'entente avec le comité de pilotage, notre choix s'est porté sur les groupes d'acteurs centraux. Comme il était important que les participants et participantes puissent exprimer leur avis ouvertement et évaluer la collaboration mutuelle, nous avons mené des entretiens individuels. Nous avons exceptionnellement effectué quelques entretiens avec deux personnes simultanément, à la demande expresse de ces dernières (p. ex. en cas de codirection d'école).

Dans chaque commune sélectionnée, des entretiens ont eu lieu avec les autorités scolaires, l'inspection scolaire compétente, la direction d'école, un ou deux enseignants ou enseignantes ordinaires, l'enseignant ou l'enseignante chargée du SPA et les parents d'un enfant intégré dans une classe régulière.

Faute de ressources suffisantes, nous n'avons pas interrogé des parents d'élèves réguliers ni les SPE. L'opinion des parents d'élèves réguliers a toutefois été recueillie indirectement par le biais des maîtres et maîtresses de classe et des parents des enfants intégrés qui ont été interrogés.

Dans le cas des communes à modèle séparatif, nous avons mené des entretiens avec un ou plusieurs enseignants ou enseignantes de classes spéciales au lieu des enseignants et

enseignantes ordinaires. En outre, lorsque la commune disposait d'une direction d'école enfantine ou d'une direction chargée des mesures pédagogiques particulières, celles-ci ont également été interrogées. A la demande de certaines directions d'école ou de membres du corps enseignant, nous avons mené des entretiens supplémentaires dans quelques communes, par exemple avec plusieurs enseignants et enseignantes spécialisés et, dans certains cas, avec l'enseignant ou l'enseignante du cours de langue pour étrangers (FLS/DaZ).

S'agissant des communes comprenant plusieurs sites scolaires, l'inspection scolaire compétente a procédé au choix de l'école à interroger et a pris contact avec la direction d'école concernée. En revanche, les autorités scolaires et les inspections scolaires ont été contactées directement par la responsable du projet.

La sélection des personnes interrogées a été effectuée par les directions d'école concernées selon des consignes spécifiques et sur une base volontaire. La direction du projet a toutefois veillé à ce que l'échantillon soit représentatif et comporte des membres du corps enseignant et des directions d'école enfantine ainsi que d'établissements du degré primaire et secondaire I. Les participants et participantes ont été contactés directement par les directions d'école concernées.

En tout, 75 entretiens d'une durée de 60 à 90 minutes chacun ont été menés, dont deux (concernant une inspection scolaire et une autorité scolaire) ont porté sur deux sites scolaires différents. Deux membres de l'équipe d'évaluation, expérimentés en matière d'entretien, ont mené l'ensemble des entretiens dans la partie germanophone du canton. Les participants et participantes francophones ont quant à eux été interrogés par un membre expérimenté de la SREP⁸.

3.2 Elaboration des trames de questions

Pour élaborer les trames de question, nous nous sommes basés à la fois sur des théories existantes et sur les problématiques de la présente évaluation. Nous avons utilisé divers instruments présentés dans la littérature germanophone actuelle en matière d'intégration.

La majorité des questions se fondent sur la trame validée de Luder et al. (2004) utilisée pour l'évaluation des formes d'enseignement intégratives dans le canton d'Argovie. Elles portent sur les processus de décision et de mise en œuvre, sur les conditions générales ainsi que sur la coopération interne et externe.

Les questions concernant l'intégration sociale et la satisfaction à l'école des enfants qui étaient scolarisés dans une classe spéciale avant la mise en œuvre de l'article 17 et fréquentent maintenant une classe régulière ont été reprises de l'instrument conçu par Joller, Graf, Tanner et Buholzer (2009), instrument qui a entretemps fait ses preuves. La direction du projet a également élaboré des questions à partir des critères de qualité pour les écoles intégratives définis par Kummer Wyss (2007) et a formulé quelques questions à l'aide de la littérature concernant les objectifs de la présente évaluation.

L'ébauche de la trame a ensuite été adaptée à chaque groupe d'acteurs et selon les modèles d'intégration : une version a été conçue pour les communes et les écoles à modèle séparatif et une pour les communes et les écoles appliquant un modèle d'intégration totale ou partielle. Pour les communes et les écoles proposant des dispositifs d'apprentissage spéciaux (p. ex. atelier d'apprentissage ou groupe de soutien), les différentes versions de la trame ont été complétées par des questions supplémentaires.

⁸ Section recherche, évaluation et planification pédagogique

La plupart des participants et participantes ont répondu exclusivement à des questions ouvertes. Certains enseignants et enseignantes (enseignants et enseignantes ordinaires et enseignants et enseignantes spécialisés) et directions d'école ont cependant dû évaluer le climat à l'école et dans les classes au moyen d'une note allant de 1 à 6.

Les trames de questions élaborées pour la présente étude se divisent en plusieurs parties, qui ont été sélectionnées en deux étapes. Dans un premier temps, la responsable du projet a présélectionné des thèmes en se basant sur les théories existantes. Le comité de pilotage de l'évaluation concernant la mise en œuvre de l'article 17 LEO a ensuite procédé au choix définitif.

La trame de questions à l'intention des autorités scolaires, des inspections scolaires, des directions d'école, des enseignants et enseignantes ordinaires (y c. enseignants et enseignantes d'école enfantine) et des enseignants et enseignantes spécialisés (y c. enseignants et enseignantes de FLS/DaZ) comporte les thèmes suivants :

1. processus décisionnel et mise en œuvre,
2. modèle et démarche de mise en œuvre de l'article 17 LEO,
3. conditions générales et ressources,
4. coopération et coordination des acteurs,
5. attitude vis-à-vis de l'intégration scolaire,
6. intégration sociale et satisfaction à l'école des enfants provenant d'une ancienne classe spéciale⁹,
7. choix professionnel des adolescents et adolescentes provenant d'une ancienne classe spéciale (dès la 9^e HarmoS),
8. information, conseil et formation continue.

La trame de questions à l'intention des parents d'enfants provenant d'une ancienne classe spéciale comporte quatre thèmes tous axés sur l'intégration sociale et sur la coopération avec les membres du corps enseignant et les directions d'école :

1. processus d'intégration et information,
2. engagement individuel, compétences spécifiques et coopération des acteurs,
3. intégration sociale et satisfaction de l'enfant à l'école/l'école enfantine,
4. satisfaction des parents quant à l'intégration de l'enfant.

Critères de qualité :

Un expert et une experte de la Haute école pédagogique germanophone (PHBern) ont évalué l'ébauche de la trame de questions (validation par des experts). Tous deux ont une longue expérience de la recherche et de la pratique dans le domaine de l'intégration. Les différentes trames ont ensuite été adaptées sur la base de leur feedback.

Toutes les trames ont par ailleurs été soumises à un test préliminaire, mené entre mai et juin 2010 dans deux communes-test. Au vu des résultats, les questions ont été légèrement modifiées et raccourcies. Le test préliminaire a en effet montré que les entretiens duraient entre 45 et 90 minutes en fonction des groupes d'acteurs.

⁹ Il s'agit d'enfants ou d'adolescents scolarisés dans une classe régulière depuis la mise en œuvre de l'article 17 LEO

3.3 Relevé et exploitation des données

Les entretiens ont été menés entre juin 2010 et mars 2013 et ont tous fait l'objet d'un enregistrement. Avant la mise en marche de l'enregistreur, les personnes interrogées ont signé une déclaration de consentement indiquant qu'elles étaient d'accord que leurs propos soient enregistrés et que les données récoltées soient évaluées une fois anonymisées. La retranscription des enregistrements audio a été effectuée selon les règles établies par Kuckartz (2005). Lors du passage en allemand standard, les textes n'ont été que légèrement adaptés pour éviter la perte d'informations (ibid.). Ils ont été anonymisés une fois la retranscription terminée.

Les données qualitatives ont été évaluées sur la base d'une analyse de leur contenu effectuée selon la démarche de Mayring (2003), ce qui a permis de réaliser une évaluation systématique fondée sur les différents cas.

Avant d'élaborer le système de catégorie utilisé dans la présente étude, les trois membres de l'équipe d'évaluation ont lu et examiné les entretiens retranscrits des deux premières communes (Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer., 2008). Chacun a ensuite conçu de manière indépendante un système de catégories (ibid.).

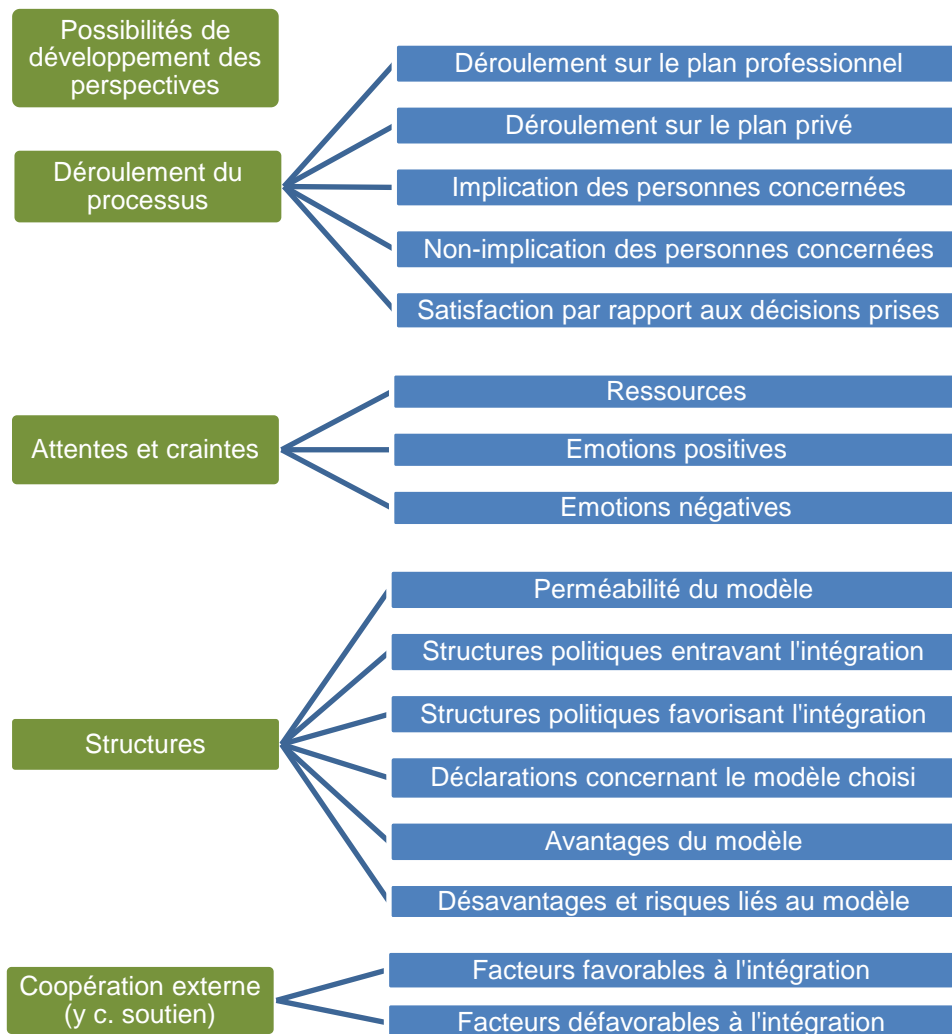
Le système de catégories définitif, comprenant des sous-catégories, a été élaboré sur la base des trois systèmes conçus individuellement (fidélité inter-juge¹⁰). Les membres de l'équipe d'évaluation ont ensuite testé ce nouveau système sur certains entretiens retranscrits et ont procédé à quelques modifications supplémentaires. Selon Mayring (2003), les discussions à propos du système de catégorie et les multiples révisions de ce dernier constituent un critère de qualité, lequel a pu être appliqué à la présente étude. Une fois le système de catégories créé, les membres de l'équipe d'évaluation ont défini conjointement des phrases d'exemple en utilisant les règles de codification de Kuckartz et al. (2008).

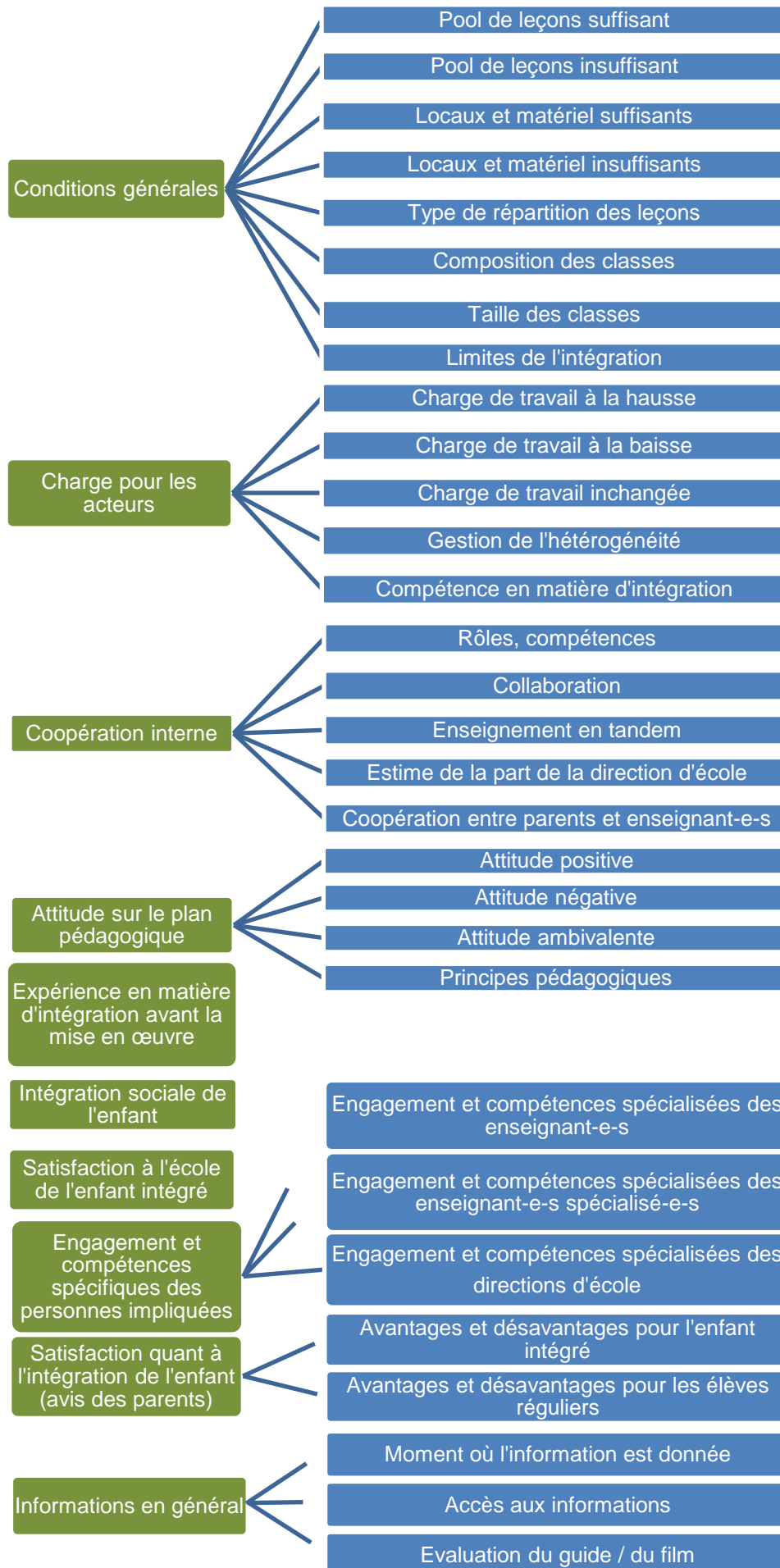
Comme les trois membres de l'équipe d'évaluation ont tous pris part à cette évaluation très volumineuse, ils ont harmonisé les différents codages lors de l'étude des premières séries d'entretiens afin de garantir la fiabilité inter-codeur¹¹, soit de garantir que les codages soient vérifiables de manière intersubjective (Mayring, 2007). Etant donné que la concordance des résultats était très élevée et que l'échantillon de données était volumineux, les membres de l'équipe d'évaluation ont codé de manière autonome les entretiens qui leur ont été confiés.

¹⁰ En recherche sociale empirique, la fidélité inter-juge désigne l'étendue de la concordance des résultats obtenus par plusieurs examinateurs (juges). On peut ainsi déterminer dans quelle mesure les résultats sont tributaires de l'examineur.

¹¹ La fiabilité inter-codeur désigne la concordance des codages réalisés par plusieurs codeurs.

Graphique 1 : Le système de catégories





Les catégories principales sont pour l'essentiel dérivées des trames de questions. Une partie des catégories principales et les sous-catégories ont été établies directement à partir des données. L'évaluation des données sur la base des catégories a été effectuée à l'aide du logiciel informatique d'analyse de données qualitatives MAXQDA 2007.

Les données qualitatives ont été évaluées sous la forme d'études de cas. Même si l'importante somme de données aurait permis d'effectuer une évaluation par construction de typologies, il a été préférable d'y renoncer pour des raisons économiques. Lors de l'évaluation, les données ont été complétées par une analyse de contenu structurale (Mayring, 2007) et enrichies par des citations concises. Nous avons décidé de consacrer deux tiers du chapitre à la présentation des résultats et un tiers aux citations (Kuckartz et al., 2008).

Les réponses aux questions quantitatives (climat à l'école, climat dans la classe) ont été évaluées de manière descriptive.

4 Résultats

Remarques préliminaires :

Les portraits des écoles se fondent exclusivement sur les déclarations des personnes interrogées. Le présent chapitre ne contient aucune interprétation de la part des évaluateurs et évaluatrices. Certains détails ont été légèrement modifiés afin de préserver l'anonymat des communes, des écoles et des personnes concernées.

Compte tenu du fait que les interviews ont été anonymisées au moment de la rédaction du rapport, il n'est pas possible de connaître le sexe des personnes qui se sont exprimées. Par souci de simplicité, le masculin est donc employé invariablement pour désigner des hommes et des femmes.

4.1 Modèles séparatifs

4.1.1 Ecole G

Dans la commune de l'école G, il existe un centre scolaire dans lequel un modèle séparatif comportant des CdS fréquentées partiellement pour des disciplines spécifiques est mis en œuvre de concert avec les communes avoisinantes. Les CdS y ont donc été maintenues, mais les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement suivent, dans la mesure du possible, l'enseignement dans les classes régulières pour certaines disciplines (activités créatrices, sport, musique, etc.). Les enfants qui nécessitent moins de 16 heures d'enseignement spécialisé par semaine ne sont plus placés dans des classes spéciales, mais scolarisés entièrement dans les classes régulières. Les difficultés et les possibilités d'évolution concernent principalement le développement des enfants en vue d'une intégration totale, la diminution de la charge administrative et l'amélioration de la collaboration entre les différents acteurs et actrices.

Modèle et processus de mise en œuvre

La commune de l'école G n'a pas connu de changements majeurs suite à la mise en œuvre de l'article sur l'intégration car, lors de la nouvelle répartition des leçons, un nombre bien plus élevé de leçons (50 % de plus) lui a été accordé pour la réalisation des mesures pédagogiques particulières. Elle a donc pu conserver sa structure de base.

« Ce que la commission scolaire avait décidé à l'époque, c'est vrai que c'était l'organisation au niveau du cercle de l'OMPP [l'ordonnance du 19 septembre 2007 régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école infantile et à l'école obligatoire], la conservation des classes spéciales, et puis elle a accepté des projets d'intégration. » (représentant des autorités scolaires)

Aucune CdS n'a été fermée dans le centre scolaire. Depuis l'introduction de l'article sur l'intégration, les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement suivent toutefois de plus en plus l'enseignement dans les classes régulières. La décision de lancer ce projet a été prise au niveau de la direction d'école et des autorités scolaires :

« Alors, on en a parlé à la commission scolaire, et c'est vrai que, sur des préavis des directions également, parce qu'on tient quand même compte de leur préavis même si on est absolument libre de prendre nos décisions, on a décidé, de garder les classes spéciales, sans problème, et puis on a une classe de soutien. Ça s'est fait dans la douceur chez nous, il n'y a pas eu d'animosité. » (représentant des autorités scolaires)

La commune de l'école G avait établi, avec les communes avoisinantes, une collaboration en matière de répartition du pool de ressources déjà avant la mise en œuvre de l'article sur l'intégration. Etant donné que cette dernière n'a pas entraîné d'importantes adaptations structurelles, le passage au nouveau modèle a pu s'effectuer rapidement et sans conflits ou discussions majeurs. S'agissant de la scolarisation intégrative, la personne chargée du SPA souligne cependant que les informations concernant les différents modèles scolaires possibles n'étaient pas claires et que le modèle choisi est mis en œuvre de manière confuse :

« J'ai l'impression qu'on n'est, comment dire, on n'est pas vraiment bien informé de peut-être toutes les possibilités qu'il peut y avoir, de tout ce que ça implique, une mise en œuvre d'un article comme ça, d'une façon de... Enfin ce changement, je ne suis pas sûr qu'il soit très clair pour tout le monde, et moi y compris au départ. » (enseignant chargé du SPA)

La commission scolaire a présenté tous les modèles d'intégration possibles aux membres du corps enseignant, qui en ont ensuite discuté entre eux et avec la direction d'école. Ces discussions ont permis de trouver un consensus ; la décision du modèle à appliquer a cependant été prise par la commission scolaire. D'une manière générale, la plupart des acteurs et actrices de l'école G sont satisfaits de la décision prise. Celle-ci n'a par ailleurs pas donné lieu à beaucoup de réactions de la part des parents car, pour bon nombre d'entre eux, la situation n'a guère changé. S'agissant de l'intégration scolaire des enfants dans les classes régulières, plusieurs questions restent néanmoins ouvertes, lesquelles concernent avant tout l'évolution future du modèle. La direction d'école affirme, par exemple, que certains enseignants et enseignantes souhaiteraient augmenter le nombre de CdS afin de ne plus avoir, dans leur classe, d'enfants auxquels ils doivent consacrer davantage de temps :

« Donc on sent quand même que si on avait 5 classes spéciales à [xy], les enseignants seraient tout à fait contents parce qu'ils n'auraient plus d'élèves auxquels ils doivent consacrer un peu plus de temps, c'est un peu ça. » (directeur d'école)

En ce qui concerne les ressources, les personnes interrogées auraient souhaité que davantage de leçons et peut-être aussi une offre de formation continue destinée aux enseignants et enseignantes du canton soient proposées suite à la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Elles craignent en outre qu'il n'y ait pas suffisamment de ressources à disposition et que la charge des maîtres et maîtresses de classe augmente en raison du soutien, dans leur classe régulière, d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement. Mis à part cela, les attentes positives et négatives s'équilibrent dans l'école G. En tant qu'attente positive, les participants et participantes à l'étude citent avant tout l'amélioration de l'intégration sociale des élèves suite à leur scolarisation dans les classes régulières. Les parents sont également d'avis que la scolarisation de leur enfant dans les classes régulières représente un changement positif important pour eux. La plupart des personnes interrogées soutiennent ainsi le principe de l'intégration scolaire :

« Mais moi, je trouvais que pour les élèves du canton, je trouvais fabuleux qu'ils puissent, qu'on puisse leur offrir en fait, cet article 17 et tout ce qu'il contient. Avec l'intégration, je trouve que pour les enfants, c'est vraiment quelque chose de magnifique, qu'on puisse leur offrir la possibilité d'avoir un enseignement spécialisé encadré. Ces projets intégratifs, je trouve que pour les élèves, c'est quelque chose de bien, d'autant plus qu'ils ne sont plus confinés entre eux tout seuls, mais ils font partie de classes avec des élèves habituels. » (représentant des autorités scolaires)

Certaines personnes craignaient que les moyens ne soient pas répartis de manière équitable et qu'une charge supplémentaire en résulterait. L'incertitude régnait par ailleurs quant à l'inclusion de la nouvelle répartition des ressources dans le programme de l'école. Deux personnes ont cru au départ que tous les élèves seraient scolarisés dans les classes régulières et que les structures de soutien, telles que les CdS, seraient supprimées. Eu égard à cette possibilité, l'enseignant chargé du SPA redoutait que l'ensemble des enfants scolarisés dans les CdS soient scolarisés dans les classes régulières :

« Alors moi, mes craintes, c'était de devoir intégrer tous mes élèves et de n'avoir qu'une structure de soutien où ils ne seraient présents qu'un certain nombre d'heures ou en fonction des besoins. Parce que si je prends ma classe, j'ai des enfants qui ne sont pas intégrables. Et c'est pour ça que j'avais ce souci-là. » (enseignant chargé du SPA)

Le directeur d'école ne pouvait pas non plus se résigner à supprimer toutes les CdS car il avait le sentiment qu'en le faisant il perdrait un instrument ou un acquis important :

« Et puis aussi la crainte de perdre en fait un acquis quelque part, comme les classes d'introduction, pour nous ça nous semble être un acquis, quelque chose. » (directeur d'école)

La plupart des personnes interrogées estiment que les informations ont été transmises trop tardivement et qu'elles étaient trop vagues. Elles n'ont donc pas pu les utiliser efficacement dans leur quotidien. L'enseignant chargé du SPA explique que les informations fournies étaient parfois difficilement compréhensibles et qu'il a souvent dû relire les passages concernés. Il souligne, d'une part, que les informations ont été communiquées trop tardivement et, d'autre part, que la mise en œuvre des mesures intégratives a donc été trop rapide, ce qui a laissé très peu de temps pour la discussion et l'évolution du modèle :

« Des fois, j'ai l'impression qu'on est un peu trop vite plongé. Il y a tout qui arrive un peu en même temps [...], on n'a pas le temps de digérer [...], voilà, des fois j'ai l'impression que c'est peut-être de ça qu'on a besoin, d'un peu plus de temps. » (enseignant chargé du SPA)

Les personnes interrogées sont en revanche d'avis que l'accès aux informations sur le site Internet de l'INS est bon et utile. Le film réalisé par l'INS est également apprécié.

La commune de l'école G a décidé d'appliquer un modèle séparatif comportant des CdS fréquentées partiellement pour des disciplines spécifiques. Les élèves sont ainsi, dans la mesure du possible, scolarisés dans les classes régulières pour les disciplines secondaires. Ils suivent généralement l'enseignement des disciplines principales, comme les mathématiques ou le français, dans les CdS :

« Ils sont intégrés mais uniquement dans les branches secondaires, c'est-à-dire gym, dessin, chant, bricolage, ACM, ça dépend dans quel degré ils sont, religion. » (enseignant chargé du SPA)

Les membres du corps enseignant perçoivent la mise en œuvre de l'article 17 LEO comme un progrès. A cet égard, l'école est engagée dans un processus dans lequel les changements sont opérés pas à pas. Bien qu'il existe encore cinq classes spéciales dans la commune de l'école G,

on accorde une grande importance au fait que bon nombre d'enfants soient scolarisés dans les classes régulières :

« Donc ça signifie que des élèves qui ont quelques difficultés, on ne les met plus "systématiquement" dans la classe de soutien. On a vraiment les cas les plus lourds, mais ça signifie qu'il faut quand même faire un effort au niveau du corps enseignant pour soutenir, pour apporter un soutien sous forme de soutien pédagogique ambulatoire à ces élèves qui sont en difficulté dans les classes. » (directeur d'école)

Depuis la mise en œuvre de l'article sur l'intégration, seuls les enfants ayant besoin d'au moins 16 heures de soutien sont inscrits dans une CdS. Les élèves qui en nécessitent moins sont pris en charge dans les classes régulières de manière ambulatoire. En plus des CdS, il y a deux Cdl dans la commune de l'école G, mais il n'existe à l'heure actuelle aucune offre spécifique pour les élèves surdoués.

Les élèves qui ne sont pas de langue maternelle française ne bénéficient pas d'une aide externe mais d'un soutien au sein des classes régulières par l'intermédiaire d'un deuxième enseignant. De manière générale, les enseignants et enseignantes de l'école font en sorte que les élèves suivent le plus possible l'enseignement dans les classes régulières. Les CdS se trouvent en outre dans le même bâtiment que les autres classes et les élèves qui les fréquentent prennent part aux différentes activités organisées au sein de l'école :

« On fait tout pour les intégrer, pour intégrer en tout cas la classe de soutien, avec les autres classes, donc elle est dans le même bâtiment, elle participe aux mêmes activités [...] On essaie le plus possible d'éviter un clivage entre les élèves de ces classes-là, de cette classe-là, parce que les élèves des classes d'introduction, il y a vraiment peu de discrimination, ils sont aussi dans le même collège [...]. » (directeur d'école)

Dans la commune de l'école G, il a été possible de conserver les CdS et les Cdl car le nombre de leçons accordées a beaucoup augmenté :

« Il y a deux choses, à la fois la grandeur de la commune [...], enfin les plus grandes écoles avec l'école secondaire et école primaire, ça joue quand même un rôle, on avait une masse critique suffisante. Le cercle s'ajoutant encore, c'était encore plus confortable. » (directeur d'école)

Dans la commune de l'école G, la principale conséquence de l'introduction de l'article 17 LEO a été le changement de dénomination des classes ; les structures de base ont quant à elles été conservées :

« Des changements dans l'école ? A part la dénomination de la classe qui est passée de classe spéciale A à classe de soutien, il n'y a pas eu énormément de changement. [...] C'est-à-dire, c'est toujours, la classe spéciale, c'est quand même un peu comment dire, un peu une classe à part, elle est dans le collège, les enfants vont quand même en intégration [...]. » (enseignant chargé du SPA)

L'autorité scolaire de la commune de l'école G soutient l'intégration scolaire sur le principe. Elle a cependant décidé de conserver les CdS.

« Alors la commission scolaire [...], elle est favorable à l'intégration, dans ce sens-là, donc elle soutient les mesures qui sont prises [...]. Bien au contraire, là on parle de l'OMPP, on ne parle pas de l'intégration des enfants handicapés, mais elle le soutient aussi. De ce côté-là, on a le soutien des autorités scolaires. » (directeur d'école)

Les enseignants et enseignantes de l'école considèrent que le modèle choisi est bénéfique dans le sens où il permet aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de

l'apprentissage ou des troubles du comportement d'être intégrés dans les classes régulières, de tirer profit des contacts sociaux et de ne pas être stigmatisés dans les CdS :

« Je me situe au niveau de l'élève concerné et ce que je vois comme avantage pour lui. C'est que ça peut lui permettre d'avoir quand même un œil de la réalité d'une classe normale, un contact avec l'enseignement normal, des attentes d'un enseignement standard, et puis de ne pas forcément être bercé par un enseignement avec des objectifs revus à la baisse, qui est peut-être plus lent. Parce que c'est clair qu'à un moment donné, ces enfants-là vont intégrer une vie sociale normale comme tous les autres, et le fait de garder une vie dans une classe normale va leur donner aussi le moyen de voir ce qu'on attend d'eux. » (enseignant)

Le même enseignant de classe régulière souligne cependant qu'il est plus judicieux pour les enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement d'être intégrés pleinement dans une CdS car les enseignants et enseignantes spécialisés peuvent mieux prendre en compte leurs besoins :

« Je suis convaincu qu'un élève qui devrait être en classe de soutien de manière permanente, c'est une chance pour lui, ça j'en suis convaincu. Parce que dans une classe standard, il serait peut-être trop à la peine, trop souvent stigmatisé comme étant un mauvais élève qui a du retard, qui a de la peine etc., tandis que dans une classe de soutien, où là il y a un enseignement qui est quand même plus individualisé, je pense qu'il peut quand même être plus facilement valorisé et avoir confiance en lui. » (enseignant)

La direction d'école indique également que le maintien des CdS joue un rôle crucial dans la commune de l'école G et que cela représente aussi pour elle un avantage du modèle choisi. Elle ajoute qu'il existe un besoin en la matière : *« L'utilité quand même des classes de soutien pour les élèves en grande difficulté, nous semblait quand même un avantage. Et puis, le fait aussi de conserver nos classes d'introduction sur deux ans qui sont quand même quelque chose qui répond à un besoin. Ça a fait ses preuves et puis il y a une forte demande et on aurait de la peine à les supprimer. »* (directeur d'école)

L'autorité scolaire avance des arguments similaires. Selon elle, les CdS sont utiles car de nombreux enfants ne peuvent pas suivre le programme dispensé dans les classes régulières et y sont parfois stigmatisés et désavantagés : *« [...] je pense que les classes spéciales sont nécessaires. On a quand même beaucoup d'enfants qui en ont besoin, et c'était un des objectifs. C'est qu'il y a beaucoup d'enfants qui n'arrivent pas à suivre le cursus scolaire demandé. Dans une classe spéciale, ils ne sont pas mis, ils ne sont pas montrés du doigt comme ils le seraient dans une classe "normale", Je pense qu'elles sont nécessaires. »* (représentant des autorités scolaires)

L'enseignant chargé du SPA a en outre le sentiment de pouvoir mieux soutenir individuellement les enfants dans une CdS : *« Pour moi les avantages, j'ai l'impression, c'est de pouvoir vraiment bien cibler et bien faire un programme pour les enfants. C'est-à-dire de regarder le bilan des compétences qu'ils ont, ce qu'on peut et jusqu'où on peut aller avec eux et de projeter ça et de le faire de manière sûre parce qu'on sait qu'ils sont là. »* (enseignant chargé du SPA)

La mère d'un élève bénéficiant partiellement de mesures pédagogiques au sens de l'OMPP estime que les avantages du modèle résident entre autres dans le fait que la CdS se trouve dans le même bâtiment que les autres classes : *« Ici, tout se passe sur place, donc quand il a une leçon, il monte, il redescend, [...], il se déplace tout seul. »* (mère)

Les personnes interrogées considèrent que le modèle choisi comporte quelques inconvénients. D'une part, les CdS nécessitent de nombreuses leçons et, d'autre part, la possibilité de scolariser partiellement les enfants dans les classes régulières engendre une charge supplémentaire non

négligeable en matière d'organisation : « [...] au niveau de l'organisation, ça complique plus les choses [...] » (directeur d'école)

« Moi, je trouve que ça c'est un travail énorme, plutôt de la maîtresse qui doit un petit peu gérer tout ça, parce que quand elle a un enfant qui part à 3 h, l'autre qui revient à 2 h, bon quand ils deviennent plus grands, ils savent [...] "aujourd'hui je dois repartir, je vais le rappeler à la maîtresse", mais quand même, c'est pas mal compliqué, je ne verrais pas ce qu'on pourrait faire de mieux en fait [...] » (mère)

La direction d'école a en outre le sentiment que le fait de fréquenter une CdS conduit à la stigmatisation des élèves et que ce type de classe a mauvaise réputation auprès des autres enfants :

« Les inconvénients, c'est peut-être quand même le fait d'être dans une classe qui a une réputation, je dirais [la stigmatisation], elle existe toujours quand même, bien qu'on fasse tout notre possible pour les intégrer le plus possible dans l'école etc. De la part des autres élèves, ça existe quand même, sous la forme peut-être de moqueries, etc. » (directeur d'école)

Selon l'enseignant chargé du SPA, le modèle choisi comporte des difficultés organisationnelles. Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement participent aux excursions et aux autres manifestations organisées par les classes régulières, ce qui donne lieu à de nombreux conflits sur le plan administratif.

Conditions générales et ressources

Dans l'école G, le nombre de leçons de soutien disponibles est d'une manière générale jugé suffisant : « Elles sont déjà bonnes, on a déjà bien des leçons, une petite augmentation ne serait pas superflue, mais on peut vivre avec ce qu'on a. » (directeur d'école). Les leçons sont attribuées conjointement par la direction d'école, les membres du corps enseignant ordinaire et les enseignants et enseignantes spécialisés compétents.

S'agissant des ressources matérielles, l'inspection scolaire affirme cependant qu'il n'y a pas suffisamment de salles pour l'enseignement spécialisé :

« Alors c'est clair qu'il y a eu un besoin de locaux, je pense dans une bonne partie des écoles de l'arrondissement en particulier là où se trouvait le cercle, parce que parfois il y a des leçons de soutien, il y a des leçons de FLS, qui ont pu se mettre en place. » (inspecteur scolaire)

Peu de remarques ont été exprimées concernant la taille des classes. L'enseignant chargé du SPA estime toutefois qu'il est idéal de pouvoir travailler en petits groupes de deux à quatre élèves. Pour les personnes interrogées, le type de besoins qu'ont les élèves et le manque de ressources constituent les limites de l'intégration scolaire. Tant la direction d'école que l'autorité scolaire indiquent par ailleurs que la mise en œuvre de l'article sur l'intégration est tributaire de l'attitude et de la volonté de toutes les parties prenantes :

« Les limites, on a vu, les possibilités d'intégrer, on a toujours. Mais le problème qu'il y a, c'est la volonté quand même, même si l'école a la volonté, l'institution a la volonté d'intégrer, il faut que tous les acteurs jouent le jeu » (directeur d'école)

De manière générale, les personnes interrogées ont une attitude plutôt positive à l'égard de l'intégration scolaire et approuvent l'article 17 LEO. Si les enseignants et enseignantes avaient une attitude négative à propos d'une décision de la commission scolaire allant dans le sens de l'intégration, la communication et la mise en œuvre des mesures intégratives seraient fortement entravées :

« Alors après, ben voilà, il y a des limites. Si la majorité des enseignants avait dit non, comment est-ce qu'on met en avant la décision de la commission scolaire par rapport à une décision qui aurait été négative du corps enseignant, parce qu'on sait très bien qu'on doit collaborer pour que le corps enseignant soit à l'aise. » (représentant des autorités scolaires)

Coopération externe

Un enseignant de classe régulière et la direction d'école indiquent que la mise en œuvre de l'article sur l'intégration a surtout renforcé la coopération avec les partenaires locaux, tels que le SPE et l'inspection scolaire :

« Alors, je pense qu'en tout cas, le service psychologique pour enfants et la commission d'école sont plus souvent sollicités, et l'inspection certainement aussi. A ce niveau-là, je ne suis pas certain de ce que j'avance mais en tout cas les autorités, je dirais au niveau local [...], c'est plus souvent [...]. » (enseignant)

Souvent, les évaluations effectuées par les SPE durent assez longtemps, ce qui est notamment dû à une pénurie de personnel. Les personnes interrogées souhaitent toutefois : *« Une plus grande rapidité dans le traitement de rapports, de demandes de placement qu'on peut leur fournir. Souvent, il y a un délai qui est relativement long et je pense que ça serait une très bonne chose autant pour les enfants que pour leurs parents de savoir relativement vite ce qu'il en est, parce que certains, je pense, peuvent des fois attendre trois mois, six mois avant une décision. »* (enseignant)

La direction d'école dénonce également le manque de ressources au sein des SPE et propose d'en attribuer davantage aux postes existants en raison de la forte demande, afin que les collaborateurs et collaboratrices puissent s'occuper des nombreuses questions liées aux évaluations :

« Donc ça, c'est aussi la DIP qui doit donner des ressources supplémentaires. Je crois que ça a déjà été demandé très souvent les ressources supplémentaires pour le SPE [Service psychologique pour enfants et adolescents du canton de Berne]. C'est important à mon sens, parce que de plus en plus on a, on le remarque, des enfants qui présentent des difficultés et, je l'ai vu cette année, j'ai jamais vu autant d'élèves d'école enfantine qui ont des difficultés, où on doit faire appel aux SPE ou à d'autres ressources. Ça c'est assez important. » (directeur d'école)

Certaines personnes sont en outre d'avis que la coopération avec l'INS et le soutien fourni par cette dernière sont positifs. Tant les membres du corps enseignant et de la direction d'école que l'autorité scolaire estiment que la communication avec la Direction est bonne :

« C'est vrai de la DIP, bon je crois que le soutien on l'a. Monsieur Pulver est quelqu'un qui fait beaucoup de communication. Donc, on a des rencontres régulières, les présidents des commissions scolaires et les directeurs, je sais qu'il les a aussi avec les enseignants. Je crois qu'à ce niveau-là, je n'ai rien à dire par rapport à la communication de la DIP. » (représentant des autorités scolaires)

S'agissant de la collaboration avec la haute école pédagogique, un enseignant de classe régulière souhaite que les membres du corps enseignant continuent à être bien informés et instruits de la manière d'organiser de façon stimulante les heures d'enseignement pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement. Selon lui, il faut avant tout plus de matériel individualisé : *« En tout cas de pistes, d'offres didactiques pour pouvoir peut-être adapter mieux nos documents, notre matière, notre enseignement, de manière générale à ces élèves-là. Parce que j'ai vu les premières fois que j'ai eu ce genre d'élèves, honnêtement j'ai bricolé pendant une année ou deux. »* (enseignant)

Les participants et participantes à l'étude déplorent en outre qu'il n'existe pas suffisamment de places de formation pour les enseignants et enseignantes qui souhaitent se perfectionner afin de

devenir enseignant ou enseignante spécialisée alors même qu'il y a une pénurie en la matière. Selon eux, il manque une formation continue supplémentaire et des informations à l'intention des membres du corps enseignant qui assument l'enseignement spécialisé.

De manière générale, un enseignant de classe régulière souligne qu'il est important que les institutions externes accordent suffisamment de libertés aux enseignants et enseignantes pour mettre en place l'intégration scolaire. Il semble toutefois que cela soit en l'espèce le cas :

« Alors là, je peux parler au niveau de la direction, peut-être de la commission scolaire, j'ai l'impression qu'il y a un total soutien de leur part. J'ai l'impression qu'autant la commission que la direction nous laissent une certaine liberté d'adaptation notamment dans les méthodes utilisées dans notre enseignement mais, tant que ces méthodes correspondent aux besoins d'un enfant, on a le soutien de nos autorités. » (enseignant)

Coopération au sein de l'école

Dans l'école G, les rôles et les compétences des membres du corps enseignant ordinaire et spécialisé sont clarifiés. Ils ont fait l'objet de discussions lors de plusieurs conférences et sont fixés dans différents documents :

« On a eu des séances qui ont été consacrées à cela, on a rappelé quelques-uns des documents qu'on avait ici dans notre lettre hebdomadaire, donc les gens ont été informés. » (directeur d'école)

L'enseignant chargé du SPA se sent principalement responsable du soutien apporté aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement. Il a ainsi proposé aux enseignants et enseignantes ordinaires de les épauler en cas de question ou de difficulté en ce qui concerne le soutien à apporter à ces enfants car il dispose d'une formation en la matière :

« C'est ce que j'ai dit dernièrement en séance des maîtres, j'ai dit : voilà, je suis là aussi pour vous donner un coup de main, pour vous aider. Je n'ai pas la science infuse, je n'ai pas tout appris en 3 ans, je me renseigne, je fais beaucoup de recherches à côté, alors, s'il y a un souci, pensez que vous pouvez venir aussi vers moi, vers une autre personne qui est en études ou qui a le brevet. On est là aussi pour vous apporter un soutien. Finalement, on n'est pas que le prof dans sa classe qui soutient les élèves qui les aide mais on peut aussi aider [les collègues], enfin j'ai l'impression. Ça, c'est peut-être quelque chose qui a changé dans la conception que j'avais de mon rôle. » (enseignant chargé du SPA)

La direction d'école affirme également que la fréquence de la collaboration a augmenté, mais que ce point pourrait encore être amélioré :

« Alors, elle évolue vers plus de contacts entre les enseignants spécialisés et les enseignants réguliers. Ça, c'est inévitable, c'est normal, ce n'est pas encore optimal, donc on doit encore travailler là-dessus, pour établir des liens plus serrés entre les enseignants spécialisés ou les enseignants qui donnent l'enseignement spécialisé ou le français etc., et l'enseignant régulier. » (directeur d'école)

Selon un enseignant ordinaire, la collaboration avec les enseignants et enseignantes spécialisés s'est fortement accrue suite à l'introduction de l'article 17 LEO :

« Alors, les changements notoires qui ont eu lieu depuis cette décision, c'est une plus grande collaboration entre la maîtresse de classe spécialisée et les enseignants des classes standard. C'est une collaboration qui a lieu, qui se fait je dirais presque pour tout ce qui concerne un enfant, mais ça peut être pour des décisions autant de moindre importance que très importantes. Tout le monde est mis à contribution, toutes les personnes concernées tissent comme un réseau autour de cet enfant et ça permet, je suis certain, de mieux le cerner et de mieux cibler ses attentes et ses besoins, en tout cas ses besoins. » (enseignant)

La collaboration concerne principalement certains enfants, pour lesquels leur enseignant ordinaire demande souvent conseil à l'enseignant spécialisé compétent. A cet égard, celui-là affirme que la collaboration peut être bénéfique pour toutes les parties et que l'échange avec l'enseignant spécialisé est important pour lui : *« Je pense que le fait de pouvoir collaborer avec l'enseignant spécialisé peut amener un échange d'informations, qui peut être utile aux deux parties. »* (enseignant)

L'enseignant chargé du SPA signale aussi qu'il collabore vivement avec les autres enseignants et enseignantes. A ce sujet, il est important pour lui de ne pas critiquer les maîtres et maîtresses de classe et de ne pas intervenir dans leur travail mais plutôt de leur apporter un soutien supplémentaire s'agissant des enfants dont ils s'occupent :

« Les cas où j'ai pu aider, c'est par exemple d'un petit peu expliquer, essayer d'expliquer pourquoi cet enfant ne va pas ou ne peut pas comprendre, quelles sont les raisons au niveau de son cerveau qui font que... [...] Voilà, de pouvoir donner peut-être des pistes, de dire voilà ta dictée, il faut peut-être la faire plus comme si que comme ça. C'est de donner un peu des petits conseils. En ce moment, j'ai photocopié à la salle des maîtres tout un dossier avec tous les "dys", en montrant ce qui se passe pour un dysphasique, un dyslexique, un dysorthographique, tout ce qui peut y avoir et un petit peu ce qu'on doit avoir comme aménagement, par rapport à un enfant, parce qu'ils sont pas forcément en classe de soutien, en structure de soutien ces enfants-là. » (enseignant chargé du SPA)

Un enseignant ordinaire et l'enseignant chargé du SPA se sentent bien soutenus par la direction d'école et estiment que leur travail est apprécié par cette dernière et par les parents. D'après les enseignants et enseignantes, la collaboration entre eux et les parents fonctionne bien. Un enseignant ordinaire considère d'ailleurs que cet échange est très important :

« Donc, à la moindre évolution de la situation d'un enfant, c'est sûr qu'il faut en avvertir les parents, il faut des fois leur accord, donc ça implique de les contacter, de les rencontrer. Puis pourquoi pas, souvent c'est ce que je faisais moi, leur donner un bilan de la situation de l'enfant, par rapport aux deux mois qu'on ne s'est plus vu, qu'on n'a plus de contact, etc. » (enseignant)

Charge de travail

Certains collaborateurs et collaboratrices de l'école G considèrent que la mise en œuvre de l'article sur l'intégration a engendré une augmentation de la charge de travail. Les enseignants et enseignantes ordinaires soulignent par exemple que la charge liée à l'enseignement n'a guère évolué mais qu'ils doivent consacrer plus de temps aux tâches administratives, aux discussions et à la collaboration :

« Ce qui a pu augmenter par contre c'est tout ce que j'appellerais le travail annexe, contacts avec les parents, rencontre avec les parents, même des téléphones avec les parents, enfin ces choses-là qui se font nettement plus souvent pour des élèves provenant d'une classe de soutien que pour les élèves de classe régulière. » (enseignant)

La direction d'école estime également que la scolarisation intégrée des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement représente une charge supplémentaire pour les enseignants et enseignantes ordinaires, qui doivent être davantage en contact avec les institutions externes. Cette surcharge ne fait cependant l'objet d'aucune compensation :

« Ça fait aussi partie du travail de l'enseignant de participer à l'intégration des élèves dans la classe, mais pour eux, ça a été un travail supplémentaire, si on veut, ça a été vécu comme un travail supplémentaire et ça demande aussi plus de contacts au niveau des réseaux. Donc il faut avoir des contacts avec le SPE, etc., et ça demande plus d'investissement, c'est normal. » (directeur d'école)

La direction d'école doit aussi effectuer plus de tâches administratives et le quotidien professionnel de l'enseignant chargé du SPA a également changé : *« Je n'ai pas l'impression d'avoir une surcharge de travail par rapport à ça. Honnêtement, je n'ai pas l'impression de fonctionner différemment, simplement peut-être que je me sens aussi, peut-être plus concerné justement, dans l'aide à mes collègues, en essayant d'apporter un peu des petites choses, des petits plus. Ça, c'est peut-être un côté de ma profession qui a changé. »* (enseignant chargé du SPA)

Par ailleurs, il est important pour les membres du corps enseignant de l'école G d'être sensibilisés à propos de l'hétérogénéité croissante des classes.

Pour finir, les enseignants et enseignantes ordinaires indiquent qu'un enfant présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement nécessite beaucoup d'attention et que les membres du corps enseignant doivent savoir comment gérer ces besoins particuliers :

« C'est qu'il faut savoir différencier son enseignement, qu'il faut savoir le regarder d'une certaine manière pour qu'il se sente intégré au groupe classe qui est déjà fait, donc à mon avis, c'est ça qui est primordial chez nous enseignants. » (enseignant)

Attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire

Dans l'école G, les personnes interrogées ont souvent un avis positif à propos du principe de l'intégration scolaire. Les parents notamment estiment que cette possibilité représente une vraie chance pour leur enfant et indiquent que celui-ci s'est développé de manière positive grâce à cette mesure :

« J'entends, il a toujours ses difficultés, mais quand je vois aujourd'hui à 13 ans, c'est quand même un enfant qui arrive à lire un livre, qui s'épanouit, qui est content, j'entends, qui est comme tous les enfants. Parfois, ça l'embête de venir à l'école et puis, parfois, il est tout content parce qu'il veut, voilà il y a une leçon spéciale ou il y a des petits camarades qui l'attendent pour je ne sais pas trop, et puis en fait, pour nous en tant que parents d'enfant adopté, c'était notre but, c'est l'épanouissement de l'enfant. » (mère)

La direction d'école relève également l'attitude positive de la commune de l'école G à l'égard de l'intégration scolaire, même si certains membres du corps enseignant s'y sont opposés :

« Comme je vous le disais tout au début, l'école intégrative, c'est une chance pour les élèves. Même si certains enseignants arrivent à faire un peu de résistance, comme dans tous les métiers, il y en a qui ne prennent pas le train en route. Je dis que ça doit continuer à exister parce qu'on va de plus en plus vers un modèle tel que celui-là dans le monde actuel, avec les enfants qui fréquentent l'école, non ça doit se renforcer. » (représentant des autorités scolaires)

L'enseignant chargé du SPA présente une attitude plutôt négative à l'encontre de l'intégration scolaire totale. Il avance que les enfants ne doivent pas être intégrés à tout prix et que les CdS, en qualité d'outils auxiliaires, sont souhaitées et nécessaires :

« Comme j'ai dit, l'intégration à tout prix, je vais un petit peu à l'encontre, avec ce qui est proposé maintenant et comme c'est maintenant. Je pense que le corps enseignant traditionnel n'est pas prêt. Il y a des choses à voir là. » (enseignant chargé du SPA)

Il ajoute que notamment les enseignants et enseignantes ordinaires ne sont en pratique pas prêts pour l'intégration scolaire, tant sur le plan idéologique qu'en raison du manque de formation, qu'ils ne sont pas parés pour intégrer dans leur classe des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement.

Au contraire, une mère affirme que chaque enfant, également les enfants souffrant d'un handicap physique ou mental (scolarisation spécialisée intégrée selon l'art. 18 LEO), peut tirer profit de l'intégration et que l'on devrait essayer de mettre en œuvre cette mesure dans tous les cas :

« Je pense qu'il faudrait intégrer même des enfants, je pense, bien sûr c'est un truc personnel, mais même un enfant avec un handicap [...]. Je pense qu'il y a de très bons résultats un peu, dans certains pays ça se fait, on a des résultats. C'est clair que ce n'est pas magique, mais je pense que ça fait du bien autant à l'enfant qui souffre d'un handicap qu'à l'enfant qui ne souffre pas d'un handicap. » (mère)

Intégration sociale des élèves

Une mère estime que son enfant est bien intégré dans la classe ordinaire qu'il fréquente : *« Ecoutez, je pense que [...], dans cette classe, il a quand même trouvé une place »* (mère). Elle indique en outre que son fils a plusieurs amis dans sa CdS et dans sa classe régulière et qu'il parle souvent d'eux.

Le soutien entre les enfants fonctionne bien ; la mère relève cependant que les enfants de la CdS collaborent et se soutiennent davantage : *« Franchement, je le remarque beaucoup plus dans la classe d'intégration »* (mère).

Elle considère que l'intégration sociale de son enfant est bonne, bien que l'enseignant ordinaire lui ait fait part de quelques difficultés. Lorsqu'elle observe son fils au quotidien, elle constate qu'il aime en général bien aller à l'école et est accepté par ses camarades de classe :

« J'entends quelqu'un qui est rejeté, on ne le salue pas comme ça tout de suite. Ils se tapent dans les mains. Il est très sociable aussi, il est très, alors j'entends même s'il est un petit peu différent, puis on remarque un petit peu cette différence, je pense que c'est un enfant qui est très, qui se fait vite aimer. » (mère)

La maîtresse de classe de la CdS indique que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement s'adressent davantage à elle qu'aux autres enfants en cas de question et que la CdS représente un refuge pour eux :

« La classe de soutien reste quand même l'endroit où ils peuvent se réfugier quelque part, quand il y a quelque chose qui va pas. Ils vont venir en parler plutôt chez moi. Ça sera plutôt leur point de référence, je dirais. Ils ne vont pas forcément toujours aller discuter d'un souci qu'ils ont même si ça s'est passé dans les heures d'intégration avec les profs qui sont là à ce moment-là. Ils viendront plutôt en parler, s'ils en parlent, ils viendront plutôt en parler chez moi. » (enseignant chargé du SPA)

La mère d'un enfant intégré affirme la même chose : *« Je pense qu'il est quand même un petit peu mieux dans la classe de soutien. Je pense qu'il se sent plus à sa place, parce que c'est vrai que des fois, peut-être dans la classe d'intégration, ça dépend la leçon que c'est, peut-être qu'il se voit quand même un petit peu dépassé par rapport aux autres élèves. Mais je trouve, d'un côté, ça le tire quand même en avant »* (mère).

Elle relève néanmoins que son fils est bien intégré dans sa classe régulière et est heureux depuis qu'il y est partiellement intégré :

« Je crois que finalement il est plus heureux, si je compare, c'est difficile aussi, parce qu'il venait d'arriver, il y avait beaucoup de choses. » (mère)

Perspectives

La plupart des membres du corps enseignant et de la direction d'école approuvent le modèle séparatif comportant des CdS fréquentées partiellement pour des disciplines spécifiques qui est appliqué dans l'école G. Il existe peu de difficultés. Selon l'autorité scolaire, il n'est donc pas prévu de supprimer ces classes dans un avenir proche :

« Je pense que, tant qu'on n'a pas des rapports des directions qui sont alarmants pour nous dire que notre modèle ne fonctionne pas, on va rester comme ça. Parce qu'un modèle qui fonctionne, il n'y a pas de raison de le changer. Il y a tellement de changements déjà tout le temps que là il n'y a pas de raison qu'on le change, en tout cas pas pour le moment. » (représentant des autorités scolaires)

Cette décision a été prise bien que, avant la mise en œuvre de l'article 17 LEO, la commune avait pensé supprimer entièrement les CdS. Pour les personnes concernées, cette éventualité n'est cependant pas possible à l'heure actuelle en raison de plusieurs cas difficiles :

« Ils étaient partis pour en avoir un peu plus, parce qu'à un moment, ils pensaient assez sérieusement à supprimer la classe de soutien, en particulier. Tout à coup, ils se sont rendu compte qu'il y avait vraiment des cas lourds dans cette classe puis que ce ne serait vraiment pas un cadeau que de les mettre dans des classes régulières ou qu'ils ont préféré conserver cette classe. » (inspecteur scolaire)

L'objectif principal du modèle choisi est de répondre aux besoins des enfants et de pouvoir les soutenir de manière adaptée. A cet égard, un enseignant ordinaire relève que les CdS fréquentées partiellement montrent la voie à suivre pour renforcer l'intégration des enfants :

« Je pense que le premier motif a été la possibilité d'offrir à ces enfants quand même un maximum de contacts avec les classes dites normales dans le but de favoriser leur intégration totale, dans un avenir plus ou moins proche. » (enseignant)

Pour que cela soit possible, l'enseignant chargé du SPA indique que les enseignants et enseignantes ordinaires doivent être mieux informés des possibilités qui existent en matière d'intégration scolaire. A l'heure actuelle, il estime que les informations fournies sont insuffisantes : *« Que le corps enseignant en règle générale soit bien bien au courant de tout ce que veut dire l'intégration, sous quelle forme je ne sais pas, mais qu'on explique bien à tout le monde vraiment ce qu'on attend. Maintenant qui doit le faire, qui aurait dû le faire ou qui devra le faire, je ne sais pas. Je trouve qu'il y a encore trop souvent un peu une zone de flou par rapport à tout ça [...], des zones d'ombre voilà. On veut bien prendre vos enfants en intégration mais comment fait-on ? Comment fait-on, c'est cela qu'on peut entendre parfois. »* (enseignant chargé du SPA)

4.1.2 Ecole A

La commune de l'école A s'est regroupée avec d'autres communes pour mettre en œuvre l'article 17 LEO. Ces communes coopèrent déjà depuis de nombreuses décennies dans les domaines scolaire et politique.

Dans la commune de l'école A, la plupart des enfants souffrant de troubles de l'apprentissage, de difficultés d'apprentissage ou de troubles du comportement sont scolarisés dans des classes spéciales. Au moment de l'enquête à l'automne 2010, la commune en gère quatre : deux CdS et deux Cdl. La baisse de ses effectifs d'élèves l'a contrainte à fermer deux classes spéciales au cours des deux dernières années scolaires. Les quatre classes spéciales restantes sont placées sous la responsabilité d'une direction qui leur est propre. Il en va de même pour l'enseignement spécialisé.

Modèle et processus de mise en œuvre

La commune de l'école A gérant plusieurs classes spéciales, les acteurs impliqués étaient très inquiets à l'idée de devoir mettre en œuvre l'article 17 LEO. Ils craignaient que cette mise en œuvre n'entraîne la fermeture de toutes les classes spéciales et que l'ensemble des enfants qui y étaient scolarisés ne doivent être répartis dans les différentes classes régulières. Les enseignants et enseignantes des classes spéciales avaient peur de perdre leur emploi et les enseignants et enseignantes réguliers redoutaient d'être dépassés par la gestion de classes hétérogènes.

„Und die haben mir dort dann gegenüber ganz extreme Ängste geäussert: Wie geht es dann beim Verteilen? Haben wir danach überhaupt noch etwas?“ (directeur IMEP)

Les parents des enfants scolarisés dans des classes spéciales craignaient que leurs enfants ne soient pas en mesure de suivre l'enseignement dispensé en classe régulière.

„Als ich auch von elterlicher Seite her eine riesengrosse Verunsicherung gespürt habe. Ja, die schliessen doch alle diese Klasse, wir haben doch in der Zeitung gelesen!“ (enseignant de classe spéciale)

Les enseignants et enseignantes des classes spéciales redoutaient par ailleurs que les enfants dont ils avaient la charge jusqu'alors ne reçoivent plus un soutien adéquat :

„Was passiert mit den Schülern? Bekommen Sie die Förderung, die sie eigentlich bräuchten?“ (enseignant de classe spéciale)

Selon les personnes interrogées, la diffusion tardive d'informations par l'INS et le manque de temps pour la mise en œuvre ont renforcé le sentiment d'inquiétude. Ces personnes déplorent l'envoi trop tardif des lignes directrices IMEP et le manque d'informations autour de l'adaptation de la grille horaire des CdS.

Au début de la phase de conception, une rencontre réunissant tous les acteurs impliqués a été organisée. Elle s'est révélée profitable car elle a permis de proposer des solutions visant à donner une physionomie au processus d'intégration.

„Die Vernehmlassung ist an alle Schulen gegangen. Die Lehrkräfte haben auch Stellung nehmen können, die einzelnen. Wir haben wirklich alle mitreden können. Das habe ich sehr gut gefunden.“ (directeur IMEP)

Les acteurs impliqués de l'école A ont vite réalisé qu'une intégration totale dépasserait les moyens de la commune et ont manifesté le désir de ne pas bouleverser des structures qui ont fait leurs preuves.

„Und sicher Mitgrund, warum man nicht alles abgeschafft hat, weil das einfach auch gewachsen ist, historisch auch ein bisschen, über Jahre, und es sich auch bewährt hat.“ (directeur IMEP)

Selon les personnes interrogées, l'élaboration du concept communal et la préparation de la mise en œuvre ont été assez tardifs. La phase d'élaboration du concept a été parsemée d'embûches. Par ailleurs, des fluctuations de personnel au sein du groupe de projet responsable de la mise en œuvre de l'article 17 LEO ont été défavorables au projet. Compte tenu de ces difficultés, la commune a accepté, sur proposition de l'inspection scolaire, de se faire aider par l'*Institut für Weiterbildung* de la PHBern, ce qui a permis d'accélérer le processus de mise en œuvre. L'élaboration du concept a été vécue comme longue et astreignante, mais celui-ci a pu être terminé dans les délais.

Sur le plan organisationnel, le fait que la personne responsable des classes spéciales soit également la personne chargée de mettre en œuvre l'article 17 LEO n'a pas facilité les choses :

„Du kannst nicht jemanden etwas entwickeln lassen, wo er seinen eigenen Job abschaffen muss.“
(inspecteur scolaire)

„Es hat auch im Kollegium sehr grosse Spannungen gegeben. Und diese Spannungen sind zum Teil eben über die Schulleitung entladen worden. Also, man ist da zum Teil ziemlich der Prügelknabe gewesen.“
(responsable des classes spéciales)

Malgré la volonté de conserver toutes les classes spéciales, la baisse du nombre de leçons et du nombre d'élèves a mis le groupe de projet au pied du mur. Il s'est vu contraint de licencier des enseignants et enseignantes des classes spéciales. La commune de l'école A défend depuis toujours la séparation, ce qui explique que la plupart des acteurs impliqués souhaitent conserver les classes spéciales, au même titre que les parents des enfants scolarisés dans ces classes. Les enseignants et enseignantes sont soulagés d'avoir conservé un dispositif spécifique aux enfants présentant des troubles de l'apprentissage, des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement.

Une fois passées les turbulences, la mise en œuvre a pu démarrer sans retard. La situation s'étant calmée, les acteurs impliqués étaient mis en confiance pour l'année suivante. Le syndicat de communes auquel appartient la commune de l'école A a décidé de conserver la majorité des classes spéciales et de continuer à en confier la gestion centralisée à la commune de l'école A. Il n'a donc pas été nécessaire de bouleverser les structures existantes. Les classes spéciales sont regroupées depuis des années dans un bâtiment qui leur est propre (avec l'école à journée continue)¹². Cette école est largement autonome et placée sous la responsabilité d'une direction qui lui est propre. Elle a peu de contact avec les autres écoles.

„Die [Kleinklassen] sind in den letzten Jahren wie zu einer Schule in der Schule geworden. Und hat ihre eigenen Regeln gehabt und ihre eigene Gesetze.“ (directeur IMEP)

La perméabilité entre les classes spéciales et les classes régulières n'a jamais vraiment existé. Au moment de l'enquête, des mesures d'intégration partielle n'étaient pas appliquées mais les Cdl menaient des projets communs avec les classes régulières. La fermeture de deux classes spéciales a permis de libérer des ressources pour l'enseignement spécialisé. La gestion de classes spéciales est perçue comme une chance pour les enfants souffrant de difficultés d'apprentissage, de troubles de l'apprentissage ou de troubles du comportement. Les Cdl, qui débouchent sur la scolarisation en classe régulière, ont fait leurs preuves et attirent de nombreux élèves.

„Die (Einschulungsklassen) finde ich eine gescheiterte Einrichtung. Sie ist sehr integrativ und nimmt Rücksicht auf die Bedürfnisse von diesen betreffenden Kindern.“ (directeur IMEP)

Selon les personnes interrogées, la gestion de CdS se justifie encore car certains enfants ont besoin d'un encadrement renforcé et d'une prise en charge en petit groupe dans un environnement « protégé ». Ces élèves sont scolarisés dans des locaux qui leur sont propres et peuvent ainsi évoluer dans une structure familiale où ils ont leurs repères, bénéficient d'un soutien individuel et peuvent apprendre à leur rythme. Les enfants qui présentent des troubles du comportement perturberaient fortement le bon fonctionnement des classes régulières ; leur prise en charge dans des petits groupes présente donc des avantages.

„Also ich glaube, dass es Kinder gibt, da bin ich überzeugt, die in einer KBF-Klasse besser geschult werden können und emotional und sozial begleitet werden.“ (directeur IMEP)

¹² Cette solution transgresse les dispositions de l'article 17, alinéa 2 LEO.

Selon l'inspection scolaire, l'existence d'une CdS permet d'éviter que les enfants qui ne pourraient pas être intégrés en classe régulière ne soient scolarisés en école spécialisée. Cela présente des avantages car, selon l'inspection scolaire, la hausse générale du nombre d'élèves ayant droit à une scolarisation spécialisée met les écoles spécialisées dans une situation délicate.

„Der Druck auf die KbF wird je länger desto grösser auf die, die sie noch haben. Es ist so. Insbesondere merke ich dies aus Notrufen von Sonderschule X, die im Moment wirklich nicht weiss wohin mit diesen Kindern. Und sie werden quasi fast zu Sonderschülern gezwungen, diese Kinder. Die vorher noch keine Sonderschüler gewesen sind, macht man aus ihnen jetzt Sonderschüler.“ (inspecteur scolaire)

Les personnes interrogées voient peu d'inconvénients au modèle choisi. Elles pensent que, dans l'école A, les risques de stigmatisation liés à la scolarisation en classe spéciale sont très faibles, voire nuls. Elles estiment que le recours aux objectifs d'apprentissage individuels revus à la baisse (OAIr) dans les classes régulières est plus problématique dans la mesure où il est difficile d'identifier les élèves qui doivent en bénéficier. Les seules critiques proviennent des enseignants et enseignantes chargés du SPA, qui regrettent la baisse du nombre de leçons destinées à l'enseignement spécialisé au profit des classes spéciales. Pour la majorité des personnes interrogées, il est nécessaire de rendre les classes spéciales plus perméables et de limiter à l'avenir la durée de leur fréquentation par les élèves.

Conditions générales et ressources

La majorité des personnes interrogées considèrent que les conditions liées aux locaux et au pool IMEP sont suffisantes. Toutefois, une nouvelle réduction du nombre de leçons attribuées ne serait pas tolérable. Moins de 50 pour cent des leçons sont affectées aux classes spéciales. L'inspection scolaire est quant à elle d'avis que les leçons attribuées à l'école A sont trop justes. Elle estime que le pool n'est pas suffisant si des classes accueillent des enfants allophones issus de la migration mais dotés d'un passeport suisse.

Certaines personnes considèrent que le pool de leçons destinées à l'enseignement spécialisé est insuffisant. Les anciens élèves de classes spéciales scolarisés en classe régulière après la fermeture de celles-ci ne bénéficient pas de mesures de l'enseignement spécialisé suffisantes. La situation est surtout précaire pour le domaine de la logopédie, qui est sur le point de connaître un changement systémique risquant d'entraîner une nouvelle baisse des ressources.

Les acteurs impliqués ont dû investir un travail énorme durant la phase de conception et ont encore beaucoup de travail durant la phase de mise en œuvre. Trois des personnes interrogées faisaient aussi partie du groupe de projet, ce qui leur a donné encore plus de travail. Outre la charge de travail administratif supplémentaire, ce sont surtout les séances et les rencontres organisées dans le cadre du projet qui ont pris du temps aux personnes concernées.

„Alle zusammen sind am Rand der Belastung. Und wenn man da zusätzlich noch irgendetwas hineinschustern möchte oder noch irgendwie organisieren möchte, dann merke ich: Das liegt fast nicht mehr drin.“ (directeur IMEP)

Ce sont surtout les enseignants et les enseignantes spécialisés qui doivent fournir un travail important dans la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Personnes compétentes pour plusieurs communes et établissements scolaires, elles doivent aussi s'acquitter de tâches administratives de plus en plus nombreuses et rencontrer les maîtres et maîtresses de classe et les parents. Un des enseignants chargés du SPA estime qu'un degré d'occupation de 100 pour cent est insuffisant pour venir à bout du travail à faire.

„Ja, schon mehr geworden. Auch durch all die Sitzungen, die gewesen sind, eben diese Projektgruppen, Steuergruppen. Auch all die Sitzungen, die wir sonst gehabt haben, die Weiterbildung und all diese Gespräche, die wir mit den Lehrpersonen haben.“ (enseignant chargé du SPA)

Selon les directions d'école, la charge de travail dépend d'une part des ressources personnelles de l'enseignant ou de l'enseignante et d'autre part aussi de la composition de la classe. Enseigner dans une classe (trop) hétérogène sans bénéficier d'un soutien suffisant est source de surmenage.

„[...] wenn die Belastung zu gross wird. Also die Heterogenität so gross ist, dass jedes Kind fast einzeln abgeholt werden müsste und die Unterstützung danach von aussen zu gering wäre.“ (directeur IMEP)

Coopération externe

Dans la commune de l'école A, la coopération avec les acteurs externes fonctionne bien dans l'ensemble.

L'école A bénéficie du précieux soutien du SPE compétent, notamment dans le domaine de l'enseignement spécialisé. La coopération et les échanges professionnels entre les deux partenaires sont excellents, même si l'école A souhaiterait que le SPE puisse consacrer plus de temps aux consultations et que les délais d'attente soient moins importants entre l'inscription des enfants auprès du SPE et leur évaluation par celui-ci.

Les acteurs impliqués apprécient également le soutien de l'accompagnateur de l'*Institut für Weiterbildung* (PHBern) qui a suivi l'ensemble du processus de mise en œuvre. Ce soutien a été mis en place à la demande de l'inspecteur scolaire. Les acteurs impliqués dans l'école A souhaiteraient que la PHBern propose des formations continues adéquates à l'intention des directions d'école et du corps enseignant.

Les autorités communales se montrent bienveillantes à l'égard de l'école. La collaboration avec la direction s'est intensifiée au cours du processus de mise en œuvre. La commune veille à ce que l'école ait les locaux adaptés. Elle ne s'est pas immiscée dans l'élaboration et la mise en œuvre du concept d'intégration.

Il y a eu un changement de poste au sein de l'inspection scolaire durant la phase de mise en œuvre. L'inspecteur scolaire a dû donner un nouveau souffle à la collaboration avec les acteurs impliqués et gagner leur confiance, ce qui n'a pas été une mince affaire au début.

„[...] dass sie sich auch wagen mich zu rufen und zu sagen: "Wir haben Probleme. Kannst du kommen?" Also, aber dies ist ein allgemeiner Prozess, den ich hier aufbauen muss. [...] hier habe ich wirklich zuerst das Vertrauen herholen müssen.“ (inspecteur scolaire)

Il semblerait que la collaboration avec l'INS ait besoin d'être améliorée. En effet, le cadre donné par l'INS en matière d'OAIr et de bilan des acquis ne serait pas assez précis, ce qui donnerait du travail supplémentaire aux directions d'école et déstabiliserait les membres du corps enseignant :

„Wenn ein Kind gerilzt wird, dies ist auch nicht so klar für die Lehrkräfte. Wer schaut nachher, was dies für Förderziele sein müssen? Das finde ich nicht ganz in Ordnung, dass jetzt wirklich einfach jede Gemeinde etwas selber erarbeiten muss, in vielen Stunden und da hätte ich die Erwartung, dass da die ERZ etwas machen würde.“ (directeur IMEP)

Outre l'insuffisance des directives, les acteurs impliqués critiquent la hausse de la charge de travail administratif. Les lignes directrices IMEP de l'INS auraient été publiées trop tard. L'INS devrait tenir compte des besoins des classes spéciales. Les personnes interrogées se sentent

sur la défensive et craignent que les classes spéciales ne deviennent les laissées pour compte de l'intégration scolaire. Le changement de grille horaire des classes spéciales est désapprouvé.

„Dass sie Bedürfnisse wahrnehmen von den besonderen Klassen nach wie vor. Also, dort haben wir im Moment so ein bisschen Angst, dass wir wie keine Lobby mehr haben, wie ein bisschen untergehen. Eben manchmal, dass wir uns jetzt da wehren müssen beim Schulhaus, dass wir noch unseren Platz und unseren Rahmen haben. Dass wir manchmal auch das Gefühl haben: Wird eigentlich noch wahrgenommen, dass es uns auch noch gibt? Und wir auch Bedürfnisse haben? Und gewisse Sachen im Moment für uns nicht gut laufen seit der Umsetzung? Also zum Beispiel die Lektionentafel, da sind wir absolut nicht glücklich darüber.“ (enseignant de classe spéciale)

Coopération au sein de l'école

La mise en œuvre de l'article 17 LEO se répercute sur la coopération au sein de l'école. A car celle-ci doit être adaptée et renforcée. Il s'agit de trouver de nouvelles formes de collaboration, en particulier entre les enseignants et enseignantes spécialisés et les enseignants et enseignantes réguliers.

Avant la mise en œuvre de l'article 17 LEO, certains enseignants et enseignantes spécialisés étaient responsables de classes spéciales. Ils assument désormais leurs tâches dans le cadre du SPA, ce qui exige une nouvelle définition professionnelle de leur fonction.

„Und jetzt durch dies, dass ich gewechselt habe in den Spezialunterricht, ist für mich die Vorbereitungszeit grösser geworden. Ich mache dies gern, ich finde es eine supergute Herausforderung.“ (directeur IMEP)

Le rôle des enseignants et enseignantes chargés du SPA a également évolué. Ils interviennent davantage en classe et doivent se concerter plus souvent avec les enseignants et enseignantes réguliers. Ils ne se sentent pas toujours accueillis à bras ouverts. Souvent, le maître ou la maîtresse de classe fait peu cas de l'enseignant ou de l'enseignante spécialisée, qui a alors le sentiment d'être solliciteur ou pompier. Il existe aussi des maîtres et maîtresses de classe qui pratiquent l'enseignement en tandem de manière très ouverte. Il ressort nettement des entretiens que la collaboration entre le corps enseignant régulier et le corps enseignant spécialisé dépend fortement des enseignants et enseignantes réguliers :

„Das finde ich das Hauptthema als IF-Lehrkraft. Also dies fällt und steht mit der Lehrkraft, mit der man zusammenarbeitet.“ (enseignant chargé du SPA)

Les enseignants et enseignantes réguliers ne savent pas toujours comment procéder (par exemple pour bénéficier d'une intervention de courte durée) ni ce qu'ils peuvent attendre des enseignants et enseignantes spécialisés.

Un des enseignants interrogés regrette qu'aucune formation sur l'intégration scolaire ne soit donnée aux enseignants et enseignantes réguliers, ce qui creuse l'écart avec les enseignants et enseignantes spécialisés et entrave la collaboration. L'absence d'échanges institutionnalisés entre les enseignants et enseignantes spécialisés et les enseignants et enseignantes réguliers constitue également un obstacle à l'intégration.

„Also, die Zusammenarbeit ist im Augenblick minimal. Die findet zwischen der Türschwelle statt oder schnell nach dem Unterricht für fünf Minuten für das nächste Mal. Und manchmal kommt ein Mail.“ (enseignant chargé du SPA)

La répartition des leçons du pool IMEP est également considérée comme problématique. Alors que les enseignants et enseignantes chargés du SPA interrogés ne se sentent pas suffisamment impliqués, la direction d'école compétente a le sentiment que les enseignants et enseignantes

spécialisés souhaitent avant tout couvrir leurs besoins. Il y a donc lieu d'améliorer la communication dans ce domaine aussi. La collaboration entre les enseignants et enseignantes spécialisés et les enseignants et enseignantes réguliers n'est donc pas toujours harmonieuse. La personne chargée des mesures pédagogiques particulières et l'inspection scolaire ont identifié les problèmes et pris des mesures : la PHBern va accompagner les écoles dans le domaine du SPA. Par ailleurs, une manifestation sur le thème de l'hétérogénéité et du SPA est prévue. La collaboration entre les personnes responsables des mesures pédagogiques particulières dans les écoles fonctionne bien, mais les échanges et la collaboration avec les autres directions sont insuffisants dans la commune.

„Also, dort habe ich das Gefühl, dass sie ihre Kommunikation, in der gegenseitigen, nicht gerade auf Level zehn oben miteinander funktionieren. Wenn ich die Gemeinde anschau ist die Zusammenarbeit für mich nicht genügend.“ (inspecteur scolaire)

Bien que les personnes interrogées souhaitent voir les échanges se développer, la mise en place d'un dispositif dans ce sens entraînerait une charge de travail supplémentaire.

Attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire

La majorité des personnes interrogées ont une attitude ambivalente ou négative vis-à-vis de l'intégration scolaire. Bien que cette dernière soit dans l'ensemble bien accueillie, les acteurs impliqués dans la commune de l'école A ne veulent pas renoncer aux classes spéciales. C'est en tout cas la position des deux responsables des mesures pédagogiques particulières, des responsables de la formation et des enseignants et enseignantes des classes spéciales.

„Also, primär finde ich Integration ganz richtig und wichtig. Die Umsetzung allerdings ist für mich sehr schwierig. Aber die inklusive Schule ist also ganz hoch in den Wolken oben.“ (directeur IMEP)

„Ich glaube nicht daran [an die Integration]. Selektion gehört zum Leben. Ich habe immer irgendwo Selektion und ich glaube nicht, dass es die Schule für alle gibt. Ich glaube, dass es die besonderen Klassen braucht.“ (directeur IMEP)

„Also, Vorteile sehen wir jetzt, die ja hier an den besonderen Klassen unterrichten, eigentlich keine an der Integration. Für uns hat es eher einfach nur nachteilige Folgen gehabt, jetzt. Weil einfach der Aufwand und die Streuung und alles grösser wird.“ (enseignant de classe spéciale)

Les personnes interrogées sont en faveur d'une forme de scolarisation séparative pour les raisons suivantes :

Selon elles, l'intégration scolaire constitue une charge trop lourde pour les enseignants et enseignantes des classes régulières, surtout lorsque ces dernières sont fortement hétérogènes. Il serait plus profitable aux élèves des classes régulières de travailler dans des classes pas trop hétérogènes et dans des classes où les forces des enseignants et enseignantes ne sont pas mobilisées par des enfants souffrant de troubles de l'apprentissage, de difficultés d'apprentissage ou de troubles du comportement.

„Es kann ein verhaltensauffälliges Kind eine ganze Klasse auseinander bringen.“ (directeur IMEP)

Un enseignant de classe spéciale est d'avis que les enfants souffrant de troubles de l'apprentissage, de difficultés d'apprentissage ou de troubles du comportement sont mieux pris en charge dans les classes spéciales. Ils évoluent dans un environnement protégé nécessaire à leur développement social et émotionnel. L'enseignant ou l'enseignante s'occupe d'un groupe de plus petite taille et peut ainsi mieux répondre aux besoins individuels des enfants.

„Es gibt einfach Kinder, für die eine Integration keine gute Lösung ist. Die nachher sitzen, die ja brav und lieb sind, aber gerade die ruhigen Kinder, die sich nicht bemerkbar machen, die können wir in einem Rahmen von einer EK oder im Rahmen einer KBF immer wieder herauskitzeln.“ (enseignant de classe spéciale)

Une minorité des personnes interrogées est favorable à l'intégration scolaire. Elle y voit surtout des avantages pour les enfants des anciennes classes spéciales scolarisés dans des classes régulières, car elle pense qu'ils y gagnent en estime de soi. Une des personnes interrogées envisage même que, dans quelques années, la commune changera de politique au profit de l'intégration scolaire, voire de l'inclusion.

Perspectives

Les acteurs impliqués ont une vision très différente de l'avenir : certains sont favorables à une école pour tous, d'autres à un développement du modèle séparatif reposant sur les classes spéciales. Dans le modèle d'inclusion, la sélection n'existe plus et des classes à degrés multiples sont mises en place. Mais la mise en œuvre d'un tel modèle est très longue (plusieurs décennies) et repose sur des classes de petite taille.

Une partie des personnes interrogées souhaite que les CdS soient plus ouvertes et plus perméables. Celles-ci pourraient accueillir des enfants en risque de rupture scolaire ou des enfants qui ont besoin temporairement d'évoluer dans un « espace aménagé ». Certaines personnes s'attendent à ce que, dans le canton de Berne, l'intégration échoue et à ce que la séparation reprenne le pas sur l'intégration.

4.2 Modèles d'intégration partielle

4.2.1 Ecole L

La commune de l'école L possède plusieurs sites scolaires qui présentent parfois des différences marquées en termes d'hétérogénéité, d'effectifs d'élèves et d'organisation scolaire. L'ensemble des sites appliquent néanmoins un modèle d'intégration partielle uniforme. La mise en œuvre de l'article 17 n'a entraîné que peu de changements : trois établissements continuent de proposer des CdS et trois autres des Cdl. Bien qu'il existe des dispositifs séparés, la mise en œuvre de projets intégratifs dans la commune repose sur une longue tradition. Dans cette commune de grande taille, les mesures pédagogiques particulières sont coordonnées par une direction chargée des mesures pédagogiques particulières qui veille à ce qu'elles répondent avec souplesse aux besoins individuels des élèves et soient adaptées aux établissements concernés.

Modèle et processus de mise en œuvre

Dans la commune, un groupe de projet est responsable de l'établissement et de la mise au point du concept d'intégration. Il se compose des responsables de la formation de la commune, des directeurs et directrices d'école et d'autres représentants et représentantes de la commune ou de l'école. Le travail sur le concept a commencé relativement tôt. Pendant la phase d'élaboration, on s'est aperçu que l'hétérogénéité des sites rendait nécessaire une prise en compte des intérêts individuels des écoles. C'est pourquoi les directions d'école ont fait partie du groupe de projet.

„Jede Schule ist so anders. Gerade mit dieser Thematik zu arbeiten, ist für jede Schule so individuell. Deshalb sagte ich, es wäre gut, wenn jeder Schulbezirk vertreten wäre. Das wurde auch so gemacht und hat sehr viel gebracht. Es brachte auch eine Beruhigung, weil es ganz anders verwurzelt war und getragen wurde.“ (responsable de la formation)

En outre, un sous-groupe de travail a été constitué, auquel des enseignants et enseignantes ordinaires ainsi que des enseignants et enseignantes spécialisés ont pu participer. Cependant, la décision sur le modèle a été prise au niveau des directions d'école et de la commune et le projet de concept a été adopté par la conférence de la commission scolaire. Dans l'ensemble, la décision a été prise démocratiquement, avec la participation du corps enseignant et des directions d'école.

„Auf uns wurde gehört. Wir haben es gut hier, und die SL haben mit uns gesprochen und nicht über unsere Köpfe entschieden. Wir diskutierten darüber, und sie haben gemerkt, dass wir auch Angst hatten, dass die Gemeinde uns alles auf den Kopf stellen würde. Dort haben die SL schnell mal Farbe bekannt. Ich würde sagen, auf der SL-Ebene habe ich das primär mitbekommen.“ (enseignant de CdI)

Pendant la phase d'élaboration du concept, la variante d'un modèle d'intégration totale a été discutée. Au vu des bonnes expériences faites avec l'intégration partielle, modèle éprouvé dans la commune depuis longtemps, il a été décidé de conserver ce modèle. Bien que quelques organes politiques se soient prononcés pour une suppression totale des CdS, la décision a été largement soutenue et acceptée dans la commune, selon les dires de la direction d'école.

„Als wir es vernommen hatten, war es für uns klar und für die Schulen der oberen Gemeinde ein Wunsch, dass die KbF als einzige spezielle Klasse weitergeführt würde. Die anderen Optionen wurden auch diskutiert, aber es war schnell klar, wenn die Weiterführung möglich wäre, dass man sie weiterführt.“ (directeur d'école 1)

Dans l'ensemble, le corps enseignant et les directions d'école ont beaucoup apprécié la liberté de décision accordée aux écoles dans le processus de mise en œuvre de l'intégration scolaire. Cela explique les différences entre les modèles utilisés par les divers sites scolaires.

„An andern Orten wurde das einfach von oben bestimmt, aber bei uns wollte man es "wachsen" lassen. Wir hatten Unterstützung, Ressourcen von der Gemeinde. Es wurde frühzeitig angegangen. Wir hatten jederzeit die Begleitgruppe. Es wurde optimal unterstützt.“ (directeur d'école 2)

Le corps enseignant et les directions d'école de la commune sont généralement satisfaits de la décision prise. Dans bien des écoles, les CdS sont une « institution » fixe bien ancrée. La direction chargée des mesures pédagogiques particulières explique que, dans d'autres écoles où ces classes ont été supprimées, on a constaté que les leçons seraient plus utiles si les élèves étaient intégrés dans les classes régulières : *„An andern Schulen, wo sie aufgelöst wurden, hat man gefunden, die Lektionen brächten mehr, wenn man sie integriert einsetzen würde“* (directeur IMEP). Cette satisfaction des personnes concernées est à mettre en relation avec la grande liberté qui leur a été accordée pour la mise en œuvre ainsi qu'avec la prise en compte des besoins des différentes écoles et la participation à la prise de décision.

D'autres membres du corps enseignant et des directions d'école sont toutefois d'avis qu'on a omis de mener une discussion de principe sur les possibilités de l'intégration scolaire et regrettent qu'il n'y ait pas de mise en œuvre ouverte, de « *dénominateur commun* » par rapport à l'attitude (enseignant chargé du SPA 1). Des voix critiques s'élèvent également pour réclamer une suppression de principe des CdS. C'est pourquoi, selon la direction chargée des mesures pédagogiques particulières, les attentes et les craintes afférentes à la mise en œuvre du concept sont contrastées.

„Allgemein war es halt so. Wir hatten ja so einen Kompromiss. Von mutlos bis zur Reaktion "Zum Glück haben wir noch eine KbF!" gabs alles.“ (directeur IMEP)

Les craintes à l'égard de la mise en œuvre de l'article 17 LEO exprimées par le corps enseignant concernent par exemple la collaboration entre les enseignants et enseignantes chargés du SPA

et les enseignants et enseignantes ordinaires, la répartition des rôles et des responsabilités, les attentes réciproques et le défi au quotidien que représente la réponse appropriée à apporter aux besoins plus exigeants de quelques élèves.

„Sie [die Lehrpersonen] haben selber viel zu tun, sind mit vielen Problemen konfrontiert, gerade mit der Heterogenität. Wenn unsere schwachen Kinder auch noch in ihre Klassen kämen, machte das ihnen auch Angst.“ (enseignant de Cdl)

Dans les écoles ayant maintenu les CdS, le corps enseignant et la direction d'école ont peur que, après la mise en œuvre de l'article sur l'intégration, le pool de leçons ait moins de ressources à disposition et que les élèves continuent d'être stigmatisés et séparés. Dans la commune, la préférence va certes au modèle d'intégration scolaire partielle avec maintien des CdS mais on sent aussi que quelques-unes des personnes interrogées sont tiraillées entre le choix effectué et d'autres solutions, comme le décrit un membre de direction d'école : *„Ich habe gespürt, dass die Kinder eine gewisse "Heimat" hatten, wie ein kleines Nest. Ich habe aber auch gemerkt, dass sie manchmal ausgegrenzt wurden. Meine Hoffnung war, dass dies mit der Integration verschwinden würde. Man hatte auch mit den Namen Mühe. Zuerst war es Hilfsschule, dann Kleinklasse, jetzt ist es KbF. Immer wollte man, dass die Stigmatisierung verschwände.“* (directeur d'école 2)

Dans l'ensemble, la commune a commencé tôt à préparer la mise en œuvre de l'article 17 LEO et l'information communiquée au corps enseignant et aux parents a été bonne. Les personnes interrogées critiquent cependant tout le temps qui s'est écoulé entre la préparation et la mise en œuvre effective et la parution des lignes directrices. Suivant les sites scolaires, la communication des informations a beaucoup varié, la plupart étant véhiculées par l'intermédiaire des directions d'école.

La commune a choisi un modèle d'intégration partielle. Au total, il existe encore quatre CdS dispersées sur trois sites scolaires et deux autres sites accueillent des Cdl. Une école a une classe mixte qui sert à la fois de Cdl et de CdS. Les CdS sont subordonnées aux directions d'école respectives des établissements scolaires. Les autres dispositifs existants sont par exemple le programme de soutien proposé en dehors de la classe aux élèves surdoués ainsi qu'une CdS utilisée pour les élèves à partir de la 9^e année qui sont exclus de l'enseignement (classe relais).

Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement sont pris en charge dans les classes régulières et des leçons SOS sont à disposition. Ce soutien est coordonné par une direction chargée de l'enseignement spécialisé, qui gère également la logopédie et la psychomotricité qui desservent l'ensemble des écoles. L'offre d'allemand langue seconde (DaZ) est coordonnée par une direction centrale autonome. De plus, quelques établissements scolaires ont introduit la *Basisstufe*.

Selon le corps enseignant et les membres de direction d'école, on cherche avant tout dans cette commune à prendre en charge les élèves dans les classes régulières et les CdS sont intégrées dans les écoles. Les élèves des CdS prennent part à diverses leçons dans les classes régulières.

„Wir haben ja ein spezielles Modell. Nämlich nicht eine reine Separation, das hatten wir nie und wollen wir auch nicht, sondern alle unsere Kinder sind teilintegriert im Gestalten und Turnen. D.h., unsere Kinder gehen alle mit ihrer Stammklasse turnen und werken. Auf der Oberstufe geben wir sie sogar noch im Singen. Wenn es ein schulinternes Projekt gibt, sind wir immer dabei. Wir gehören überall dazu.“ (enseignant de Cdl)

Par ailleurs, des élèves peuvent être affectés à une autre classe ou un autre établissement scolaire également pendant le trimestre. De l'avis de l'inspection scolaire, le modèle mis en œuvre dans la commune est très flexible et perméable. Des formes mixtes entre intégration scolaire et fréquentation des CdS pour des disciplines particulières sont possibles.

„In dieser Gemeinde haben wir die feudale Situation, dass wir ein Kind ohne Probleme in eine andere Klasse umteilen können, wenn es in einer andern nicht mehr geht. Sie helfen sich gegenseitig und greifen sich unter die Arme. Somit erhält das Kind in einem andern Umfeld, bei einer andern LP unbürokratisch eine neue Chance.“ (inspecteur scolaire)

La mise en œuvre de l'article sur l'intégration a entraîné la suppression de CdS et de Cdl dans quelques écoles de la commune. En ce qui concerne le SPA, il y a eu, selon le corps enseignant et les directions d'école, moins de changements vu que l'intégration partielle avait déjà été introduite il y a longtemps. La mise en œuvre de l'article 17 LEO diffère selon les établissements.

„Hier, an diesem Standort, ist es immer noch so wie vor 10 Jahren. Ausser dass wir in den Klassen mehr IF haben, weil wir mehr Lektionen zur Verfügung haben. Das ist jetzt sehr stark im Aufbau begriffen. Es harzt noch etwas, z.B. dass die Leute auch in die Klassen reinkommen und dort unterstützend mithelfen und erfassen können.“ (directeur IMEP)

Contrairement à ces affirmations, l'inspection scolaire relève que le soutien aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement dans les classes régulières est en partie déjà bien établi dans la commune. Le travail en intégration est surtout davantage répandu dans les degrés inférieurs. Le corps enseignant souligne que les parents sont aussi plus disposés à scolariser leurs enfants en intégration plutôt que de les placer dans une classe spéciale, car ils ne sont ainsi plus stigmatisés. Selon les personnes interrogées, le modèle mixte a pour avantage que l'on peut tenir compte des besoins différents. Ainsi, la CdS est considérée dans certains cas comme très importante car elle permet de venir en aide aux élèves dans une salle séparée de la classe régulière. Un enseignant chargé du SPA explique que certains enfants ne trouvent pas leurs repères dans un grand groupe et ont besoin d'être plus encadrés et que les CdS permettent aussi de décharger les enseignants et enseignantes : *„Es gibt Kinder, die sich in einem grossen Verband nicht zurechtfinden und engere Führung brauchen. Es ist auch für die LP eine Entlastung“* (enseignant chargé du SPA 1). L'intégration partielle enlève une partie de la pression ressentie par le corps enseignant ; on cherche à trouver des solutions flexibles et réfléchies et on parle davantage du soutien individualisé des élèves.

„Einen guten Nebeneffekt [der Integration] finde ich, dass wir uns einmal mehr fragen, ob dieses Kind am richtigen Ort ist. [...]. Es hat die Leute schon sensibilisiert, darüber nachzudenken, was richtig ist und nicht den einfachsten Weg zu gehen.“ (enseignant de Cdl)

Quelques-unes des personnes interrogées soulignent que l'implantation sur place des CdS dans l'école régulière a beaucoup contribué à l'intégration sociale des élèves en rendant la séparation moins visible.

Cette utilisation flexible du modèle est un processus évolutif de développement et de restructuration. Cela complique le travail du corps enseignant du fait que la décision d'intégrer ou non les élèves, et lesquels, n'est pas claire. Ces derniers sont donc régulièrement soumis à de nouvelles évaluations afin de savoir quelle forme de soutien est la mieux appropriée.

„Noch jetzt merke ich, es ist ein ständiger Kampf mit der Frage, wer wohin gehört. Im Grunde genommen, finde ich, es ist fast unübersichtlicher geworden, weil es ein Mix eines Modells ist. Super haben wir die KbFs, aber die IFs haben wir ja auch. Niemand weiss mehr, und die Eltern stellen sich manchmal auch sehr quer.“ (enseignant de CdS)

L'enseignant chargé du SPA doit évaluer pour chaque élève, avec le maître ou la maîtresse de classe, les leçons que l'élève concerné peut suivre dans la classe régulière. C'est un travail supplémentaire que certains enseignants et enseignantes chevronnés et engagés assument sans contrepartie. Le modèle choisi présente aussi l'inconvénient d'être plutôt orienté sur la séparation malgré sa perméabilité.

„Nachteile: Es ist eine Separation. [Gewisse Eltern] wollen dann ihr Kind nicht in die KbF schicken. Diese gibt es schon lange, und die Eltern, die auch in diese Schule gegangen sind, haben auch ihre Erfahrungen mit denjenigen, die in der andern Schule waren.“ (enseignant chargé du SPA 1)

L'intégration partielle et la flexibilité dans la gestion des leçons ont pour conséquence que la situation varie beaucoup en fonction des écoles. Pour certains élèves, les conditions générales en matière d'organisation sont difficiles, certaines offres n'étant disponibles qu'au niveau central. Une direction d'école indique qu'il est difficile, surtout dans les classes secondaires, d'intégrer partiellement les élèves provenant des CdS. Selon la direction chargée des mesures pédagogiques particulières, l'un des inconvénients du modèle est que chaque école a un fonctionnement propre et gère les ressources différemment. Celle-ci ne peut cependant pas affirmer que telle ou telle manière de faire est meilleure qu'une autre. Certaines écoles fonctionnent bien sans CdS, d'autres fonctionnent mieux avec. Certaines écoles ont des difficultés car elles ont supprimé les CdS et d'autres rencontrent des problèmes car elles les ont maintenues : *„Ein Nachteil für mich ist, dass jede Schule völlig anders funktioniert und dass mit den Ressourcen anders umgegangen wird. Aber ich könnte jetzt nicht sagen, eines ist besser als das andere. Es gibt Schulen, in denen es hervorragend ohne KbFs funktioniert und Schulen, in denen es mit KbFs nicht funktioniert. Sie haben Schwierigkeiten, weil sie sie aufgelöst haben, aber auch solche, die Schwierigkeiten haben, weil sie noch KbFs haben.“* (directeur IMEP)

Dans la commune, diverses structures à l'échelon communal étaient importantes pour la mise en place du modèle actuel. La reconnaissance du clivage ville-campagne, la constitution en temps opportun d'un groupe de projet bien organisé ainsi que l'intérêt et l'ouverture de la commune ont permis une mise en œuvre professionnelle de l'article sur l'intégration. Le modèle d'intégration partielle a été introduit à un stade précoce et a été confirmé par la mise en œuvre de l'article sur l'intégration. La bonne collaboration et les échanges entre la commune, le groupe de projet et les directions d'école ont également eu une influence positive sur l'acceptation des évolutions. Les commissions scolaires et la commune soutiennent l'école publique dans ses décisions et permettent ainsi une bonne collaboration mais sont plutôt perçues comme des organes stratégiques.

Conditions générales et ressources

Les collaborateurs et collaboratrices des écoles dans la commune ont des opinions ambivalentes par rapport à la disponibilité des ressources. Cela tient à nouveau à l'hétérogénéité des classes sur les différents sites.

„Aber summa summarum würde ich sagen, die Ressourcen sind einigermaßen genügend. Es wäre niemand unglücklich, wenn es in allen Bereichen etwas mehr gäbe.“ (inspecteur scolaire)

Beaucoup estiment que le nombre de leçons disponibles est suffisant pour couvrir les besoins de base. La mise en œuvre de l'article 17 LEO a fait pencher la balance en faveur du SPA. En revanche, les ressources à disposition des classes spéciales sont plutôt en diminution. Dans un établissement, des leçons pour des interventions de courte durée sont par exemple à disposition dans le pool de leçons SOS. La personne enseignant l'allemand langue seconde (DaZ) peut ainsi mettre en place et répartir les leçons de manière ciblée, ce qui constitue un avantage. Dans quelques établissements urbains, les classes sont toutefois très hétérogènes et trop peu de leçons d'allemand langue seconde (DaZ) sont proposées : *„[...] wir haben Kinder aus Ländern mit*

anderem Alphabet, mit völlig andern Kulturen, mit Schulsystemen, die nicht dem unsrigen entsprechen, mit fehlender Schulbildung. Die können nicht in ein paar Wochen den teilweise fehlenden Schulstoff aufholen plus noch eine Fremdsprache lernen“ (inspecteur scolaire).

Dans ces établissements, les leçons de SPA sont aussi insuffisantes et la plupart des enseignants et enseignantes souhaiteraient avoir davantage de ressources. Une autre difficulté résultant du modèle mixte d'intégration partielle est la décharge des enseignants et enseignantes qui accueillent des enfants des CdS en intégration durant les leçons de gymnastique, de travaux manuels ou de chant. Pendant ces leçons que les élèves des CdS suivent avec les élèves des classes régulières, l'enseignement dans les CdS se poursuit toutefois et il n'y a donc pas suffisamment de leçons à disposition pour décharger les enseignants et enseignantes ordinaires.

„Wir haben einfach diese 25 Lektionen, was nicht reicht. Einmal gibt es Lektionen, in denen wir diese Schüler einfach in eine Klasse reinschicken [...]. Im Moment betrifft es nur 2 Lektionen. Das ist wenig. Aber in diesem Moment muss man salopp sagen, sie sind dann nur gehütet.“ (directeur d'école 2)

La direction chargée des mesures pédagogiques particulières relève dans l'ensemble que le pool de leçons sera toujours insuffisant : *„Er [der Lektionenpool] wird immer zu klein sein. Die Gefässe füllen sich von selbst. Ausser vielleicht in einigen Schulen, wo die Klassen sehr geschlossen sind und die Leute nicht in den Unterricht hineingelassen werden. Aber dort, wo die Zusammenarbeit funktioniert, braucht es immer mehr“ (directeur IMEP).*

Dans la commune, les leçons sont réparties par la direction chargée des mesures pédagogiques particulières. Celle-ci tient compte lors de la répartition du nombre d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement, de ceux qui ont une autre langue maternelle que l'allemand et de l'indice social. Vu que la répartition des leçons et le besoin de leçons ne sont pas constants, en particulier pour ce qui est des leçons d'allemand langue seconde (DaZ), il est difficile de planifier à long terme. La direction chargée des mesures pédagogiques particulières travaille avec des représentants et représentantes de la commune, les directions d'école ainsi que le corps enseignant. La fréquentation par un certain nombre d'élèves de CdS dans d'autres établissements faute de dispositif équivalent dans le leur constitue un autre obstacle dans la répartition des leçons. Les directions d'école et l'inspection scolaire indiquent que les leçons ne sont parfois pas utilisées de manière optimale et que cela explique qu'il y ait plus de besoins. Par exemple, le travail en intégration ou en groupe est encore rare en logopédie.

„Es gibt einen grossen Kulturunterschied, was die Art der integrativen Arbeit betrifft. Und wie man die Kinder aus der Klasse rausholt. Das hat einen Einfluss auf die Zuweisungsliste.“ (directeur IMEP)

La mise en œuvre de l'article sur l'intégration a nécessité un certain nombre d'aménagements dans les locaux. Les représentants et représentantes de la commune indiquent que des salles de classes ont été redimensionnées pour en augmenter le nombre. De façon générale, le nombre de salles pouvant être utilisées pour le travail en groupe comme pour la logopédie est toutefois encore insuffisant.

„Jetzt bei der Umsetzung merkt man, dass man mehr Räume bräuchte. Beim Lernmaterial wäre eine Anpassung der Kredite auch noch ein Wunsch. Da kommt man manchmal etwas knapp rein. Aber es braucht anderes Lernmaterial, haben wir gemerkt.“ (représentant de la commune)

Les enseignants et enseignantes chargés du SPA n'ont que rarement leur propre local et doivent souvent se battre pour leur place : *„Das Klassenzimmer ist in der Regel das Reich der Klassen-LP. Dort kommt es darauf an, wie stark ich mich als HP einbringen kann, damit man auch Lernnischen, Arbeitsplätze oder eine andere Pultordnung einrichten kann.“ (directeur IMEP)*

La composition des classes joue un rôle important pour une répartition appropriée des leçons. Bien que l'enseignant de la CdS pense que ses élèves pourraient également se trouver dans une classe régulière, une répartition peu appropriée des ressources dans une classe très hétérogène pourrait mettre en danger la faisabilité de l'intégration scolaire. Il arrive que les classes soient déjà très hétérogènes du fait de la présence d'élèves de langue étrangère et d'enfants souffrant du syndrome d'Asperger ainsi que de l'introduction de classes mixtes. C'est pourquoi l'inspection scolaire ainsi que les représentants et représentantes de la commune jugent important d'identifier, lors de la répartition, les classes déjà très hétérogènes et de les éviter à l'avenir.

„Wir haben sehr viele Asperger, was die Heterogenität grösser macht. Das ist sehr ein sensibles Thema. Die einen sind wahnsinnig explosiv und bringen ein ganzes Klassensystem durcheinander, die andern sind so ruhig und still. Es ist eine breite Palette.“ (représentant de la commune)

Selon les représentants et représentantes de la commune, la taille de la classe influence aussi la mise en œuvre de l'article sur l'intégration et dépend à son tour de la composition de la classe.

Outre la composition et la taille de la classe, il y a aussi, selon la direction d'école 2, des possibilités et des limites au parti que l'on peut tirer de l'intégration. Cela dépend du genre de handicap. Il faut se demander si l'enseignement intégratif peut soutenir suffisamment ces élèves.

Quelques voix soulignent qu'il faut prendre au sérieux les limites quant à la charge qu'on peut imposer à une personne et qu'il faut envisager le cas échéant un changement de situation : *„Grenzen zeigen sich in der Situation. Es müssen sich alle Beteiligten wohlfühlen. Das einzelne Kind, die ganze Klasse, ich als LP und auch die Eltern. Wenn es an einzelnen Pfeilern zu bröckeln beginnt, zeigt es eine Grenze auf“* (enseignant d'école enfantine 1). De façon générale, les personnes interrogées dans la commune voient aussi les avantages de l'intégration scolaire : *„Die Grenzen werden manchmal schon aufgezeigt, aber man sollte Hand bieten und versuchen, bis es nicht mehr geht“* (représentant de la commune).

L'enseignant chargé du SPA est du même avis : *„Ich denke, es gibt Grenzen. Aber diese sollte man immer wieder diskutieren und nicht fixieren“* (enseignant chargé du SPA 1).

Dans la commune, la charge de travail et le temps à consacrer à l'intégration ont dans l'ensemble un peu augmenté à la suite de la mise en œuvre de l'article 17 LEO. La direction chargée des mesures pédagogiques particulières constate que les enseignants et enseignantes qui ne prennent pas assez de distance sont ceux qui souffrent plus particulièrement de l'accroissement des tâches administratives et pédagogiques. Quelques-unes des personnes interrogées indiquent que cette charge supplémentaire a de nouveau diminué après une période de transition.

De manière générale, la gestion de l'hétérogénéité croissante n'est pas simple et l'inspection scolaire trouve important de rester ouvert à différentes possibilités de prise en charge des cas les plus difficiles : *„Die LPs sollten auch einsehen, dass Hilfe holen nicht ein Zeichen von Schwäche, sondern von Professionalität ist. Die Ansprüche an LPs sind mittlerweile so komplex geworden, dass man sie nicht mehr alleine bewältigen kann. Sie sollten frühzeitig Hilfe holen.“* (inspecteur scolaire)

Coopération externe

Dans l'école L, la collaboration avec les partenaires externes se déroule bien dans l'ensemble. Le fait que l'INS ait laissé les communes libres de choisir entre diverses possibilités (intégration partielle, intégration totale) est jugé de façon très positive, selon l'inspection scolaire. Un enseignant de CdS indique toutefois que les personnes concernées auraient souhaité plus de clarté dans les définitions de la part de l'INS. On ne sait par exemple pas très bien quelles sont les tâches et les compétences d'un enseignant ou d'une enseignante chargée du SPA. Les

personnes interrogées demandent également davantage de moyens d'enseignement et de lignes directrices, par exemple sur l'enseignement de l'allemand langue seconde ou sur les objectifs d'apprentissage individuels revus à la baisse (OAIr).

Les échanges avec le SPE se sont accrus à la suite de la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Les collaborateurs et collaboratrices de ce service sont de bons interlocuteurs : *„gute Ansprechpersonen, wenn man Fragen hat. Sie sind viel auch sehr unkompliziert am Telefon“* (enseignant chargé du SPA 2). Lorsque des décisions doivent être prises, ce sont des personnes tierces qui représentent une opinion neutre et fondée. De manière générale, la procédure d'inscription s'est aussi plutôt simplifiée et est davantage axée sur la pratique. C'est pourquoi la direction de l'enseignement spécialisé a rediscuté les modalités d'affectation avec le SPE et les a organisées de manière plus flexible : *„Ich hatte auch das Glück, dass wir mit der EB Vereinbarungen bezüglich Zuweisung Spezialunterricht machen konnten: weniger Administration, auf Zuweisungskonferenzen verzichten, sondern laufende Zuweisungen. Das hat zu einer Stärkung der Leitung geführt, weil ich jetzt viel mehr Einblick in die Arbeit der HP habe. Alle Anmeldungen gehen über meinen Schreibtisch“* (directeur IMEP). La direction de l'enseignement spécialisé peut ainsi exercer davantage d'influence sur le processus et décharger en même temps le SPE et le corps enseignant. Il existe en outre pour les échanges entre les enseignants et enseignantes ordinaires, les enseignants et enseignantes spécialisés et le SPE des dispositifs comme les réunions rassemblant les partenaires locaux, au cours desquelles les rôles et les responsabilités sont clarifiés.

Il arrive toutefois que la communication entre le corps enseignant et le SPE ne soit pas simple et dépende beaucoup des personnes concernées. Par ailleurs, un enseignant d'école enfantine ainsi que l'enseignant chargé du SPA souhaiteraient un retour écrit par rapport aux enfants afin d'avoir une base concrète pour les entretiens avec les parents. Le SPE doit informer les parents de l'ensemble des possibilités de soutien. La protection des données constitue souvent un obstacle à une communication ouverte. Les échanges entre le SPE et la commune ainsi qu'avec le SPP¹³ sont plutôt rares.

Les personnes interrogées attendent des HEP une meilleure sensibilisation du corps enseignant à l'hétérogénéité des classes : *„Die zukünftigen Regellehrkräfte müssten wissen, dass das auf sie zukommen kann. Dass es immer mehr Leute gibt, die ins Klassenzimmer kommen mit Teamteaching und Zusammenarbeiten. Damit müssten die jungen Lehrkräfte umgehen können. Auch wenn wir hier eine KbF haben, könnten sie mit so einem Kind konfrontiert werden und müssten es in einzelne Lektionen integrieren können“* (directeur d'école 2).

Les cours dispensés par l'*Institut für Weiterbildung* de la PHBern ainsi que les coachings sont dans l'ensemble jugés positifs : *„IWB hat ja mit den Kursen und Beratungen ein breites Angebot. Da ist viel vorhanden, dünkt mich“* (représentant de la commune).

La direction chargée des mesures pédagogiques particulières relève aussi que l'inspection scolaire est un précieux interlocuteur pour la mise en œuvre du SPA. Dans l'ensemble, les personnes interrogées estiment important de savoir quelle personne pourra les aider dans un cas particulier. Ce résultat a pu être atteint grâce à la clarification des rôles et à l'amélioration de leur répartition.

Coopération au sein de l'école

Dans l'ensemble, la collaboration est jugée positive mais l'estimation diffère selon les personnes. L'inspection scolaire constate que la coopération entre les divers établissements a augmenté depuis la mise en œuvre de l'article 17 LEO : *„Die Integration hat die Zusammenarbeit noch*

¹³ Bien qu'ils aient un guichet commun, le Service pédagogique pour enfants et adolescents (SPE) et le Service de psychiatrie pour enfants et adolescents (SPP) sont deux institutions séparées qui ont des responsabilités différentes (voir glossaire).

intensiviert. Sie nehmen untereinander Kontakt auf und tauschen Schüler aus. Das läuft eigentlich sehr gut“ (inspecteur scolaire). Quelques-unes des personnes interrogées ont déjà reconnu que les échanges peuvent être non seulement une charge mais aussi une décharge. La coopération est toutefois aussi perçue comme peu commode et comme un défi vu qu'on ne savait pas comment on allait répartir les ressources.

La collaboration avec les enseignants et enseignantes ordinaires est spécialement importante pour les enseignants et enseignantes chargés du SPA. Dans la commune, le développement d'une bonne pratique de collaboration doit être compris comme un processus. L'enseignant chargé du SPA considère de façon générale la collaboration avec les enseignants et enseignantes des degrés inférieurs comme plus facile, et ce parce que c'est moins la sélection que l'évolution positive des élèves qui prime. Au degré secondaire I, cela prend aussi plus de temps d'associer les différents enseignants et enseignantes de discipline à la coopération. L'enseignant d'allemand langue seconde (DaZ) trouve la coopération avec les enseignants et enseignantes ordinaires plutôt difficile vu qu'il « s'immisce » dans les leçons s'il veut prendre en charge les élèves intégrés.

„Für die Regelklassenlehrkräfte war die Zusammenarbeit am Anfang mit der Speziallehrperson eine Herausforderung. Es kommt jemand ins Klassenzimmer, man muss es teilen, zusammenarbeiten. Dort war es etwas schwierig, wenn die Chemie nicht gestimmt hat.“ (représentant de la commune)

L'enseignant chargé du SPA souligne que les échanges dépendent beaucoup de la disposition des enseignants et enseignantes ordinaires à collaborer. Il est donc important de poser de bonnes bases pour les relations interpersonnelles et de faire montre d'estime et de respect à l'égard des enseignants et enseignantes ordinaires. De plus, la coopération doit être profitable à tous.

„Ich habe noch nie bei einer LP Druck erzeugt. Mir ist es ein Anliegen, dass auch der Lehrkraft wohl ist dabei. Sonst hat die Zusammenarbeit eh keinen Sinn, will ich auch nicht. Bei einigen LPs ist die Türe weit geöffnet, die andern schauen, wie weit sie beim Nachbarn geöffnet ist und versuchen, ihre auch weiter zu öffnen. Es ist sehr unterschiedlich, aber es gibt eine positive Entwicklung.“ (enseignant chargé du SPA 1)

Les échanges avec la direction chargée des mesures pédagogiques particulières et au sein de l'unité dédiée aux mesures pédagogiques particulières ont lieu très régulièrement, selon l'enseignant chargé du SPA, et divers dispositifs ont été créés à ces fins. Les personnes interrogées indiquent que l'organe de coordination intercommunal promeut l'institutionnalisation de la coopération. Les directions d'école des différents établissements se réunissent une fois par mois. Dans un établissement, les enseignants et enseignantes spécialisés sont également invités à suivre les formations continues. La direction d'école 2 indique qu'elle essaie de concentrer ses efforts sur les enseignants et enseignantes qui s'intéressent à la collaboration afin qu'ils fassent part de leurs bonnes expériences lors des conférences du corps enseignant.

Les enseignants et enseignantes des CdS et les enseignants et enseignantes ordinaires échangent aussi beaucoup en raison de l'intégration partielle. Cela n'a toutefois guère changé avec la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Selon les personnes interrogées, il y a aussi bien des échanges spontanés et bilatéraux que des dispositifs plus formels.

„Durch diese Teilintegration bin ich mit den Lehrpersonen im Werken oder Turnen sowieso in Kontakt, auch organisatorisch. Wir haben auch schon zusammengearbeitet. Sie sind auch sehr flexibel und bereit, die Kinder aufzunehmen. Geändert hat es sich nicht direkt, wir führen es im guten Sinne weiter.“ (enseignant de Cdl)

Dans la commune, les rôles et les tâches du corps enseignant sont clairs et figurent dans le cahier des charges. Ils n'ont pas été modifiés pour les enseignants et enseignantes des CdS.

Dans leur pratique quotidienne, les enseignants et enseignantes chargés du SPA constatent que le rôle qu'on leur attribue diffère en fonction des enseignants et enseignantes.

„Auf der Mittelstufe her "Feuerwehrübung", 3./4. eher "Ich habe ein Problem, komme mal schauen!" und das nachher ohne viel Aufwand lösen. Dort ist schon mehr Flexibilität, ich werde reingelassen. Auf der Unterstufe/KG fühle ich mich gleichberechtigt.“ (enseignant chargé du SPA 1)

Dans l'ensemble, les enseignants et enseignantes de l'école L se portent une estime mutuelle. Toutefois, l'enseignement en tandem est plutôt rare. La raison évoquée est surtout l'insuffisance des ressources. L'enseignant d'école enfantine souhaiterait par exemple plus d'enseignement en tandem, celui-ci n'ayant lieu actuellement que dans quelques leçons isolées.

„Man merkte zuerst eine gewisse Zurückhaltung. Es war für alle neu, dieses Öffnen der Schulzimmer. Es wird noch heute nicht überall gleich gehandhabt. Es gibt noch heute LPs, die lieber hätten, die IF würden mit den Kindern draussen arbeiten. Andere begrüßen das Teamteaching.“ (directeur d'école 2)

Les directions d'école de la commune portent dans l'ensemble une grande estime au corps enseignant. Les personnes interrogées relèvent surtout que, au degré primaire, la collaboration entre la direction d'école et les enseignants et enseignantes spécialisés fonctionne bien. De plus, la direction chargée des mesures pédagogiques particulières apporte un appui précieux. Les enseignants et enseignantes chargés du SPA apprécient que la direction d'école prenne leurs préoccupations au sérieux et les défende face aux autres enseignants et enseignantes.

„Für mich sieht die Wertschätzung der SL in erster Linie so aus, dass sie uns machen lassen. Dass sie uns erstens auch behalten haben und zweitens nicht übermässig kontrollieren. Ich spüre Vertrauen von ihnen, was für mich mit viel Wertschätzung zu tun hat.“ (enseignant de CdI)

Selon les personnes interrogées, les enseignants et enseignantes spécialisés assument une part importante de la communication avec les parents, mènent des entretiens et effectuent des téléphones. Les entretiens sont souvent difficiles et concernent aussi des problèmes sociaux rencontrés par les élèves. Selon les enseignants et enseignantes, certains parents sont réticents à l'égard de l'intégration. La direction chargée des mesures pédagogiques particulières indique qu'il faut encore donner beaucoup d'explications aux parents dont l'enfant est placé dans une classe de soutien ou d'introduction. Souvent, les parents ne connaissent pas toutes les possibilités et préféreraient que leur enfant ne fréquente pas ces classes. Cependant, certains parents adressent aussi des retours positifs et appréciatifs aux enseignants et enseignantes. L'enseignant de la CdS trouverait souhaitable que l'école établisse des directives plus claires en matière de coopération avec les parents.

„Dort hoffte ich auf mehr Klarheit, dass die Schule sagen könnte: „Liebe Eltern, Ihr Kind müsste jetzt diesen Weg beschreiten.“ Wie eine Art Leitplanke. Mir ist auch klar - ich sehe das genügend im Alltag -, wenn die Eltern nicht dahinterstehen, bringt es auch bedeutend weniger.“ (enseignant de CdS).

Les personnes interrogées de l'école L sont dans l'ensemble très engagées et s'efforcent de créer les meilleures conditions possibles pour favoriser le développement des élèves ayant des besoins pédagogiques particuliers. Le temps qu'il faut y consacrer et la charge de travail sont, suivant les cas, élevés mais la plupart des enseignants et enseignantes ordinaires et des enseignants et enseignantes spécialisés le gèrent bien.

„Wir haben wirklich das Gefühl, mit diesem System entlastet zu sein. Es steht und fällt mit den beiden LPs. Sie sind sehr professionell und machen das sehr gut. Sie fangen unglaublich viel auf für die SL.“ (directeur d'école 1)

La direction chargée des mesures pédagogiques particulières indique aussi que l'engagement du corps enseignant joue un rôle central dans la mise en œuvre de l'article 17 LEO : *„Es kommt mehr auf die LP an. Es steht und fällt mit den LPs in den Klassen. Ich kenne LPs, die brauchen keine IF. Für mich ist es häufig so, die IF ist für die LP und nicht für das Kind.“* (directeur IMEP)

Attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire

Dans la commune, l'attitude à l'égard de l'intégration scolaire est généralement positive. Toutefois, on peut considérer au fond que les personnes interrogées sont satisfaites du modèle actuel d'intégration partielle et ne souhaitent ni une intégration totale ni une séparation plus poussée. On essaie dans les différents cas de trouver le modèle le plus facile à mettre en œuvre pour les personnes concernées.

„Aber zum integrativen Modell ist man hier auf sehr gutem Weg, habe ich den Eindruck. Es ist sicher viel Offenheit da, und die pädagogische Haltung ist mehrheitlich in diese Richtung.“ (représentant de la commune)

Quelques membres du corps enseignant présentent une attitude ambivalente ou plutôt négative à l'égard de l'intégration totale. Le principal argument invoqué est que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement peuvent être encouragés de manière optimale dans les CdS. A l'inverse, certains se posent la question de savoir si le soutien peut aussi être assuré dans les classes régulières.

„Wenn [das Kind] integriert ist, ist von aussen gesehen die Welt optisch in Ordnung. Ich bin aber überzeugt, dass es in einer speziellen Schule noch besser gefördert werden könnte. Es wäre nicht ehrlich, wenn wir sagten, wir können das leisten. Es kann bei uns sein, und wir können es integrieren, aber hätte u. U. eine bessere Entwicklung, wenn es von Spezialisten betreut würde.“ (directeur d'école 2)

Un certain nombre d'enseignants et d'enseignantes continuent aussi à avoir du mal avec l'individualisation et se sentent dépassés par la surcharge de travail. En outre, l'enseignant chargé de la CdS estime qu'il faudrait beaucoup plus de ressources pour mettre en œuvre correctement une intégration totale.

„Von daher denke ich, eine KbF mit einer Teilintegration ist realistisch. Ich vermisse, dass man nicht auch mal sagen kann, es reicht. Das Kind hat jetzt genug, es soll einfach glücklich sein. Eine Totalintegration wäre ein Traum.“ (enseignant de CdS)

Quelques-unes des personnes interrogées considèrent la mise en œuvre de l'intégration non seulement comme un « long processus d'apprentissage par la pratique (learning by doing) » mais aussi comme une « question d'attitude » (inspecteur scolaire). Pour la plupart des membres du corps enseignant, l'intégration scolaire n'est pas valable dans tous les cas parce que, selon eux, cette forme de scolarisation n'est pas profitable à tous les élèves. Pour la plupart, il est important d'avoir le choix entre l'intégration scolaire et la CdS. Toutefois, dans l'ensemble, l'accueil de ces enfants dans les classes est devenu la norme : *„die Aufnahme dieser speziellen Kinder in die Klassen selbstverständlicher geworden. Zu Beginn war es noch anders, aber es ist zur Normalität geworden.“* (représentant de la commune)

C'est pourquoi nombre des personnes interrogées font montre d'une attitude ambivalente à l'égard de l'intégration scolaire en ce qui concerne les aspects pédagogiques. Un enseignant de CdS estime d'une part qu'il est important d'intégrer les enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement car la classe régulière en tire des bénéfices. Il trouve d'autre part utile que ces enfants ne soient pas constamment scolarisés en classe régulière : *„Deswegen finde ich es auf der einen Seite so wichtig, dass man diese Menschen nicht rausnimmt, weil die Stammklasse so viel davon lernen könnte.“*

Gleichzeitig sehe ich auch, dass es beiden Seiten helfen kann, wenn sie nicht ständig zusammen sein müssen. Wir haben übrigens eine Teilintegration. Meine Schüler sind in Musik und Sport. Das dünkt mich ganz wichtig. Dass man ganz klarer sein kann, weil die Konflikte mit den Eltern teilweise mühsam sind.“ (enseignant de CdS)

Selon le corps enseignant et les directions d'école, l'intégration scolaire représente surtout un avantage en ce sens que les enfants apprennent ainsi à accepter les différences qui existent dans la société et y seront également attentifs à l'avenir.

„Das reale Abbild der Gesellschaft wäre eher eine Chance. Man kann in jeder Beziehung irgendetwas lernen. Eine enorme Chance für die Kinder. Sei es eine andere Hautfarbe, Sprache oder Kleidung. Diesen Austausch finde ich genial.“ (enseignant de DaZ)

Intégration sociale des élèves

La commune a déjà une bonne expérience de l'intégration car elle a introduit l'intégration partielle avant la mise en œuvre de l'article 17 LEO. De plus, certains des enseignants et enseignantes avaient déjà vécu des épisodes d'intégration scolaire dans des emplois précédents. L'intégration sociale dans les classes régulières des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement est jugée diversement. Un grand nombre de personnes estiment que la suppression de la séparation sociale est très positive pour les élèves concernés, qui de ce fait ne sont plus stigmatisés. Quelques enseignants et enseignantes relèvent toutefois que l'intégration sociale ne marche pas dans tous les cas et que certains élèves sont dépassés lorsqu'ils sont intégrés dans des classes régulières. Pour éviter cela, il y a lieu de peser le pour et le contre pour chaque élève.

„So lange das Kind glücklich ist und soziale Fortschritte macht, denke ich, kann man es laufen lassen. Wenn aber Fachleute oder die Eltern merken, dass das Kind unglücklich ist, muss man eine Sonderschulung ins Auge fassen.“ (inspecteur scolaire)

D'une part, il peut arriver que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles d'apprentissage ou des troubles du comportement soient exposés à davantage de souffrances lorsque l'intégration sociale est difficile ou défailante. D'autre part, l'enseignant chargé du SPA souligne qu'il est aussi important pour les élèves de la classe régulière de pouvoir se confronter à un environnement d'apprentissage hétérogène.

„In der Regelklasse hingegen wäre ein grosser Vorteil, weil man sich mit der Andersartigkeit auseinandersetzen und soziale Fähigkeiten stärken muss.“ (enseignant chargé du SPA 2)

Selon quelques-unes des personnes interrogées, la suppression des CdS a pour avantage certain que la recherche de places d'apprentissage est devenue plus facile pour ces enfants. L'inspection scolaire explique que les CdS permettent de soutenir individuellement ces enfants mais que, dans certains cas, elles ne les stimulent pas suffisamment : *„Zum Teil erhalten sie [in der KbF] total massgeschneiderte Unterstützung. Sie sind nicht immer am Schwanz der Klasse, was die Leistung betrifft. Ein Nachteil ist, dass Einzelne vielleicht zu wenig Anreize erhalten, zu wenig Konkurrenz haben. Ein KbF-Schüler ist bei der Lehrstellensuche immer noch benachteiligt“* (inspecteur scolaire). Une direction d'école ainsi que l'enseignant de la CdS indiquent cependant que de bonnes solutions de raccordement ont en fait toujours été trouvées pour les élèves : *„Ich finde unglaublich schön, es ist zwar nicht einfach, eine Lehrstelle zu finden, aber wenn man findet, sind es halt zukünftige Lehrmeister, die viel bewusster "ja" sagen und bewusst diesen Menschen wollen. Sie wollen ihnen bei den Hausaufgaben helfen und schauen bei mir, wo sie niveaumässig stehen. Es ist ein extrem bewusstes "Ja-Sagen" zu ihnen. Von daher habe ich gemerkt, dass die Begleitung grösser ist als bei Realschülern“* (enseignant de CdS).

Perspectives

Bien qu'elles soient généralement satisfaites du modèle choisi d'intégration partielle, les personnes interrogées dans cette commune mentionnent diverses possibilités d'évolution. Certaines attendent notamment la mise à disposition de ressources supplémentaires et la possibilité de les employer avec plus de flexibilité.

„Man sollte flexibler sein und situativ Modelle kreieren, die angebracht wären. Eine Freiheit oder Flexibilität. Damit die SL mehr mit diesen Lektionen "spielen" könnten.“ (représentant de la commune)

Les ressources sont en particulier insuffisantes pour le soutien des élèves allophones. Les enseignants et enseignantes concernés estiment qu'il n'est pas possible, avec le peu de leçons d'allemand langue seconde (DaZ), de soutenir correctement ces élèves dans l'apprentissage de la langue. Une piste de solution proposée est de mettre à disposition de ces élèves un « espace protégé » où des bilans seraient effectués en vue de les intégrer progressivement dans les classes régulières. L'enseignant d'allemand langue seconde (DaZ) confirme aussi qu'il ne peut pas transmettre grand-chose avec les ressources actuelles. Les personnes interrogées de la commune sont aussi disposées à intégrer au moins partiellement les élèves qui ont droit à des leçons des pools 1 et 2 de la SAP. Diverses personnes indiquent cependant que, dans les circonstances actuelles, l'intégration totale n'est pas possible car le soutien est insuffisant.

„[...] ich glaube, dass das Kollegium noch nicht eine optimale Integration gewährleisten könnte. Es bräuchte einen Schub durch das Lehrerteam, vielleicht noch eine gewisse Fortbildung, eine Öffnung. Dann wäre es tendenziell eher möglich.“ (enseignant chargé du SPA 1)

Selon les personnes interrogées, une gestion appropriée de l'intégration scolaire requiert une plus grande ouverture du corps enseignant à cette idée. Les possibilités pour renforcer cette ouverture sont, d'une part, une sensibilisation pendant la formation et, d'autre part, des formations continues sur ce thème.

D'après deux membres de la direction d'école, la CdS est un dispositif très important pour décharger quelque peu le corps enseignant. La plupart des personnes interrogées refuse qu'on supprime ce dispositif. Si l'on veut avancer vers une intégration totale, il faut, selon elles, maintenir cette possibilité de décharge sans quoi le corps enseignant sera surchargé.

„Ich sehe eher einen Trend wieder zur Separation. Ich merke auch, dass man ein Gefäss braucht wie die Time-Out-Gruppe. Die führen wir auch. Die braucht es, auch auf der Unterstufe. Es braucht Gefässe, in denen die Kinder eine Auszeit nehmen können. Eher auch präventiv als wenn es dann brennt. Zum Teil ist das Separation, aber auch mit dem Ziel zur Re-Integrierung. Die Zielsetzung müsste integrativ oder inklusiv sein. Es braucht Spielraum. Für mich ist eine KbF nicht per se nicht-integrativ, weil es ein befristeter Aufenthalt ist. Solche Gefässe sind gefragt. Auch bei SL und den LPs. Da merkt man den Bedarf. Aber ich denke, es ist wirklich im Hinblick auf die Inklusion noch eine Entwicklung möglich.“ (directeur IMEP)

4.2.2 Ecole F

Dans cette commune francophone, la scolarisation avec intégration partielle est pratiquée depuis longtemps. Dans la mesure du possible, les enfants sont intégrés mais ils sont le plus souvent pris en charge dans une CdS. La mise en œuvre de l'article 17 LEO a aussi donné aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement la possibilité d'être davantage soutenus à l'intérieur de la classe régulière. Toutefois, le type de soutien dépend des conditions imposées par les écoles et les localités regroupées au sein du syndicat de communes. Grâce à la flexibilité du modèle et à l'engagement du corps enseignant, la scolarisation intégrative a déjà bien progressé dans quelques cas.

Modèle et processus de mise en œuvre

La décision en faveur du modèle choisi a déjà été prise il y a environ dix ans à l'initiative des enseignants et enseignantes du regroupement de communes. Elle a ensuite été ratifiée par les autorités scolaires : « *Mais cette ratification allait de soi, était évidente, le projet a été porté par les enseignants dès le départ.* » (directeur d'école) Le passage au nouveau modèle était donc une décision largement soutenue, portée à la fois par le corps enseignant et les autorités.

La décision a surtout été prise pour des raisons structurelles et pragmatiques, car il fallait trouver rapidement une solution pratique pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement à la suite de la suppression des classes spéciales dans une commune partenaire. Un groupe de travail a donc été constitué pour examiner diverses possibilités de scolarisation pour ces élèves. La direction d'école explique avoir d'emblée exclu la solution de créer un modèle complètement séparatif.

« *On a exclu d'emblée dans les discussions du groupe le fait de sortir et de nouveau singulariser les enfants dans une classe spéciale, leur mettre une étiquette 'enfant de classe spéciale'.* » (directeur d'école)

Le but poursuivi déjà dans les années 90 était de scolariser tous les enfants dans la commune et, si possible, de les intégrer dans les classes régulières. C'est pourquoi on a essayé de placer les enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement dans les CdS uniquement pour les disciplines dans lesquelles ils n'arrivaient pas à atteindre les objectifs d'apprentissage. Cette proposition de modèle a été discutée au sein du collège des enseignants et enseignantes, puis une décision commune en faveur de ce modèle d'intégration partielle, qui était soutenu également par les autorités scolaires, a finalement été prise. Le canton a ensuite accordé les leçons nécessaires au soutien de ces enfants dans les CdS.

Du fait que le modèle d'intégration partielle était déjà pratiqué depuis longtemps dans la commune, la mise en œuvre de l'article 17 LEO n'a changé que peu de choses. Les modifications apportées par l'article sur l'intégration ont été bénéfiques surtout sur le plan administratif en ce qui concerne l'attribution des ressources : « *Et puis on se dit oui, mais bon, qu'est-ce que ça change, ça ne change pas grand-chose, en définitive. Surtout que, dans ce cadre-là, j'ai l'impression qu'on avait de l'avance.* » (directeur d'école)

Au moment du relevé des données, la plupart des personnes associées à la mise en œuvre de l'article 17 LEO étaient satisfaites. La direction d'école considère donc que toutes les parties prenantes ont pu bénéficier de cette situation.

« *Mais je crois que tout le monde est satisfait, même au niveau des parents. Je crois que les parents sont extrêmement satisfaits aussi de pouvoir bénéficier du soutien pédagogique ambulatoire et du français langue seconde.* » (directeur d'école)

Tout le monde s'accorde à dire que les enfants peuvent bénéficier de la situation et du modèle choisi. Il y avait néanmoins des craintes du côté des enseignants et enseignantes réguliers et SPA. Ainsi, un enseignant soupçonne que l'augmentation du nombre d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage et des troubles du comportement intégrés rendra les choses très difficiles pour l'ensemble de la classe et que cela n'est guère possible au vu des circonstances.

« *Il nous semblait que c'était déjà tellement difficile de réaliser pleinement des objectifs dans des classes régulières que, si on intègre encore des enfants qui ont des difficultés scolaires [...], cela semblait parfois utopique et irréalisable dans des situations locales.* » (maître de classe)

Un enseignant chargé du SPA venant d'être engagée estime lui aussi que beaucoup d'enseignants et d'enseignantes de la commune ne sont pas prêts à travailler de manière intégrative dans leurs classes et à organiser les leçons avec lui. De plus, les enseignants et enseignantes ont eu, selon lui, le sentiment de ne plus pouvoir exercer leur métier de manière autonome : « *Et puis au début, je dirais que les collègues l'ont peut-être vécu un peu comme s'ils n'arrivaient plus eux-mêmes à faire leur boulot [...]. J'ai senti que là était vraiment les plus grosses craintes.* » (enseignant chargé du SPA)

Quelques enseignants et enseignantes ont fait part de leurs craintes qu'il n'y ait pas assez de ressources disponibles et qu'ils ne reçoivent pas suffisamment de soutien pour la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Le collègue d'enseignants et enseignantes a certes discuté d'un modèle davantage orienté vers une intégration totale mais il ne l'a pas mis en œuvre car la plupart des personnes associées au processus étaient déjà satisfaites du modèle établi.

Dans la commune, le processus de mise en œuvre est achevé. Diverses manifestations ont préparé le corps enseignant à ce nouveau modèle. Celles-ci ont dû être organisées par l'école car la HEP-BEJUNE ne proposait à l'époque aucune formation continue sur le thème de l'intégration scolaire.

« *On a aussi eu quelques éléments là-dedans "comment accueillir un enfant différent", ça c'est clair. Mais j'entends, c'était plus dans l'accueil global, qu'est-ce qu'on fait la première semaine quand on reçoit les élèves pour les intégrer dans un collège ? [...].* » (directeur d'école)

Etant donné que le passage au nouveau modèle a eu lieu principalement avant la mise en œuvre de l'article sur l'intégration, les enseignants et enseignantes n'étaient concrètement que peu informés sur l'article en question au moment du passage effectif. Quelques enseignants et enseignantes sont d'avis que les informations sur la mise en œuvre de l'article 17 LEO ont été vagues et trop peu explicitées.

La direction d'école juge quant à elle de façon positive les informations fournies par l'INS et l'échange d'informations au sein des écoles.

« *Comme chez nous il n'y a pas eu un impact, ça n'a pas bouleversé notre fonctionnement scolaire, l'information a été donnée uniquement au niveau de l'article de la loi, mais on n'a pas eu d'autres détails.* » (maître de classe)

De nombreuses localités et leurs écoles font partie du regroupement de communes mais la direction responsable des écoles est centralisée. Le passage d'un modèle séparatif à un modèle d'intégration partielle a déjà eu lieu avant la mise en œuvre de l'article 17 LEO. A l'époque, le corps enseignant et les parents concernés souhaitaient avant tout que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement soient scolarisés dans la commune. C'est pourquoi le choix s'est porté sur la création d'une CdS perméable se trouvant dans le même établissement scolaire.

« *L'objectif, c'était de les garder avec leur classe d'âge mais qu'ils travaillent à leur rythme. En définitive, ils travaillent à leur rythme mais ils avaient des objectifs revus à la baisse [OAIr] avant qu'on les appelle comme ça. Bref, c'est l'évolution qui a amené cette introduction à la communauté scolaire.* » (directeur d'école)

Les enfants ayant des objectifs d'apprentissage individuels revus à la baisse (OAIr) peuvent fréquenter la CdS, selon les besoins, entre deux et 16 heures par semaine. La prise en charge au sein de petits groupes est assurée par un enseignant spécialisé. D'après lui, la plupart des enfants suivent huit, dix ou 16 heures dans sa classe. Il existe aussi la possibilité d'une séparation.

« Puis maintenant je vois que, [ici], ce qui est super, c'est qu'ils peuvent venir à mi-temps en classe de soutien, puis le reste, ils peuvent être intégrés. Il y a donc beaucoup de leçons qu'ils ont la possibilité de suivre avec d'autres enfants. C'est uniquement vraiment pour les heures de français, maths ou là ils ont plus d'appui. Donc, ça leur permet d'avoir une bonne intégration. » (enseignant chargé du SPA)

La CdS a été maintenue après la mise en œuvre de l'article sur l'intégration. L'attribution de leçons supplémentaires permet aujourd'hui aux enfants d'être davantage pris en charge de manière intégrative. Deux enseignants chargés du SPA ont été engagés pour assister les enfants concernés : *« [...] les enfants qui ont des difficultés encore gérables, ceux-là sont toujours intégrés dans les classes habituelles, ont toujours été intégrés dans ces classes-là. »* (maître de classe)

Etant donné que des CdS n'existent que dans deux des quatre communes du regroupement de communes, le déplacement d'un site à l'autre représente une difficulté au quotidien pour les enseignants et enseignantes qui intègrent des élèves. C'est pourquoi un service de soutien ambulatoire a été mis en place dans les deux établissements n'ayant pas de CdS. La direction d'école indique que les enfants sont soit pris en charge en intégration soit, à des heures déterminées, sortis de la classe et pris en charge à titre individuel par un enseignant spécialisé ou une enseignante spécialisée.

« Il y a parfois l'enseignante de soutien qui va dans la classe pendant la leçon et qui observe un ou deux enfants. Elle travaille avec eux en même temps que la maîtresse, mais souvent il y a quand même besoin de les sortir. » (directeur d'école)

Même quand les enfants sont affectés à la CdS, ils ne peuvent la fréquenter, selon les personnes interrogées, que quatre matinées par semaine. Le lundi matin et tous les après-midis, ils sont scolarisés dans la classe régulière dans toutes les disciplines qui y sont enseignées. Dans la commune, le français langue seconde est proposé à tous les élèves germanophones et de langue maternelle étrangère. Il n'y a pour l'instant pas de Cdl ni de dispositif de soutien pour les enfants surdoués. Et aucune CdS n'a été fermée à la suite de la mise en œuvre de l'article 17 LEO.

La commune et la commission scolaire jouent un rôle important dans la mise en œuvre du modèle choisi et contribuent à la décision. Elles mettent si nécessaire le matériel et les locaux à disposition et en assurent le financement.

« Je crois que si on avait vraiment un problème, on pourrait le soumettre à la commission d'école qui chercherait différentes solutions [...], donc là elle va être d'accord de nous écouter, si on a besoin de plus de matériel [...]. Donc, elle est partie prenante. » (enseignant de CdS)

Les enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement bénéficient des conditions favorables créées par la commune. Celle-ci étant de petite taille, on essaie de trouver une solution adaptée à chaque élève.

« C'est comme je vous ai dit, avant on a toujours eu, comme on est quand même une petite collectivité, on a toujours pris vraiment soin, si on peut dire ça comme ça, de nos enfants. Et puis quand il y avait un problème, quoi que ce soit, les enseignants sont toujours venus discuter. » (représentant des autorités scolaires)

S'agissant des ressources, les personnes interrogées trouvent utile que les localités se soient regroupées en une communauté pour l'organisation scolaire. Ainsi, les différentes écoles peuvent disposer d'un peu plus de ressources financières et de moyens destinés au soutien.

Le modèle choisi de scolarisation partielle en classe régulière comporte à la fois des avantages et des inconvénients. La plupart des personnes interrogées dans la commune trouvent qu'il offre

surtout des avantages pour les enfants. C'est d'ailleurs pourquoi la formation et la prise en charge des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement ont beaucoup contribué à la décision en faveur de ce modèle.

« C'était vraiment que les enfants puissent rester avec leurs copains, qu'ils puissent vraiment rester dans leur cadre avec un maître de classe et puis en plus avoir un soutien plus personnalisé. » (enseignant de CdS)

Selon les enseignants et enseignantes, l'enfant peut suivre l'enseignement dans la CdS ainsi que dans la classe régulière avec un soutien supplémentaire, voit ses propres progrès et est en plus motivé par ses camarades de classe. Les enseignants et enseignantes estiment que l'avantage essentiel est que la CdS se trouve (selon les possibilités) dans le même établissement scolaire que les classes régulières. Cela n'est toutefois le cas que pour un petit nombre de classes. En outre, ce modèle permet aux enfants de rester dans leur environnement immédiat et de recevoir un soutien approprié. Grâce à l'article sur l'intégration, le soutien est mieux organisé et structuré. La direction d'école fait valoir que les enseignants et enseignantes savent à qui ils peuvent ou doivent s'adresser et sont mieux soutenus.

« D'avoir mis en place une structure mieux organisée permet aussi de mieux se rendre compte, ou permet aux enseignants de classe de savoir vraiment où aller chercher et d'avoir un soutien direct, parce qu'en définitive, dans le nombre de leçons qu'on a à disposition pour le soutien pédagogique ambulatoire par exemple, ça permet de réagir quasiment immédiatement. » (directeur d'école)

Enfin, les enseignants et enseignantes estiment aussi utile que les enfants puissent, si nécessaire, être sortis de la classe pour être pris en charge dans un espace séparé de la classe régulière, ce qui évite de trop charger la classe. Le fait que les enfants restent quand même intégrés dans la classe ordinaire n'entraîne pas, selon le corps enseignant, une stigmatisation aussi grande que s'ils étaient entièrement scolarisés dans une classe spéciale.

C'est cependant précisément un inconvénient du modèle, car les enfants doivent aller dans une autre classe et remarquent au moins ponctuellement qu'ils ont d'autres besoins que leurs camarades. Pourtant, dans les classes régulières, ils ne sont pas soutenus de manière totalement appropriée et ne s'y sentent parfois pas bien.

« Ça c'est peut-être un désavantage du fait qu'il n'est qu'à mi-temps dans ma classe. Avant, les enfants qui avaient énormément de difficultés étaient à plein temps dans les classes spéciales. Ça, je dirais que c'est peut-être un désavantage. » (enseignant de CdS)

Quelques enseignants et enseignantes critiquent aussi le fait que les enfants ne sont pas réellement intégrés puisqu'ils manquent régulièrement des leçons. Même au sein des CdS, leur situation n'est pas constante étant donné qu'ils doivent souvent se rendre aussi dans la classe régulière. Cela représente un grand engagement de la part du maître ou de la maîtresse de la classe régulière.

« Mais c'est vrai que c'est [...] un grand travail de la part de leur propre enseignant que l'enfant ne soit pas mis de côté. Comme il n'est pas tout le temps là, il faut vraiment qu'il garde ses copains, pas qu'on dise 'toi tu n'étais pas là parce que tu es en soutien'. » (enseignant de CdS)

Tant la direction d'école que les enseignants et enseignantes concernés s'accordent à dire que le grand inconvénient du modèle est qu'il n'y a pas de CdS dans chaque école et que quelques enfants doivent toujours être véhiculés d'un établissement à l'autre. Cela réduit fortement la flexibilité et la perméabilité du modèle.

Conditions générales et ressources

Dans cette commune, la mise en œuvre de l'intégration bénéficie de bonnes conditions structurelles. Les difficultés rencontrées sont peu importantes et le pool de leçons semble pour l'instant suffire.

« Mais je pense que, pour l'instant, il me semble que ça a l'air de jouer. On n'a pas d'immenses classes et on n'a pas non plus de trop grands problèmes. » (inspecteur scolaire)

Les ressources disponibles nécessaires à la fois aux CdS et au SPA sont cependant calculées au plus juste. Si elles devaient être réduites, il serait difficile de soutenir les enfants de manière appropriée : *« Le soutien, c'est qu'elle nous accorde suffisamment d'heures de soutien. Pour l'instant, on en a suffisamment, toutes les demandes ont été agréées, mais il ne faudrait pas qu'on ait moins de leçons attribuées pour les enfants qui sont en difficulté. »* (maître de classe)

Les effectifs d'élèves dans la commune varient considérablement d'une année à l'autre. Le matériel spécifique à la prise en charge individualisée des élèves est suffisant. Il y a des moyens d'enseignement et des feuilles de travail qui sont spécifiquement destinés au soutien des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage et des troubles du comportement dans les classes régulières et à l'extérieur de celles-ci, qui sont aussi accessibles aux enseignants et enseignantes réguliers. Ces derniers temps, les infrastructures ont également été agrandies et louées à cet effet par la commune. L'enseignant de la CdS signale toutefois un besoin accru en matériel d'enseignement plus diversifié.

« On a quand même besoin de plus de matériel qu'une classe primaire ordinaire. Je pense qu'on a besoin de plus de jeux, de choses comme ça, et puis comme on a parfois un seul élève qui a besoin de choses, il nous faut plus de matériel. » (enseignant de CdS)

Le problème important qui se pose dans la commune est, selon les parents et quelques membres du corps enseignant, que les CdS ne se trouvent qu'à deux endroits. Il faut par conséquent trouver un moyen de transport pour les enfants venant d'autres villages. Ces allées et venues sont fastidieuses en particulier pour les enfants, vu qu'ils ne peuvent pas fréquenter la CdS dans leur école.

« Si on avait un seul lieu, ça serait beaucoup plus facile de fonctionner, ça veut dire qu'il y aurait peut-être deux classes de première où on pourrait prendre des groupes de première ensemble, mais ce n'est pas du tout comme ça. » (enseignant chargé du SPA)

Les enseignants et enseignantes chargés du SPA désirent aussi avoir un local spécial où ranger leur matériel. Pour l'instant, quelques salles ont une double voire une triple fonction et sont utilisées par les personnes les plus diverses. Il est nécessaire, selon eux, d'avoir plus de personnel et d'avoir dans chaque école des locaux dans lesquels l'enseignement spécialisé peut avoir lieu.

« Puisqu'on a six lieux de travail, ça serait bien d'avoir six [...]. C'est vrai que d'avoir un lieu, c'est quand même chouette, je dirais que c'est plus facile, une chose toute bête, pour avoir notre matériel en ordre. » (enseignant chargé du SPA)

Le pool de leçons est fixé pour l'ensemble du regroupement de communes et les membres de la direction d'école répartissent les leçons selon les besoins. Ils tiennent compte des demandes et des opinions des enseignants et enseignantes spécialisés. Les personnes interrogées sont majoritairement d'avis que les effectifs des classes devraient être limités et comprendre entre 15 et 20 élèves au maximum si elles accueillent un enfant en intégration. Sans quoi, il est selon elles difficile de tenir encore compte des besoins différents des enfants : *« 15 c'est idéal, c'est sûr*

que s'il y en a 20 ou 30, c'est toujours plus difficile de s'occuper de l'élève en question. » (enseignant chargé du SPA)

Outre la taille de la classe, sa composition ainsi que le type de limitation des enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement sont également des critères essentiels à une intégration scolaire réussie.

« Ça joue un grand rôle. Je veux dire tout dépend du genre d'enfants qu'on a dans la classe, puis ça dépend aussi du genre d'enfants qu'on va intégrer. Si c'est un enfant qui a des problèmes de comportement, 16 élèves, ça sera même trop, vous comprenez ce que je veux dire. Si c'est un enfant qui a simplement un retard et qui a des difficultés scolaires mais pas du tout de comportement, alors là ça sera plus facile à gérer. » (enseignant de CdS)

Quelques enseignants et enseignantes sont toutefois d'avis que toutes les classes sont hétérogènes et que chaque enfant est unique en termes de performances.

« Je pense que c'est quand même bien d'avoir une classe à degré unique, parce que dans une classe à degré unique on a déjà [...] de la différenciation à faire. » (directeur d'école)

Enfin, il est important pour la direction d'école que l'enseignant ou l'enseignante crée un esprit de classe et gère sa classe comme un groupe uni afin que chaque enfant se sente intégré et accepté : *« On peut faire un groupe, alors après il faut trouver les points d'ancrage qui permettent d'en faire un groupe plus ou moins uni. »* (directeur d'école)

Les troubles du comportement trop sévères constituent un autre obstacle à l'intégration scolaire pour les enseignants et enseignantes des CdS. Il n'est alors plus possible de gérer la classe.

« Je dirais que si l'élève est en intégration, mais qu'il a de graves problèmes de comportement puis qu'après l'enseignante ne peut plus faire face parce qu'elle doit gérer tellement de problèmes de comportement, alors là je crois que ce n'est plus gérable. » (enseignant de CdS)

Le type de handicap ou de besoin de soutien n'est pas le seul facteur déterminant pris en compte pour décider si un enfant peut être intégré. Il s'agit toujours d'un ensemble de facteurs différents comme l'hétérogénéité et la taille de la classe ainsi que les besoins individuels des enfants.

Pour la direction d'école, une limite importante est atteinte lorsque les objectifs du plan d'études ne peuvent plus être réalisés et que les enseignants et enseignantes n'arrivent plus à répondre aux exigences et obligations d'une bonne formation pour tous les élèves.

« Alors je pense que les limites de l'intégration sont dans les limites du mandat lié au plan d'études que le corps enseignant doit quand même remplir. Parce qu'on a quand même des objectifs à atteindre, qui sont fixés par le plan d'études. » (directeur d'école)

Charge de travail

Les personnes interrogées ne sont pas toutes du même avis en ce qui concerne la charge de travail résultant de la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Alors que certains membres du corps enseignant comme l'enseignant de la CdS trouvent que la coopération accrue avec les logopédistes ou psychomotriciens et psychomotriciennes faisait déjà partie de leur activité quotidienne avant la mise en œuvre et que la charge de travail ressentie n'est donc pas supérieure à celle existant précédemment, un enseignant ayant des élèves en intégration juge que l'activité pédagogique déployée pour la prise en charge individuelle des élèves présentant

des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement a fortement augmenté.

« Je dirais :on doit s'investir, il me semble que je consacre plus de temps de préparation pour quelques enfants que je dois intégrer dans ma classe. Ça me demande un effort plus important car je dois individualiser ou personnaliser certains programmes pour eux. » (maître de classe)

L'enseignant spécialisé qui soutient les élèves en intégration indique lui aussi que les enseignants et enseignantes de la commune n'ont pas l'habitude de collaborer avec autant de personnes différentes et de se consulter mutuellement dans leur pratique quotidienne, ce qui représente pour eux une charge supplémentaire.

« Alors [pour] les autres enseignants, ce n'est pas toujours facile, parce que c'est de nouveau plus de travail, plus de séances, des personnes en plus qui tournent autour de la classe, donc je pense que ce n'est pas toujours facile pour eux. » (enseignant chargé du SPA)

Coopération externe

En ce qui concerne la collaboration avec les SPE, un enseignant spécialisé critique le fait qu'il ne se sent pas bien soutenu car, d'une part, il y a une forte rotation de personnel et, d'autre part, les personnes engagées sont souvent en formation et sont peu familiarisées avec la thématique. Il juge aussi que ce n'est pas idéal pour les enfants d'être toujours pris en charge par des personnes différentes. Par ailleurs, le personnel est insuffisant.

« On a beaucoup d'enfants qui devraient être suivis puis il y a beaucoup d'attente. Ils font ce qu'ils peuvent, ce n'est vraiment pas du tout une critique par rapport à eux, mais il me semble qu'il n'y a peut-être pas assez de personnel par rapport au nombre d'enfants qui doivent être suivis. » (enseignant chargé du SPA)

L'exemple le plus parlant est la durée importante qui s'écoule entre l'annonce de l'enfant et son examen par le SPE. Cela a frappé certaines des personnes interrogées. Cependant, quand il est urgent d'agir, le corps enseignant et la direction d'école sont satisfaits de l'engagement des SPE.

En revanche, la plupart des personnes interrogées se sentent bien soutenues par l'INS pour ce qui est de la répartition des leçons. La collaboration avec l'inspection scolaire, qui s'est fortement engagée dans cette commune, a joué un rôle primordial dans le passage à une CdS.

S'agissant de l'offre de formation continue de la HEP, la direction d'école est d'avis que des cours trop théoriques n'offrent que peu d'intérêt pour les enseignants et enseignantes appelés à prendre en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers. Ces enseignants et enseignantes ont besoin de plus d'expériences pratiques.

« Je pense que c'est par l'expérience que les collègues peuvent se rendre compte des difficultés que représente un enfant en difficulté au sein d'une classe. Je ne pense pas que ce soit des approches théoriques ou même quelques stages qui puissent permettre de s'en rendre compte. » (directeur d'école)

Un enseignant spécialisé espère qu'il y aura aussi à l'avenir davantage de formations continues pour lui et pour les enseignants et enseignantes des classes intégratives car il n'y en pas eu beaucoup jusqu'ici. Selon l'inspection scolaire, la HEP n'a à l'heure actuelle proposé que peu de formations continues pour soutenir les enseignants et enseignantes appelés à prendre en charge des enfants atteints du syndrome d'Asperger ou d'autres handicaps.

Coopération au sein de l'école

Comme nous l'avons déjà mentionné, la coopération entre les enseignants et enseignantes réguliers et les enseignants et enseignantes spécialisés a fortement augmenté, de l'avis des personnes interrogées. Des conférences et des projets ayant pour but de les réunir afin de discuter ensemble des moyens d'améliorer la coopération ont par exemple été organisés. La culture de communication et de coopération est bonne : le corps enseignant et les membres des directions d'école s'apprécient et s'entendent bien.

« On essaie de toujours plus collaborer. Je crois qu'on collabore bien, puis on collabore toujours plus entre les enseignants, entre les enseignants [ordinaires] et les enseignants spécialisés. C'est notre but que de toujours collaborer [...]. On forme vraiment une équipe, et puis je trouve qu'on s'entend bien. » (enseignant de CdS)

Les enseignants et enseignantes spécialisés se sentent bien intégrés dans le collège des enseignants et enseignantes. Toutefois, au départ il n'y avait que peu de contacts entre l'enseignante de la CdS et les maîtres et maîtresses de classe, ce qui faisait obstacle à la collaboration. C'est pourquoi l'enseignant de la CdS a par exemple invité les enseignants et enseignantes dans le but d'établir le contact par rapport à certains élèves. En outre, il est aussi important pour l'enseignant de la CdS de prendre contact avec les maîtres et maîtresses de classe afin que ceux-ci connaissent le parcours des élèves avant de les accueillir dans leur classe. D'après un maître de classe, ces échanges positifs ont aussi pu être développés grâce au fort engagement de l'enseignante de la CdS : *« Elle est plus engagée, elle se sent plus engagée dans son travail. Et là on sent vraiment qu'il y a un soutien de sa part et puis, c'est bien pour analyser disons les soucis qu'on se fait par rapport à un élève. On arrive mieux à en parler, à échanger puis à avancer dans le travail. »* (maître de classe)

La coopération entre les enseignants et enseignantes et les personnes chargées du SPA évolue de façon très différenciée. Il est par conséquent important de trouver une forme d'échange appropriée et adaptée à chacun. Le manque de temps de même que des positions personnelles peuvent constituer des obstacles à une bonne collaboration.

« Les facteurs personnels, les facteurs temporels [...], si les gens sont peu disponibles ou ont peu de temps ou ont plein d'autres choses à faire, c'est quand même beaucoup plus difficile de faire une collaboration. Les collègues qui ne sont pas là le matin, qui ne restent pas à midi, c'est toujours un peu difficile. Quand je demande de se voir, c'est toujours de nouveau encore une séance de plus pour eux donc, c'est vrai que j'essaie d'aménager plutôt dans les moments qui nous sont donnés. » (enseignant chargé du SPA)

L'enseignant chargé du SPA juge en outre important de soutenir correctement les maîtres et maîtresses de classe dans la prise en charge des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement : *« Je trouve que, dans ce passage de témoin, il est très important de prévenir, d'aider les enseignantes dans les situations difficiles, d'être à leurs côtés, pouvoir aussi prendre position face aux parents. »* (enseignant chargé du SPA)

La clarification des rôles et des responsabilités propres aux enseignants et enseignantes chargés du SPA et aux enseignants et enseignantes réguliers est surtout essentielle, selon certains membres du corps enseignant et des directions d'école, dans les situations d'enseignement en tandem. L'enseignant chargé du SPA doit dans ce cas agir avec sensibilité car il entre dans la sphère de compétence de l'enseignant ordinaire. Dans la classe régulière, il ne se sent ni comme une auxiliaire ni au même niveau que le maître ou la maîtresse de classe.

« Je ne me place pas sur le même point, parce que je ne suis pas dans la même situation, mais je ne suis pas auxiliaire non plus, parce qu'auxiliaire, ça veut dire être un peu au deuxième plan. » (enseignant chargé du SPA)

En général, les enseignants et enseignantes sont aussi satisfaits de la coopération avec les parents. Ils ont le sentiment que les parents des élèves des classes régulières acceptent aussi les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, de troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement. Les formes de collaboration sont toutefois très différentes selon les cas. L'enseignant chargé du SPA joue à nouveau un rôle important, vu qu'il peut observer l'enfant avec une certaine distance et d'un autre point de vue.

« Je suis moins prise affectivement donc c'est aussi beaucoup plus facile pour moi de, je dirais, de fonctionner avec les parents. Je fais souvent tampon entre la famille et l'école. » (enseignant chargé du SPA)

La direction d'école dans son ensemble joue aussi un rôle important. Elle soutient de façon égale l'ensemble des enseignants et enseignantes et assume une fonction de coordination lorsque des difficultés surviennent entre les membres du corps enseignant.

« Je dirais : notre directeur ne nous force pas à des choses qui ne nous correspondraient pas. Je pense quand même que si les enseignants spécialisés et les enseignants qui travaillent sur le terrain ont la possibilité de fonctionner comme ça leur convient à eux, je pense que ça ne peut que fonctionner. » (enseignant chargé du SPA)

Attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire

Dans la commune, l'attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire est majoritairement positive. L'intégration scolaire est surtout considérée comme une grande chance pour les enfants mais aussi comme une possibilité pour le corps enseignant d'apprendre à gérer l'hétérogénéité et la différence en classe. L'enseignant chargé du SPA pense que les enseignants et enseignantes des classes ordinaires sont plus ouverts à l'intégration scolaire et ne pourraient plus non plus s'y opposer si facilement.

« Alors je dirais avant tout pour les enfants, pouvoir être intégrés, je crois que c'est une chance qu'ils n'avaient pas avant. Et puis, on est quand même, je crois que les enseignants primaires sont quand même plus ouverts maintenant à accepter un enfant qui a des difficultés qu'avant [...]. Ils acceptent mieux la différence. On ne se débarrasse plus si facilement du problème maintenant. » (enseignant chargé du SPA)

Les personnes interrogées soulignent également que l'intérêt de l'enfant doit primer, afin qu'il puisse aussi tirer parti de la situation.

« Je veux dire aussi qu'il se sente bien, bien dans sa classe, bien avec sa famille, même s'il a des difficultés. Si l'enfant se sent entre guillemets bien avec ses difficultés, s'il voit que tout le monde est là pour l'aider, il peut avancer. » (enseignant chargé du SPA)

Néanmoins, on entend aussi des opinions négatives, en ce sens que l'intégration scolaire n'est pas forcément la meilleure solution dans tous les cas. De plus, la direction d'école contribue à décharger les classes ordinaires en maintenant les CdS.

« C'est pour ça que je prône quand même que la classe de soutien [...], où ils sont un certain nombre de leçons en dehors de la classe. Ça permet aux élèves dits « normaux » de progresser quand même un peu plus rapidement, puis à ces élèves-là d'avoir le soutien nécessaire. » (directeur d'école)

La plupart des membres du corps enseignant sont satisfaits de la situation actuelle dans la commune, le dispositif séparé de la CdS leur permettant de faire prendre en charge les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement également en dehors de la classe régulière. Certains d'entre eux jugent que c'est là l'avantage du modèle choisi.

« Les avantages, c'est qu'ils peuvent directement suivre un programme scolaire adapté à leurs capacités et puis continuer leur développement scolaire en étant encore motivés et en ayant des résultats. Et puis de l'autre côté, ils ne sont pas complètement marginalisés. Ils peuvent continuer d'avoir une vie de classe pour certaines branches, pour certaines leçons : ils suivent les leçons avec leur classe régulière et ils ont des contacts avec leurs camarades du même âge. » (maître de classe)

Si l'on veut donner à tous les enfants qui fréquentent une classe régulière la possibilité de réussir et de s'affirmer, il est important que l'enseignant ou l'enseignante ayant des élèves en intégration soit convaincue que chaque enfant a une force qu'il faut découvrir pour arriver à dispenser un soutien adapté ayant des chances de réussir.

« Mon principe, c'est d'essayer de partir des acquis, des savoirs et de la motivation des enfants, de trouver [...] quels domaines les intéressent, ce qu'ils font. » (maître de classe)

Intégration sociale des élèves

Dans la mise en œuvre du modèle choisi, la commune a déjà beaucoup d'expérience, en particulier avec les CdS. Avant l'introduction de l'article 17 LEO, elle avait déjà à cœur de scolariser dans la commune les enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement et à les intégrer si possible dans les classes régulières.

Selon l'enseignant d'une classe régulière, les élèves aux besoins éducatifs particuliers sont bien intégrés dans la classe. Ils ont des contacts avec leurs camarades, également en dehors des heures de cours. Il y a une entraide entre les enfants. Les élèves des classes régulières apprennent ainsi la tolérance.

« Ça leur apprend la tolérance. » (enseignant de CdS)

Cependant, le fait que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement qui sont scolarisés dans les classes régulières doivent souvent s'en absenter pose un problème car cela se répercute sur leur bien-être.

« Au niveau affectif peut-être, il peut y avoir des désavantages parce que, malgré toutes les précautions qu'on peut prendre pour expliquer à la classe que l'enfant, ma foi, quatre matins il n'est pas là, et puis, il est dans la classe de soutien. Je pense que, malgré ça, ils sont quand même un peu marqués, ils font quand même partie, il a fallu lutter là contre, mais on a quand même entendu qu'ils faisaient partie de 'la classe de bobets'. » (directeur d'école)

Perspectives

La commune a opté pour un modèle d'intégration partielle adapté à sa situation propre et qui a été développé et introduit pour des raisons pragmatiques déjà avant la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Les enseignants et enseignantes réguliers ainsi que les enseignants et enseignantes spécialisés sont engagés et tiennent beaucoup à ce qu'à l'avenir également, ils puissent avoir le sentiment d'être capables de changer et d'améliorer vraiment la situation des enfants. De par sa flexibilité et la diversité de l'offre, le modèle en question pourrait évoluer vers un modèle d'intégration totale. Les enseignants et enseignantes chargés du SPA ainsi que les enseignants et enseignantes réguliers ont la possibilité d'assumer davantage de soutien en

classe. L'autorité scolaire y songe actuellement mais cela nécessiterait des ressources supplémentaires afin d'engager davantage d'enseignants et enseignantes spécialisés. Ainsi, l'enseignant chargé du SPA indique :

« Ça nous amène à avoir d'autres idées on va dire, à aller plus dans les classes, à trouver d'autres manières de fonctionner et je pense que c'est aussi positif. » (enseignant chargé du SPA)

La question des ressources est importante. Un enseignant spécialisé indique que le soutien dispensé dans une classe régulière à des enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement nécessite beaucoup d'attention et de ressources. C'est pourquoi le nombre de leçons allouées est lié à l'intention d'intégrer, indique l'inspection scolaire.

Aussi longtemps que la commune maintient les CdS, les ressources sont suffisantes. Cependant, si les élèves sont davantage intégrés dans les classes régulières, il faudra davantage de ressources. Enfin, la direction d'école souhaite également des ressources supplémentaires en personnel pour augmenter le SPA et l'enseignement en tandem.

« Donc il faudrait, enfin je préférerais, avoir un effectif de 30 et être deux, enseigner toujours en duo, et même avoir la possibilité d'avoir un troisième enseignant, qui est quelque part dans le collège et qui peut s'occuper d'élèves vraiment en difficulté [...]. Augmenter les effectifs d'accord, mais il faut permettre une plus grande souplesse d'organisation, mais ça, je pense que c'est un peu de la musique d'avenir. » (directeur d'école)

La coopération entre les différents acteurs serait aussi plus facile s'il y avait un centre scolaire intercommunal et non diverses écoles isolées. Par ailleurs, le corps enseignant de l'école F doit aussi s'habituer au passage au SPA et engranger des expériences avec ce modèle.

« Il y a une volonté qui va dans ce sens-là, mais il n'y a pas encore une énorme conviction. Je pense qu'il faudra qu'ils fassent l'expérience pour voir si ça se passe bien. » (inspecteur scolaire)

4.2.3 Ecole E

Dans la commune de l'école E, les classes spéciales ont en grande partie été supprimées en faveur d'un modèle d'intégration partielle. A l'heure actuelle, il est encore possible d'y scolariser les élèves dans des CdS. Celles-ci sont cependant appelées à disparaître en raison du recul des effectifs d'élèves. Les Cdl sont quant à elles maintenues. Dans cette commune, un concept d'intégration contraignant a été élaboré à l'échelle municipale. Sa mise en œuvre concrète est toutefois du ressort des écoles. Le service chargé de l'intégration et des mesures pédagogiques particulières assure la coordination en la matière. Il existe par ailleurs une longue tradition de l'intégration à l'école enfantine ainsi que dans les premières années du degré primaire. En effet, des mesures en ce sens avaient déjà été prises avant l'introduction de l'article 17 LEO.

Modèle et processus de mise en œuvre

La commune compte des écoles ayant des besoins très différents. C'est pourquoi, lors de la mise en œuvre de l'article 17 LEO, ces dernières ont demandé à pouvoir bénéficier d'une grande flexibilité et de liberté s'agissant de la répartition et de l'attribution des offres de soutien. La décision de passer à un modèle d'intégration partielle a été prise en 2008 et le projet a été conçu une année plus tard. Celui-ci a dû être mis en œuvre rapidement, soit lors de l'année scolaire 2009-2010. D'après l'autorité scolaire, il est par conséquent resté peu de marge de manœuvre et de temps pour informer les membres du corps enseignant et les directions d'école au moment de l'élaboration du concept municipal :

„Es gab daher sehr viel Widerstand, es war wenig Zeit vorhanden und deswegen gabs eine schlechte Vorbereitung, es gab wenig Ressourcen. Das gab ziemlich viel Unmut, der bei den Lehrpersonen und Schulleitungen deponiert worden ist.“ (représentant des autorités scolaires)

Etant donné la brièveté de l'échéance, on a essayé de faire en sorte que le concept réponde aux nouvelles exigences tout en conservant les structures fondamentales existantes. Au moment du relevé des données, la commune était en pleine mise en œuvre du modèle choisi. Lors de la première année, environ la moitié des CdS ont été supprimées et les élèves qui les fréquentaient scolarisés de manière intégrative. On craignait cependant que l'école et les membres du corps enseignant n'aient à subir une charge trop importante si l'on supprimait toutes les CdS en même temps.

„Es wäre unrealistisch gewesen zu „sagen, wir führen gar keine KbF mehr. Sowohl von der Haltung der Schulen als auch der Umsetzbarkeit her gesehen. Es war nur die Frage, was ein akzeptabler Schritt in diese Richtung war.“ (représentant des autorités scolaires)

Selon certaines personnes interrogées, il est important d'accorder suffisamment de temps aux écoles pour s'adapter aux nouvelles directives et élaborer des plans d'organisation.

L'école E tient particulièrement à encourager les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles d'apprentissage ou des troubles du comportement, et ce en raison des conditions sociales et culturelles difficiles auxquelles elle est confrontée. De nombreux membres du corps enseignant et de direction d'école soutiennent par ailleurs cette décision.

„[...] der Entscheid wird sehr stark gelebt. Die Integration wird hier im Schulhaus gross geschrieben. Schule halten ohne Integration ist bei diesem hohen Ausländeranteil gar nicht möglich.“ (maître de classe)

Les membres du corps enseignant et de direction d'école s'engagent activement pour mettre en œuvre l'article 17 LEO. Ils tentent ainsi d'appliquer les directives communales dans un cadre réaliste axé sur l'encouragement individuel. Pendant le processus de mise en œuvre, des séances d'information, des cours et des conférences pédagogiques ont été organisés dans le but de dissiper les craintes des personnes impliquées et de leur donner du courage. Les enseignants et enseignantes estiment que beaucoup d'efforts sont consentis en faveur de l'intégration scolaire. La direction d'école affirme cependant que certains membres du corps enseignant ne se sentent pas capables d'appliquer les mesures d'intégration et expriment de la peur et de l'inquiétude à ce sujet :

„Es können nicht alle Lehrpersonen damit umgehen und auch nicht alle sind dafür befähigt. Gerade mit dem Lehrermangel, der auf uns zukommt, macht mir Angst, weil ich denke, dass dies alle können sollten. Nämlich bereit sein für die Integration und auch die Fähigkeiten dafür mitbringen. Aber wenn wir auf Leute zurückgreifen müssen, die diese Fähigkeiten nicht mitbringen und wir trotzdem Integration durchführen müssen, wird es schwierig.“ (directeur d'école)

Dans la commune, le manque de ressources constitue le principal problème. Certains membres du corps enseignant craignent de ne pas réussir à proposer un enseignement intégratif en raison des classes très hétérogènes qui existaient déjà avant la mise en œuvre des prescriptions en matière d'intégration ainsi que de la mauvaise répartition des ressources. A cet égard, non seulement la charge qui pèse sur les enseignants et enseignantes est importante, mais aussi leur crainte de ne plus être en mesure de répondre aux besoins des enfants.

„Meine Befürchtungen: Die LPs sind überfordert. Keine vom Kanton bezahlte Weiterbildung. Zu wenig Entlastung. Gibts eine Sparübung? Können wir die nötigen Rahmenbedingungen wirklich umsetzen?“ (enseignant chargé du SPA)

Dans la commune de l'école E, les professionnels scolaires n'ont pas tous été informés de la même manière à propos de la mise en œuvre de l'article 17 LEO. L'enseignant spécialisé et la direction d'école étaient depuis longtemps au courant des changements prévus et connaissaient les lignes directrices établies par le canton. Au contraire, les membres du corps enseignant estiment avoir été mal informés et n'étaient pas en mesure de composer avec les lignes directrices exhaustives. Ils auraient souhaité obtenir des informations succinctes et pratiques.

„Mit dem Leitfaden gabs Probleme: 1. ist er zu langfädig und 2. ists zu lang gegangen. Und 3. sinds zu viele Weisungen.“ (inspecteur scolaire)

Les membres du corps enseignant ont eu connaissance des lignes directrices trop tardivement, alors que les concepts de mise en œuvre avaient déjà été élaborés. Cette situation a donné lieu à beaucoup d'incertitudes et de craintes car ils ne savaient pas quelles modifications structurelles et organisationnelles découleraient de la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Les médias ont par ailleurs parlé de l'intégration scolaire à plusieurs reprises mais les parents d'élèves ont reçu peu d'informations directement des autorités scolaires. Les enseignants et enseignantes auraient aimé que les informations soient transmises plus tôt et soient plus précises. Ultérieurement, la direction d'école a cependant pu convaincre plusieurs enseignants et enseignantes de l'utilité de l'intégration au travers de conférences et du cours « Fit für Integration ».

Dans la commune de l'école E, le concept d'intégration a été mis en œuvre très rapidement. Peu de temps a donc pu être consacré à la planification et à la coordination. Les personnes dirigeantes ont ainsi particulièrement tenu à bien préparer les enseignants et enseignantes, à les former et à dissiper leurs craintes. Toutes les inquiétudes n'ont cependant pas pu être balayées. On espère toujours que les programmes de mise en œuvre des mesures intégratives dans les différentes écoles pourront être appliqués avec une certaine flexibilité et les ressources nécessaires réparties équitablement. Le processus de passage à une école intégrative demande toutefois du temps :

„Statistik und die Wissenschaft sagen uns, es gehe diesen Kindern besser, wenn sie integriert sind. Deshalb haben wir das Gefühl, wir müssten einen Schritt machen. Es ist auch ein Ausprobieren und Erfahrungen sammeln. Wir haben ja erst begonnen. Es ist ein Prozess, und der ist noch ganz am Anfang. Das wird noch lange gehen, bis das verankert ist und als Normalität angesehen wird.“ (directeur d'école)

Avant la mise en œuvre de l'article sur l'intégration, l'ensemble des classes spéciales de la commune de l'école E était regroupé dans une école et placé sous la houlette d'une même direction. Depuis la mise en œuvre des mesures intégratives, les CdS sont proposées dans les écoles de quartier.

„[...] wenn wir noch spezielle Klassen behalten wollten, müssten wir in den Quartieren sein, damit man vor Ort flexibler mit den Pensen umgehen kann. Entweder haben wir eine KK oder eine besondere Klasse, oder wir haben mehr IF, heilpädagogische Unterstützung [...].“ (inspecteur scolaire)

Les Cdl, qui ne sont plus séparées par année scolaire, occupent une place centrale dans ce « modèle mixte en voie d'extinction ». Elles ont pour objectif de délester les écoles et se veulent proches de la population dans les quartiers. La plupart des enfants bénéficient de leçons supplémentaires ; certains sont toutefois intégrés sans soutien particulier. Grâce au nouveau mode de calcul des ressources mis en place dans le cadre de la réforme, les écoles ont plus de leçons de SPA à disposition. Il a donc été possible d'engager un enseignant spécialisé, qui intervient dans l'ensemble des classes et collabore avec le collège des enseignants et enseignantes. De plus, à l'école enfantine a été mise sur pied la scolarisation spécialisée intégrée des élèves souffrant de handicaps sévères. A cet effet, les enseignants et enseignantes

reçoivent un soutien supplémentaire. Dans la commune, on tente de regrouper les ressources sur place, dans les écoles et dans les classes, afin de pouvoir satisfaire aux conditions générales exigeantes.

La forte hétérogénéité des classes constitue un autre facteur qui peut favoriser mais aussi entraver l'intégration scolaire. La présence de nombreux enfants allophones peut en effet conduire à une plus grande acceptation des inégalités et des différences, mais peut également représenter une charge pour les classes.

„Ich habe das Gefühl, es ist einfacher, für ein integriertes Kind in eine Klasse zu kommen, die schon stark durchmischt ist. Viele Nationalitäten, viele Hautfarben, Starke und Schwache und nicht nur ähnliche Kinder. In einem Schmelztiegel wie [dieser Gemeinde] ist es einfacher zu integrieren, weil es natürlich läuft.“ (enseignant)

Dans la commune de l'école E, la mise en œuvre de l'article 17 LEO a été accompagnée de nombreux bouleversements supplémentaires. La profonde mutation des structures et les modifications du règlement scolaire ont ainsi conduit à une réorganisation des écoles. La mise en œuvre de l'article 17 LEO est donc passée à l'arrière-plan.

„Auf der einen Seite war die Herausforderung, dass man die Schulen reinholen konnte und andererseits mussten wir 10% der Ressourcen streichen. Also verändern und sparen zugleich. Das Schulsystem war relativ schlecht auf diese Veränderungen vorbereitet.“ (représentant des autorités scolaires)

Plusieurs participants et participantes à l'étude estiment que le soutien financier du canton est insuffisant. La pression exercée par ce dernier pour réaliser des économies et les conditions générales plus difficiles ont conduit certains enseignants et enseignantes à perdre courage et à vouloir renoncer à l'intégration scolaire. Le fait qu'au degré secondaire I les élèves sont séparés selon leur niveau de performance semble également constituer un obstacle. Pour certains membres du corps enseignant, il n'est en effet pas possible de concilier tentative d'intégration scolaire et sélection. Malgré ces difficultés, la majorité des personnes interrogées sont d'avis que les effets positifs du modèle choisi l'emportent sur le reste. Les enfants ne sont plus stigmatisés et peuvent, d'une manière générale, être bien intégrés dans les classes. Les enseignants et enseignantes sont par ailleurs davantage prêts à inclure dans leur classe des élèves bénéficiant d'objectifs d'apprentissage individuels revus à la baisse. De surcroît, des diagnostics plus précis sont désormais posés, ce qui permet de soutenir les enfants dans les domaines dans lesquels des déficits ont clairement été identifiés. Grâce aux leçons SOS, l'inspection scolaire et les membres du corps enseignant sont en mesure de réagir à des situations difficiles et urgentes. Le fait qu'il n'y a plus de « zones de protection » pour les enfants en raison de la suppression des CdS et qu'il est plus difficile de sortir ces derniers des classes régulières lorsqu'un problème survient constitue cependant un inconvénient du modèle pour certains participants et participantes à l'étude. Il existe ainsi un risque de surmenage pour ces élèves :

„Zum Teil ist es eine Überforderung, weil man nicht weiss wie. Man nimmt an, es laufe und wenn es läuft, ists gut und wenn nicht, ist es schade um das Kind. Dann wäre es besser, in der KbF zu bleiben, wo es auch die gezielte Förderung erhält.“ (enseignant)

Conditions générales et ressources

Dans cette commune, la situation en matière de ressources est un sujet délicat. Il semble en effet que le pool de ressources de l'ensemble de la commune soit calculé au plus juste. En fonction de leur composition, certaines classes ont parfois besoin de plus d'heures. La répartition des ressources constitue alors un problème car, pour pouvoir accorder davantage d'heures à une classe, il faut procéder à des économies à un autre poste. Ce manque de ressources est principalement dû au fait que les conditions sont de plus en plus difficiles dans la commune.

L'autorité scolaire estime qu'elle a besoin de 20 pour cent de ressources de plus, avant tout pour les leçons de DaZ. A cet égard, l'autorité et l'inspection scolaires souhaitent que ces leçons ne soient pas prises en compte dans les mesures pédagogiques particulières. Si tel était le cas, le pool de ressources serait suffisant.

Malgré sa situation précaire en matière de ressources, la commune s'est bien organisée et fait appel au soutien de stagiaires, d'auxiliaires de classe, des élèves de langue maternelle allemande et de retraités afin de décharger les membres du corps enseignant. La forte proportion d'enfants issus de la migration ou d'un milieu socio-économique peu élevé complique le travail des enseignants et des enseignantes. Dans la commune, la proportion de leçons de DaZ est calculée en fonction de la proportion d'élèves étrangers par école. Chaque leçon allouée peut simplifier le quotidien des enseignants et des enseignantes :

„Wenn man so eine Klasse hat, muss man an so vielen verschiedenen Orten arbeiten, unterstützen, helfen. Da sind wir sehr dankbar, dass wir Halbklassenunterricht machen können, und das können wir mit dem DaZ. Wir brauchen DaZ auch für Mathlektionen, weil sie auch dort kein Textverständnis oder Vorstellungsvermögen haben. Neben den letzteren ist auch Selbstständigkeitsarbeit, damit sie lernen, konzentriert dran zu bleiben. Damit das wirkungsvoll geschieht, braucht eine hohe Präsenz an Lehrkräften.“ (enseignant)

Selon les personnes interrogées, il faut davantage de ressources à tous les niveaux afin que plusieurs membres du corps enseignant puissent être présents en classe. Il existe par ailleurs des listes d'attente pour le SPA, la logopédie et la psychomotricité. Tous les enfants ne peuvent donc bénéficier de ces offres. Même si, au moment du relevé des données, la commune de l'école E s'en sortait financièrement, les participants et participantes à l'étude avaient peur qu'une réduction du nombre de leçons menace le système établi. Les enseignants et enseignantes estiment que la mise en œuvre de l'article 17 LEO représente un défi qui vient s'ajouter à leur quotidien déjà très exigeant. Si des ressources venaient à être supprimées, la situation deviendrait précaire.

„Man müsste es anders berechnen. Aber ja nicht runtergehen. Es ist ihre grösste Angst, dass es auf 2012 nochmals 10% zurückgeht. Das liegt nicht mehr drin. Es läuft voll am Limit. Alles was möglich ist, müsste man unbedingt machen. Es ist dramatisch. Es muss nicht ein Drittel mehr sein, aber es darf nicht weniger sein.“ (inspecteur scolaire)

Chaque semestre, la répartition des ressources fait l'objet de discussions avec les membres du corps enseignant, l'inspection scolaire et les directions d'école. C'est le rapport entre l'offre et la demande qui permet de déterminer le nombre de leçons attribuées à chaque classe. Les membres du corps enseignant concernés, école enfantine incluse, ont un droit de veto et sont informés de manière transparente à propos de la répartition des ressources. L'inspection scolaire souligne avant tout qu'il est important d'octroyer une leçon dédiée au suivi et à la collaboration additionnels engendrés par l'intégration, en sus des leçons supplémentaires. Les leçons SOS sont par ailleurs cruciales car, en cas de situation grave, elles peuvent être utilisées de manière flexible et sans grande bureaucratie. A l'heure actuelle, les leçons attribuées aux cours de DaZ sont principalement mises en place à l'école enfantine et dans les premières années du degré primaire comme c'est à ce niveau d'enseignement que les enfants en ont le plus besoin. D'ailleurs, l'intégration y était déjà appliquée avant la mise en œuvre de l'article 17 LEO.

„Ob die 2 Lektionen reichen, kommt auf die Klasse an. Es gibt Jahrgänge, bei denen ist überhaupt nicht nötig, dafür mal in einem Jahr gerade 8 oder mehr. Aber in [dieser Gemeinde] mit so vielen Fremdsprachigen braucht vor allem DaZ. Dann bräuchte es keine HP, ausser bei einem Behinderten.“ (enseignant d'école enfantine)

En plus d'une situation financière difficile, l'école E rencontre un autre problème : les salles sont très petites. Il y a donc peu de place pour organiser l'enseignement en demi-classes ou en petits groupes ou pour permettre aux enfants intégrés de s'isoler. Il est cependant difficile de trouver une solution à ce problème. Les membres du corps enseignant ont besoin de salles supplémentaires sans tarder, mais la planification et la construction d'un nouveau bâtiment dureraient beaucoup trop longtemps.

„Raum ist für uns im Moment ein ganz wichtiges Thema. Man muss das Schulzimmer einrichten können, damit es genügend Arbeitsplätze hat. Die Kinder müssen sich auch bewegen können. Sie sollten nicht eingeklemmt oder eingequetscht sein, weil so viele Kinder explodieren. Die Unterstufe hat Tische und Bänke angeschafft, damit man alles schnell verstellen kann. Wir haben zwar versucht, uns den Räumen anzupassen, aber wir stossen ganz schnell an Grenzen. Zu klein und nicht genügend.“ (directeur d'école)

Outre des salles plus grandes, les membres du corps enseignant souhaitent disposer d'un local d'économat où ranger leur matériel. Ils ont d'ailleurs déjà élaboré plusieurs outils, qu'ils s'échangent. D'après eux, il est par ailleurs important que la taille des classes soit adaptée à leur composition. Les enseignants et enseignantes d'école enfantine ainsi que les enseignants et enseignantes chargés du SPA indiquent que les classes ne devraient pas compter plus de 18 élèves lorsqu'un enfant y bénéficie d'une scolarisation spécialisée intégrée.

„Unter 20 muss es auf jeden Fall sein. Wenn man auf sich allein gestellt ist, 16-17 Schüler. Dann kann man sich auch mal leisten, 5 Minuten mit dem integrierten Schüler zu arbeiten. Über 20 ist viel zu viel. 15-18 wären optimal.“ (enseignant)

La commune est culturellement très hétérogène, ce qui peut faciliter la scolarisation dans les classes régulières des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement. En effet, ceux-ci passent presque inaperçus. En revanche, les classes sont d'emblée soumises à une forte charge :

„Wenn in einer Gruppe mehr als zwei Drittel Fremdsprachige sind, gehts von mir aus gesehen nicht. Das sind die Behinderungen noch nicht eingerechnet. Aber in einer reinen Gruppe mit Schweizer Kindern und 5 Kindern mit ADHS, dann kippts auch.“ (enseignant d'école enfantine)

Dans l'environnement scolaire très hétérogène de la commune, l'intégration scolaire est difficile étant donné qu'il n'y a souvent plus d'échange linguistique. Les enseignants et enseignantes d'école enfantine notamment souhaiteraient parfois avoir davantage d'enfants germanophones dans leur classe car les exemples linguistiques manquent en raison de la proportion élevée d'étrangers.

„Mit genügend Leuten war es immer irgendwie machbar, und es läuft eigentlich ja gut. Wenn ich sehe, wo sie stehen, bin ich natürlich stolz. Aber es gibt zu wenig deutschsprachige Vorbilder.“ (enseignant d'école enfantine)

Dans la commune, la plupart des personnes interrogées s'investissent beaucoup afin que la mise en œuvre de l'article 17 LEO se passe dans de bonnes conditions. Il existe toutefois des limites qui ne doivent pas être franchies. Faut de quoi, il n'est pas possible de maintenir un climat propice à l'apprentissage dans les classes. Outre la taille et l'hétérogénéité des classes, certaines caractéristiques individuelles des enfants à intégrer peuvent représenter à un obstacle à l'intégration. Les enseignants et enseignantes chargés du SPA soulignent par ailleurs que les mauvaises conditions générales peuvent entraver les efforts fournis en faveur de l'intégration. Une limite est franchie lorsque les conditions générales ne sont plus satisfaisantes, notamment lorsque les membres du corps enseignant ne disposent pas de suffisamment de temps pour l'intégration : *„wenn die Rahmenbedingungen nicht mehr stimmen. Eigentlich ist die Grundstimmung/der*

Wille der LP total da. Wenn sie merken, dass es zu viel Arbeit gibt wegen Sitzungen, Gesprächen o. ä., dann sind diese fehlenden Zeitgefässe die Grenzen. Im Moment ist bei uns relativ kritisch, weil sie alle merken, dass ich mehr Zeit von ihnen erwarte, die sie nicht haben (wollen). Das ist eine Grenze.“ (enseignant chargé du SPA)

En résumé, on peut observer que les conditions générales, telles que les ressources, la composition et la taille des classes, ainsi que les caractéristiques individuelles des élèves et des membres du corps enseignant peuvent entraver l'encouragement, dans les classes régulières, d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement. L'intégration nécessite différents changements dans le quotidien scolaire. Les systèmes scolaires déjà en difficulté, comme celui de cette commune, doivent trouver leurs propres solutions afin de pouvoir malgré tout intégrer de tels enfants. Il est par conséquent important que les écoles disposent de suffisamment de ressources.

Coopération externe

S'agissant de la coopération externe, les personnes interrogées souhaitent avant tout que le soutien et l'aide apportés par les hautes écoles pédagogiques soient davantage adaptés aux besoins concrets des enseignants et enseignantes ainsi qu'aux différentes situations scolaires. Selon elles, il devrait y avoir plus d'offres de formation continue qui abordent les questions liées à l'intégration scolaire d'un point de vue pratique et pas uniquement théorique.

„Wenn es auf die gleiche Art vermittelt wird wie sonst der Stoff, bleibt es nicht lange hängen. Praxisbezug! Ein integriertes Kind in einer Regelklasse beobachten, was man anders macht, was gleich. Die Angst abbauen. Damit man sieht, dass es auch anders sein kann als die Vorurteile, die man hat.“ (enseignant)

Les enseignants et enseignantes désirent également que les formateurs et formatrices leur transmettent des informations brèves et pertinentes ou leur montrent des exemples concrets qui pourront leur servir de guide pratique au quotidien. Ils estiment en outre que la formation initiale des enseignants et enseignantes ordinaires et des enseignants et enseignantes spécialisés doit être davantage axée sur les problématiques liées à l'hétérogénéité des classes. Pour les enseignants et enseignantes spécialisés, il est notamment important que les rôles soient clairement définis et que le travail soit bien réparti entre les différents types d'enseignants et d'enseignantes. L'intégration scolaire entraîne une modification du profil professionnel des enseignants et enseignantes spécialisés, qui passe d'une approche plutôt pédago-thérapeutique à une approche davantage factuelle. Ce changement de domaine d'activité doit être évoqué avec les enseignants et enseignantes spécialisés qui exercent depuis longtemps déjà.

„Jetzt gibt es LPs, die finden, die HPs sollen die reduzierten Lernziele vermitteln und das so durchziehen. Die anderen wollen Basisfunktionen. Deshalb erwarte ich von der PH in der HP-Ausbildung, dass man tatsächlich schaut, was das Besondere an der HP ist.“ (inspecteur scolaire)

Les hautes écoles pédagogiques sont chargées de transmettre un savoir spécifique ; certaines personnes interrogées souhaitent être encadrées plus étroitement par celles-ci. A cet égard, elles estiment que la distance entre les membres du corps enseignant et les hautes écoles pédagogiques, soit entre la pratique et la théorie, est trop grande. Elles sont du même avis en ce qui concerne la collaboration avec le SPE. Cependant, elles trouvent les échanges avec lui très positifs étant donné qu'il leur laisse suffisamment de liberté dans la gestion des ressources et qu'il existe une compréhension mutuelle.

„Für mich ist auch ein Erfolgsfaktor, dass sie [die EB] genau wusste, was wir eigentlich wollten und wie unser System funktionierte. Das war ganz entscheidend, dass sie ihre Arbeit so machen konnte, dass es nachher auch für uns gepasst hat.“ (représentant des autorités scolaires)

S'agissant des échanges avec le SPE, des séances du groupe d'experts interdisciplinaires ont été mises en place, auxquelles participent notamment plusieurs représentants et représentantes des directions d'école, des enseignants et enseignantes de discipline ainsi que des enseignants et enseignantes spécialisés. Lors de ces séances, toutes les parties prenantes peuvent discuter de cas concrets. Le SPE est chargé de la procédure d'évaluation, ce qui permet de décharger certaines personnes des démarches administratives liées à la scolarisation intégrative. Au niveau de la commune, les membres du corps enseignant sont soulagés de ne plus être en contact direct avec les commissions. Dans la commune, la collaboration avec les autorités a changé avant tout en raison du nouveau règlement scolaire. Les connexions ont été renforcées et de nouveaux canaux de communication ont été créés entre les directions d'école et l'inspection scolaire. Les autorités scolaires et la direction de l'école E s'engagent fortement en faveur de l'intégration scolaire et peuvent ainsi bien motiver les membres du corps enseignant grâce à leur compréhension et leur ouverture.

En résumé, il est important pour les personnes interrogées que les hautes écoles pédagogiques préparent bien à l'hétérogénéité des classes les futurs enseignants et enseignantes réguliers et spécialisés et qu'elles organisent suffisamment de formations continues pour les enseignants et enseignantes déjà en fonction. Ces personnes attendent en outre des autorités externes (SPE, HEP, INS) qu'elles s'engagent davantage et se rendent dans les classes. Cependant, il semble qu'une séparation claire entre le niveau stratégique et le niveau opérationnel ainsi qu'une répartition claire des rôles et un partage des tâches soient nécessaires pour que l'intégration scolaire réussisse.

Coopération au sein de l'école

Dans l'école E, la collaboration entre les différents acteurs s'est accrue suite à la mise en œuvre de l'article sur l'intégration. Ces échanges intensifs sont perçus d'une part comme une charge et d'autre part comme un allègement. De manière générale, les personnes concernées sont conscientes qu'elles doivent plus s'investir dans la collaboration en raison de l'intégration scolaire :

„Neu ist die Vernetzung durch die IF-Person, die mit allen Klassen zusammenarbeitet und fordert, dass es ein gemeinsam vorbereiteter Unterricht ist und man regelmässig zusammensitzt und die Förderplanung gemeinsam macht. Das braucht auch von der Lehrperson mehr Zeitaufwand. Dafür halten sie dann gemeinsam den Unterricht, was wieder Entlastung bedeutet.“ (directeur d'école)

Le fait que les rôles des enseignants et enseignantes spécialisés et des enseignants et enseignantes ordinaires ne sont pas toujours clairement définis représente une charge pour les membres du corps enseignant. Bien que, en théorie, les responsabilités pour les différentes tâches soient déterminées, les enseignants et enseignantes ordinaires se sentent, en pratique, opprésés par les enseignants et enseignantes spécialisés et préfèrent leur confier une moitié de la classe plutôt que de travailler conjointement :

„Das ist noch schwierig. Die SL ist hierarchisch über uns, und ich stehe mit den LPs auf der gleichen Stufe. Ich habe ihnen erklärt, die SL macht ein MAG mit mir und mit ihnen und ich qualifiziere sie nicht, das ist nicht mein Job. Die Gefahr besteht, dass eine LP denkt, sie würde durch mich beobachtet. Dann gibt sie noch Ratschläge, was niemand gerne hat, oder?“ (enseignant chargé du SPA)

L'enseignant chargé du SPA dans la commune estime qu'il est de son devoir de rechercher et d'organiser la collaboration avec les enseignants et enseignantes ordinaires ainsi que de les soutenir et de les conseiller. Il est très engagé et attend par conséquent un retour et une ouverture de la part des enseignants et enseignantes ordinaires. Il met son savoir au profit des classes. D'après les maîtres et maîtresses de classe et la direction d'école, le fait que

l'enseignant chargé du SPA travaille dans le même bâtiment que les autres membres du corps enseignant et puisse ainsi apporter son aide constitue un net avantage pour la collaboration. Cette situation peut cependant poser problème à certains enseignants et enseignantes ordinaires, qui se sentent comme des stagiaires dans leur propre classe. Souvent, les membres du corps enseignant n'ont pas non plus de temps à consacrer aux entretiens :

„Oft sagen die Lehrkräfte, sie hätten keine Zeit, was ich auch begreife. Es gibt etliche hier, die die Stelle teilen. Zuerst ist Koordination und Administration im Klassenverband wichtig. Dann komme noch ich und will auch noch etwas. Deshalb höre ich oft, sie hätten für die Zusammenarbeit keine Zeit. Ich versuchte es aufzufangen mit Post-its, merkte aber, dass das für mich unbefriedigend ist, weil es Absprachen und Zeit braucht.“ (enseignant chargé du SPA)

La collaboration est nécessaire pour l'enseignant chargé du SPA, mais les enseignants et enseignantes ordinaires sont également tenus de coopérer. Il est important de souligner que les membres du corps enseignant ne considèrent pas uniquement les entretiens entre les différents acteurs comme une charge supplémentaire mais aussi comme des moments précieux. L'enseignant chargé du SPA, la direction d'école et l'inspection scolaire estiment qu'il faudrait octroyer davantage de leçons pour la collaboration. L'enseignant d'école enfantine et la personne chargée des cours de DaZ sont également d'avis qu'il existe un avantage à ce que tous les enseignants et enseignantes soient présents simultanément en classe/dans les différents groupes (enseignement en tandem). Pour ce faire, ils ont cependant besoin de suffisamment de temps.

„Ich denke, wenn man genügend Raum gibt, ist der Austausch intensiver, weil auch pädagogische Themen zum Vorschein kommen. Vermehrt versuchen wir auch, die Psychomotorikerin in den Unterricht zu holen, was auch wieder eine neue Zusammenarbeitsform bedeutet. Der Anspruch an die LP zur (obligatorischen) Zusammenarbeit ist sicher auch neu.“ (directeur d'école)

Il ne s'agit pas uniquement de coopérer davantage et de planifier l'enseignement conjointement, mais aussi d'améliorer la qualité des entretiens. Une enseignante de l'école E qui a un élève intégré dans sa classe considère qu'il est important de reconnaître les SPE et les enseignants et enseignantes chargés du SPA comme des spécialistes d'un certain domaine et d'accepter leur aide. La répartition claire des rôles et la reconnaissance mutuelle constituent donc des conditions essentielles d'une coopération réussie.

L'article sur l'intégration et les nouveautés apportées au règlement scolaire ont déjà permis de bien clarifier certaines compétences ; la collaboration se déroule donc de manière plus structurée et professionnelle. L'évaluation des élèves par le SPE et la collaboration entre ce dernier et les membres du corps enseignant ont ainsi pu être clairement définies et des canaux d'échange entre les différents acteurs ont été créés :

„Die EB unterstützt uns an den interdisziplinären Kreisfachgruppensitzungen (IKF). Das sind Sitzungen mit Logopäden, Psychomotorikerinnen, der SL und mir als IF-Person. Da werden an einem konkreten Fall Problemlösungen gesucht. Diese Unterstützung finde ich eigentlich gut. Das ist das einzige Gefäss, das die EB und unsere Schule verbindet.“ (enseignant chargé du SPA)

La plupart des personnes interrogées considèrent que cette institutionnalisation de la collaboration est très positive pour les échanges. L'enseignant chargé du SPA notamment estime que les brefs entretiens menés de façon informelle n'étaient pas satisfaisants car le contact entre les acteurs était fugace. Il souhaite donc poser des priorités afin de pouvoir collaborer plus intensément aussi avec les enfants. Souvent, la collaboration est fortement tributaire de la volonté des diverses personnes impliquées. Il est par conséquent important de montrer qu'une bonne collaboration ne dépend pas des inclinations de chacun, mais de

l'utilisation des instruments nécessaires et de l'échange d'opinions : „*dass es [die gute Zusammenarbeit] keinen Zusammenhang mit Typ und Chemie hat, sondern wenn man die Instrumente hat und sich die Zeit nimmt, sich gegenseitig die Vorstellungen sagt, dass dann auch eine Zusammenarbeit möglich ist.*“ (enseignant chargé du SPA)

L'article sur l'intégration a également permis de resserrer la collaboration entre la direction d'école et les parents. Il est par ailleurs important pour les membres du corps enseignant de pouvoir donner un feed-back à la direction et, en cas d'urgence, de bénéficier rapidement d'un soutien. La majorité des personnes interrogées sont satisfaites de l'engagement de la direction d'école car cette dernière leur prête toujours une oreille attentive et accorde de la valeur à leur travail. La collaboration avec les parents est extrêmement variable. De nombreux parents apprécient le travail effectué par les membres du corps enseignant, mais l'échange est limité à quelques familles.

Charge de travail

Les membres du corps enseignant, école enfantine incluse, ainsi que l'inspection scolaire s'accordent sur le fait que la charge de travail a fortement augmenté ces dernières années. Cette augmentation n'est cependant pas uniquement due à la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Les autres conditions générales ont également une influence sur la charge de travail des membres du corps enseignant :

„Als Klassenlehrkraft stöhne ich schon. Ich bin quasi die Koordinationsstelle. Ich bereite auch die Stunden für die DaZ-Lehrkraft vor. Mit der HP sitze ich auch mehr Zeit zusammen, als wir vorgenommen haben. Ich habe das Gefühl, ich müsste noch eine Stunde vergütet erhalten. Gerade in unserem Fall hier, wo alle Kinder noch einen speziellen Rucksack tragen. Sie tragen nicht nur den Fremdsprachenrucksack, sondern auch einen für schwierige familiäre Verhältnisse.“ (maître de classe)

La mise en œuvre de l'article 17 LEO demande davantage d'efforts de coordination et de coopération. Les enseignants et enseignantes indiquent en effet devoir consacrer plus de temps, en dehors de l'enseignement, à discuter des problèmes rencontrés par les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement.

„Es gibt mehr Sitzungen. Sowohl für die LPs als auch die SL ist es ein Mehraufwand. Ich habe vorher nie eine KK geführt, deshalb ist es jetzt ein Mehraufwand. Dort wo diese geschlossen wurden, ist vielleicht weniger Aufwand. Es gibt mehr Elterngespräche. Das haben schwierigere Kinder an sich, dass man mehr zusammensitzen muss, über den Monat hinweg gesehen.“ (directeur d'école)

Les membres du corps enseignant indiquent que cette charge supplémentaire pèse également sur eux. Celle-ci n'est pas uniquement due aux entretiens et aux séances mais aussi aux rapports et à la documentation sur les difficultés des élèves qu'ils doivent rédiger. C'est avant tout le cas à l'école enfantine, où ils doivent se prononcer sur l'entrée au primaire :

„Ich höre ja auch im Lehrerzimmer von den 1.-Klass-Lehrkräften, dass sie ungeduldig sind und fragen, weshalb jetzt diese Kinder das und das nicht können. Ich sage dann, wir haben auch mit allen gearbeitet, versucht es jetzt auch. Die Erwartungen der abnehmenden Lehrkräfte sind noch nicht den Realitäten angepasst.“ (enseignant d'école enfantine)

Selon l'enseignant chargé du SPA, cette charge pourrait être réduite en mettant suffisamment de ressources à disposition des écoles. De nombreux enseignants et enseignantes ne savent cependant pas comment atteindre concrètement ce résultat. Lorsqu'ils constatent quelles mesures permettent de les décharger, leur perception de l'intégration scolaire change.

Enfin, l'inspection scolaire souligne encore une fois que les caractéristiques individuelles des enfants et des membres du corps enseignant ont une grande influence sur la situation dans les classes :

„Die Heterogenität als solches ist nicht das Problem, aber deren Störung. Je nachdem, wie man damit auch umgehen kann. Das ist in der Tat eine sehr grosse Herausforderung. Deshalb braucht's dort vor Ort mehr als eine 1 Person, weils sonst nicht mehr möglich ist.“ (inspecteur scolaire)

Attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire

De manière générale, les membres du corps enseignant, la direction d'école, l'autorité scolaire et l'inspection scolaire ont une attitude positive vis-à-vis de l'intégration scolaire. La notion d'acceptation de l'hétérogénéité est ancrée dans la pratique scolaire de la commune. Ces deux éléments sont considérés comme étant indispensables et pas uniquement souhaitables : *„ein Must, nicht Nice-to-have“* (inspecteur scolaire). La plupart des personnes interrogées ne peuvent s'imaginer une école sans intégration scolaire :

„Integration passiert für mich mit oder ohne Art. 17 jeden Tag sowieso, weil wir sehr heterogene Klassen haben. Jedes Kind muss auf seine Art irgendwie integriert werden. Wichtig ist die Wertschätzung für mich. Was das Kind kann, wirklich wertschätzen. Jedes Kind kann etwas. Seis auch nur wenig. Wenn man das wirklich wertschätzt, ist das für das Kind Motor zum Weitergehen zum nächsten Lernschritt.“ (enseignant chargé du SPA)

Il est cependant tout aussi important pour la majorité des participants et participantes à l'étude que les intérêts de toutes les parties prenantes, et donc aussi ceux des membres du corps enseignant, soient pris en compte. La mise en œuvre de l'article 17 LEO est évaluée de manière ambivalente avant tout par les enseignants et enseignantes, qui se sentent dépassés par celle-ci en raison des conditions structurelles de l'école et de la forte hétérogénéité des classes :

„Entscheidend ist, wie stark diese Integration von der Schule mitgetragen wird. Man ist dort in einem Dilemma, dass die Schulen innerhalb der Rahmenbedingungen in [dieser Gemeinde] nicht unbedingt freudig auf den Integrationszug aufgesprungen sind. Das ist das fragile Gleichgewicht, wie viel Druck und wie viel man nachgeben muss, dass die Schulen wirklich bereit sind. Wenn der Prozess gut ins Laufen kommt, ist das Potenzial sehr gross.“ (représentant des autorités scolaires)

La direction d'école souligne qu'il faut intégrer le plus d'enfants possible sans mettre en péril le bien-être des personnes impliquées : *„So viel wie möglich integrieren, aber es muss allen noch wohl sein. Da gehören die LPs unbedingt auch dazu.“* (directeur d'école)

Afin que les membres du corps enseignant se sentent bien, il faut notamment adapter aux défis rencontrés les prestations de soutien fournies par la commune ainsi que les ressources. Les enseignants et enseignantes, l'inspection scolaire et la direction d'école indiquent en outre qu'il est essentiel d'avoir à disposition des structures qui peuvent prendre en charge les enfants en cas d'urgence :

„Für das Kind das Optimale rausholen. Aber wenn es nicht geht, sollte es die Möglichkeit haben zurückzugehen. Es geht in erster Linie um das Kind. Es wird zu viel auf dem Rücken des Kindes entschieden und ausgebadet.“ (enseignant)

Dans la commune, il est important que l'intégration scolaire reçoive le soutien de beaucoup de personnes, notamment de la direction d'école, pour qu'elle réussisse. Certains acteurs ont encore une attitude critique envers elle, en particulier lorsqu'ils pensent à la charge supplémentaire qu'elle engendre et au manque de mesures d'allègement. Nous pouvons résumer la devise pédagogique de cette commune de la sorte :

„Grundsätzlich sind sicher Schwächere in einer Klasse mit Stärkeren motivierter, als wenn sie nur mit Schwächeren zusammen wären. Es kann bereichernd sein, aber das Setting muss stimmen. Es dürfen nicht zu grosse Klassen sein, damit man sowohl den starken als auch den Schwachen gerecht werden kann.“ (enseignant)

Intégration sociale des élèves

Dans l'école E, de nombreux enfants anciennement scolarisés dans les classes spéciales le sont désormais dans les classes régulières. Par exemple, une élève qui fréquentait auparavant une classe spéciale est scolarisée depuis plus d'une année dans une classe régulière. Selon son enseignant, elle est très bien intégrée et présente seulement des lacunes en mathématiques. L'élève ne bénéficie pas d'un enseignement spécialisé ; l'enseignant a pendant longtemps ignoré qu'elle avait fréquenté une classe spéciale.

„Sie ist in Math. eine absolut genügende Realschülerin, in Franz. eine gute Realschülerin und in Deutsch sogar in der Sek. Ist vielleicht ein Knoten aufgegangen, oder ist es wirklich falsch gelaufen? Es kann ja nicht sein, dass sie 2 Jahre für praktisch nichts in der KbF war. Ich weiss leider unglaublich wenig. Auch die Mutter empfindet den Entscheid jetzt als falsch. Ich bin aber froh, dass sie jetzt bei uns ist, weil sie nirgendwo sonst hingehört. Sie wäre, falls sie wirklich vorher in die KbF gehört hatte, ein Paradebeispiel für eine gelungene Integration.“ (enseignant)

Pour cet enseignant, le fait de pouvoir encourager les enfants de manière spécifique constitue un avantage manifeste des modèles de scolarisation intégrative. Le diagnostic établi est plus précis et les enfants ne sont plus stigmatisés. A l'école enfantine également, où tous les élèves étaient réunis dans les mêmes classes déjà avant l'introduction de l'article 17 LEO, les différences entre les enfants sont minimes. Les enseignants et enseignantes d'école enfantine estiment que ce niveau d'enseignement est idéal pour l'intégration scolaire. Avec la mise en œuvre de l'article 17 LEO, les élèves ordinaires apprennent à accepter les enfants qui ont des difficultés et les enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement se familiarisent avec les classes régulières et se sociabilisent, ce qui n'était pas le cas dans les anciennes classes spéciales :

„[Ein] Vorteil [der Integration] ist ganz klar die höhere Sozialkompetenz der Kinder. Sie helfen einander auch sehr gerne. Meistens ist es auch eine erfreuliche Sache. Wenns aber dem integrierten Kind nicht wohl ist und sich dies auch im Verhalten äussert, wirds sehr schnell ein Störverhalten und schwierig. Wir haben auch erlebt, dass behinderte Kinder zwar stark abfallen, aber gerne integriert sind und in der Klasse als Mitschüler geschätzt sind.“ (enseignant d'école enfantine)

Tant dans les deux classes d'école enfantine que dans la classe de 6^e année (8^e HarmoS), les enseignants et enseignantes ont remarqué que les enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement étaient soutenus par leurs camarades et fiers de pouvoir fréquenter l'école enfantine ou une classe régulière. Un enseignant d'école enfantine souligne que, en cas de marginalisation des enfants intégrés, il faut réagir rapidement et informer les autres élèves des problèmes que rencontrent ces enfants. Il est crucial de sensibiliser les enfants à l'hétérogénéité des classes. Pour la plupart d'entre eux, les différences culturelles, scolaires ou linguistiques font toutefois partie du quotidien :

„Die Akzeptanz ist in diesem Alter noch sehr hoch. Das finde ich eine Chance, in ihrem jungen Alter so etwas erleben zu dürfen. Auch die unterschiedlichen Hautfarben und Sprachen sind eine Selbstverständlichkeit.“ (enseignant de DaZ à l'école enfantine)

D'après les personnes interrogées, les enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement qui sont scolarisés dans les

classes régulières connaissent également des échecs et ont parfois du mal à trouver leurs repères dans des grands groupes. La plupart d'entre eux ne sont cependant pas rejetés par leurs camarades. La réussite de leur intégration scolaire est avant tout tributaire de leurs caractéristiques individuelles et des efforts fournis par les membres du corps enseignant. A cet égard, il est essentiel que les différences individuelles soient perçues comme des évidences et qu'il n'existe aucune pression à l'homogénéisation. Selon la mère d'un enfant bénéficiant de mesures pédagogiques particulières au sens de l'OMPP¹⁴, les élèves ordinaires tirent également avantage à ne pas être uniquement focalisés sur la performance. Il est bon qu'ils apprennent à apprécier les capacités et compétences de chacun.

Perspectives

Même si la situation est satisfaisante en matière d'intégration dans cette commune, les personnes interrogées ont avancé plusieurs idées en vue d'améliorer les conditions générales de la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Elles souhaitent ainsi que le thème de l'intégration scolaire soit abordé plus ouvertement et que le développement de l'école vise à une école pour tous. Pour ce faire, il convient d'améliorer la communication et de créer des outils permettant de réagir en cas de situation intenable.

„Es muss für das Kind die beste Lösung sein. Aber ich bin zuversichtlich und ich finde, man muss auf diesem Weg bleiben. Es gibt nichts anderes als Integration oder Inklusion. Eine Schule für alle.“
(inspecteur scolaire)

Les ressources sont calculées au plus juste à tous les niveaux, mais l'autorité scolaire affirme qu'augmenter le pool de ressources n'est pas la solution aux problèmes structurels rencontrés. La forte proportion d'enfants allophones issus d'un milieu socio-économique peu élevé rend avant tout difficile la situation à l'école enfantine et le passage à l'école primaire. Les personnes interrogées espèrent donc que le modèle scolaire sera modifié, par exemple en mettant en place une Basisstufe ou une école à journée continue comme complément à l'intégration scolaire. L'enseignement en tandem constitue une autre possibilité de différencier davantage l'enseignement. A cet égard, il faut mettre plus de ressources à disposition des classes générales en particulier. Les participants et participantes à l'étude souhaitent en outre que des auxiliaires de classe puissent être engagés, en sus des stagiaires :

„Ich hätte gerne eine Assistenz, vielleicht für den Anfang. Man braucht sie vielleicht nicht immer. Ich möchte auch nicht immer zu zweit unterrichten. Ich brauche keine teuren HPs, wenn ich keine benötige. Lieber jemand, der mir zur Seite steht. So wie mit dieser Rentnerin, die zwar nicht ausgebildet ist. Aber es hat sich so ergeben. Sie ist für alle eine Bereicherung.“ (enseignant d'école enfantine)

Ces auxiliaires ne doivent pas forcément être des enseignants et des enseignantes spécialisés. Leur mission serait simplement de soutenir les membres du corps enseignant pour encourager de manière optimale les élèves. Pour les enseignants et enseignantes d'école enfantine, il est par exemple important que les stagiaires et les auxiliaires travaillent main dans la main avec eux et fassent part de leurs idées pour l'organisation du quotidien. L'enseignant chargé du SPA souligne que plus d'efforts doivent être fournis en matière de collaboration et de communication. Tous les acteurs doivent en premier lieu trouver leurs repères dans leur nouveau rôle. L'enseignant chargé du SPA souhaite avant tout s'investir davantage dans la relation et le contact directs avec les enfants. La collaboration non seulement avec les enfants, mais aussi entre la direction d'école et le collège des membres du corps enseignant ainsi que la séparation des rôles doivent être améliorées. Le principe de l'intégration pour tous doit être mieux enraciné dans toutes les classes. Pour ce faire, il faut mettre en place des formations continues et laisser

¹⁴ Les mesures pédagogiques particulières au sens de l'OMPP ne comprennent pas la scolarisation spécialisée intégrée ni le soutien aux élèves surdoués.

suffisamment de temps aux enseignants et enseignantes pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris. En résumé, les personnes interrogées dans la commune sont favorables à l'intégration scolaire si les conditions générales sont adaptées :

„Meine wichtigsten Anliegen wie unterstützendes Personal und nicht zu grosse Klassen sind zum Gelingen nötig. Man kann nicht alte Rahmenbedingungen etwas Neuem überstülpen. Man muss dem Neuen auch Raum geben. Und es braucht Möglichkeiten, dass man das Einzelne nicht aus den Augen verliert und ihm auch gerecht werden kann.“ (enseignant d'école enfantine)

4.2.4 Ecole I

L'école I est située dans une commune urbaine possédant plusieurs sites scolaires. Elle a mis en place un modèle d'intégration partielle. Toutes les CdI (anciennes classes D) ont été fermées ou le seront prochainement. Le site qui a été étudié dans le cadre de cette analyse comporte toutefois encore une CdS. Les entretiens ont essentiellement porté sur les élèves suivant le programme d'introduction sur deux ans intégrés dans une classe régulière à degrés multiples (1^{re} et 2^e années primaires mélangées). C'est pourquoi ce sont surtout des enseignants et enseignantes des premières années du degré primaire qui ont été interrogés. Par ailleurs, nous avons renoncé, dans cette commune très hétérogène, à considérer l'intégration scolaire d'un enfant en particulier comme nous l'avons fait pour bon nombre des autres communes étudiées. Lors des entretiens, nous nous sommes concentrés sur la variété des défis que pose ce type d'intégration.

Modèle et processus de mise en œuvre

Lorsque la question de la mise en œuvre de l'article 17 LEO a été abordée pour la première fois, les réactions ont été très diverses. Les parents des nombreux enfants allophones des CdS se sont en particulier montrés très favorables à l'intégration de leurs enfants dans les classes ordinaires.

Pour être en mesure de satisfaire aux nouvelles exigences posées, certains enseignants et enseignantes ont demandé à bénéficier d'une plus grande marge de manœuvre et à pouvoir soutenir les enfants de manière plus ciblée (aussi grâce à des classes plus petites ou aux possibilités d'enseignement en tandem). Ils ont aussi souhaité un pool de ressources permettant de prendre en charge les élèves en dehors de la classe, notamment ceux qui rencontrent des problèmes sociaux et qu'il n'est plus possible de garder dans la classe d'origine. Il est toutefois rapidement apparu que, compte tenu des nouvelles bases de calcul, les moyens octroyés par le canton à la commune au titre du soutien aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers seraient moins élevés que jusqu'à présent. De nombreuses attentes n'ont dès lors pas pu être comblées.

D'autres ont craint que les enfants souffrant de difficultés d'apprentissage ou de troubles de l'apprentissage ou du comportement n'aient de gros problèmes s'ils ne se trouvaient plus dans une configuration de classe spécifique (comme une classe spéciale).

« Au début, j'ai eu un choc quand j'ai appris ça parce que j'avais dans l'idée que ces enfants étaient fragiles, donc qu'il fallait les préserver, leur donner des conditions vraiment spéciales. » (enseignant chargé du SPA)

On savait depuis longtemps que le canton allait prescrire un changement de pratique dans le domaine des mesures pédagogiques particulières. Pourtant, aucune action spécifique n'a été menée dans la commune pendant longtemps. Ensuite, tout est allé très vite.

« Je pense que la première chose a été, en tout cas pour ma part, l'étonnement de voir la non-préparation à ce changement de l'article 17 quand on sait que, depuis 1999 il était connu par les autorités, les

directions et les inspections, enfin par toutes les personnes qui encadrent l'école. Se rendre compte qu'aucune préparation n'a été faite et qu'on avait tout d'un coup trois ans pour se mettre en adéquation avec cet article, ça a été dans un premier temps un peu d'étonnement et peut-être même plus. » (enseignant chargé du SPA)

L'autorité compétente a élaboré le nouveau modèle en concertation avec les directions des différents sites scolaires sans toutefois consulter les enseignants et enseignantes. Ce travail a été réalisé dans des délais très serrés et avec très peu de ressources. La préparation au changement n'a donc pas non plus été idéale, ce qui a généré beaucoup de mécontentement au sein du corps enseignant et des directions d'école.

Les autorités communales concèdent que le modèle adopté n'est pas totalement satisfaisant mais que, au vu des circonstances, il constituait la bonne solution. On reproche en particulier au canton les délais irréalistes qui ont été fixés pour la mise en œuvre des nouvelles prescriptions, étant entendu que les leçons dédiées aux mesures pédagogiques particulières ont été octroyées selon le nouveau modèle dès l'année scolaire 2009-2010.

Les enseignants et enseignantes critiquent en outre le fait que les modalités de la mise en œuvre du nouveau modèle ont été communiquées de manière précipitée aux intéressés, en particulier aux enseignants et enseignantes des Cdl dont la fermeture avait été décidée. Ils ont considéré cela comme un manque d'égards.

« Je me souviens de la séance et je vous dirai franchement que ce n'était pas drôle, surtout pour les enseignantes de classes D qui ont appris qu'on allait leur fermer leurs classes. » (enseignant chargé du SPA)

Certains enseignants et enseignantes ont perdu leur poste suite à la fermeture des anciennes classes spéciales et ont dû, contre leur gré, reprendre des classes régulières ou chercher un poste dans une autre commune. Même trois ans après la communication de la décision, la précipitation ressentie à cette époque a laissé des traces. Certes, le modèle d'intégration partielle choisi par la commune est désormais salué, mais une pointe d'amertume subsiste parmi les enseignants et enseignantes. Ils affirment en effet que le manque de collaboration, la communication ratée et la nécessité qui s'est ensuivie de mettre en œuvre les changements rapidement ont eu pour conséquence d'abandonner certaines personnes sur le bord de la route. De même, les intéressés regrettent que l'expérience dont disposait l'école à ce moment n'ait pas été davantage mise à profit dans le développement du modèle.

Bon nombre d'enseignants et enseignantes ont été irrités par le fait que l'on a changé un système qui fonctionnait bien sans leur dire clairement quels allaient être les avantages de ce changement. Une part des résistances a certainement été due toutefois à une défiance vis-à-vis de la nouveauté et au fait qu'il n'est pas toujours facile de changer les habitudes. Pourtant, tous les enseignants et enseignantes ne sont pas mécontents de la situation. Certains se sont efforcés de promouvoir activement l'intégration scolaire et ont employé la marge de manœuvre dont ils disposaient. Ils sont désormais satisfaits des résultats obtenus.

Les autorités communales tiennent compte des critiques en ralentissant quelque peu la mise en œuvre. La pression exercée sur les écoles et le corps enseignant doit diminuer et il faut leur laisser plus de temps pour s'adapter aux évolutions. Dans l'ensemble, on estime à huit ou dix ans le temps nécessaire pour que le modèle d'intégration partielle fasse véritablement partie du quotidien.

En principe, la commune ne fournit que le cadre général, à l'intérieur duquel chaque école peut décider des modalités concrètes d'application du modèle choisi. L'un des avantages majeurs de

cette mise en œuvre adaptée à chaque site scolaire est qu'elle offre la possibilité de scolariser tous les élèves à proximité de leur domicile puisque, avec les nouvelles structures, l'enseignement spécialisé est proposé sur tous les sites. Auparavant, les élèves des CdS en particulier devaient effectuer de longs trajets car cette offre n'était pas disponible partout. Cela conduisait en outre à une séparation des enfants selon qu'ils souffraient ou non de difficultés d'apprentissage ou de troubles de l'apprentissage ou du comportement. Les premiers courraient ainsi plus de risques d'être exclus socialement. Désormais, les enfants qui présentent ces difficultés ou troubles peuvent aussi faire valoir leurs forces, dont les autres enfants profitent au sein de la classe. Les enseignants et enseignantes ont constaté avec satisfaction qu'il n'y avait eu aucune contestation en lien avec l'intégration de ces élèves et ses répercussions sur la structure scolaire de la part des parents des élèves réguliers.

Certains enseignants et enseignantes regrettent que le nouveau modèle n'offre plus la possibilité de scolariser dans une classe distincte les enfants qui ne trouvent pas leur place dans une classe régulière. Certes, quelques CdS ont été conservées, mais leur nombre est bien moindre qu'avant le changement de modèle. Ils craignent aussi que les enfants qui étaient auparavant scolarisés dans une classe spéciale ne perdent leurs repères et ne se sentent plus appartenir à leur classe (régulière) du fait que l'enseignement spécialisé est dispensé en dehors de cette classe.

Avec la mise en œuvre du modèle d'intégration partielle, tous les élèves arrivant en primaire sont scolarisés dans des classes offrant à la fois l'enseignement de première et de deuxième année de primaire et l'enseignement de Cdl. Cela a pour conséquence que les enfants qui suivent le programme d'introduction peuvent rester trois ans dans la même classe, ce qui leur apporte une stabilité supplémentaire. Ils n'ont pas en effet à être intégrés dans une nouvelle classe dès la fin de ce programme. De plus, il semble que les parents des enfants concernés par cette mesure qui suppose un allongement de la durée de scolarisation aient beaucoup moins de préjugés à son égard depuis la mise en place du nouveau modèle. La fermeture des Cdl séparées a toutefois constitué un défi de taille au vu des ressources octroyées :

„Jetzt sind sie [die Schülerinnen und Schüler] in den ersten zwei Einschulungsjahren zusammen [in einer Regelklasse]. Diese Veränderung hat die Quartiernähe erlaubt. Das Problem bleibt die Kapazitätsgrenze. Wir können nicht einfach einen Mehrbedarf anmelden und erhalten die Ressourcen. Wir wollten auch nicht die integrative Förderung zurückfahren, um zusätzliche [Plätze zu schaffen] ... Das ist eine ganz neue Herausforderung. Vorher überlegten wir: Welches Kind braucht EK? Dann stellten wir die Kapazität zur Verfügung. Und jetzt müssen wir uns damit auseinandersetzen, welches ... [die] Kinder sind, die eine EK am meisten benötigen.“ (représentant des autorités)

La fermeture de toutes les CdS n'aurait pas été possible. Cependant, leur nombre a été fortement réduit. Les classes restantes sont en mesure de réagir de manière plus souple aux besoins et offrent aussi une plus grande perméabilité.

La mise en œuvre de l'article 17 LEO est plus difficile au degré secondaire I qu'au primaire et y est aussi moins pratiquée car il y a actuellement une séparation claire, en termes de performances, entre les sections. La promouvoir passerait nécessairement par une discussion à propos du modèle d'organisation des classes.

Conditions générales et ressources

Les autorités communales considèrent la mise en œuvre de l'article sur l'intégration et tous les changements qu'elle a entraînés comme des mesures d'économies du canton. Ainsi, même si les moyens ont globalement été augmentés, elles estiment que les exigences posées aux enseignants et enseignantes se sont accrues. De plus, compte tenu du nouveau mode de calcul

mis en place par le canton en matière de répartition des ressources, la commune dit avoir vu son nombre de leçons affectées aux mesures pédagogiques particulières réduit de quelque 10 pour cent¹⁵.

« [...] en trois ans, on a eu une augmentation énorme du nombre d'élèves¹⁶... On aurait donc besoin de ressources supplémentaires vu notre nombre d'élèves en plus et la recalculation ne se fait pas. On a fait des demandes mais l'INS n'est pas entrée très positivement en matière¹⁷... Par conséquent, on est dans une situation très très très tendue... mais, finalement, ça nous oblige aussi à faire des choix et à réfléchir à notre offre. Je pense que si on en est là, c'est aussi parce qu'on a eu moins d'heures et je pense que c'est aussi un bénéfice parfois de devoir se reposer la question de ce qu'on fait de nos ressources quand elles sont limitées. Quand on en a énormément, on a peut-être un petit peu moins de réflexion derrière. »
(directeur IMEP)

D'une manière générale, le nombre de leçons mises à la disposition de la commune par le canton pour les mesures pédagogiques particulières est jugé trop faible. La commune est aussi d'avis qu'à ce problème de ressources s'ajoute celui du manque de marge de manœuvre. Elle indique en effet que si, en cours d'année, des enfants supplémentaires ont besoin de prestations relevant de l'enseignement spécialisé, celles-ci doivent en règle générale être fournies dans le cadre des moyens existants. Selon elle, il est pratiquement impossible d'augmenter après coup le nombre de leçons dans certaines classes dans la mesure où tous les moyens disponibles sont déjà affectés au préalable. Ces difficultés sont aussi liées à la manière dont la commune elle-même répartit les leçons : le nombre de leçons est calculé sur la base du nombre total d'élèves par site et non des besoins concrets en mesures pédagogiques particulières. Ce système a régulièrement pour conséquence qu'une école manque de moyens alors qu'une autre pourrait se contenter de moins. Parallèlement, planifier les ressources de manière très dynamique en prenant en compte les besoins de chaque enfant nécessite un degré élevé de coordination et pourrait compliquer fortement le processus de répartition, accroître sensiblement la charge de travail administratif et générer de l'incertitude chez les enseignants et enseignantes.

Des problèmes de taille ont également été relevés dans le domaine de l'intégration des élèves allophones.

„Die Unterstützung in Bezug auf Angebote für Fremdsprachige ist im Kanton Bern sehr schwach. Das müssen wir selber machen. ... Dieser Brennpunkt ist absolut nicht gelöst und hoch problematisch. Die Defizite vom Kindergarten nehmen sie nachher durch die ganze Schulzeit mit. ... Wir stellen das Phänomen fest, dass die Deutschsprachigen das Deutsch der Fremdsprachigen lernen, also ganz kritische Effekte. Mit den Stellen für DaZ können wir die Chancengleichheit nicht gewähren.“ (représentant de l'autorité communale)

Bon nombre d'enseignants et d'enseignantes expérimentés se montrent critiques face à l'intégration scolaire. Après plusieurs décennies d'enseignement séparatif, ils ne veulent pas ou ne sont pas en mesure de s'adapter aux nouvelles exigences posées par l'école intégrative. Les cas de burn-out d'enseignants et d'enseignantes sont de ce fait de plus en plus nombreux, ces derniers ne se sentant pas toujours à la hauteur des défis auxquels ils sont confrontés.

« Je me rends compte que l'enseignant, dans certains cas, est fatigué. Il y a beaucoup de burn-out, je peux vous dire, ou de gens à la limite du burn-out. Et ça me pose quand même problème quand une enseignante pour qui ça a toujours fonctionné en 1^{re} ou en 2^e année depuis des années me dit : "Depuis

¹⁵ Les ressources n'ont été réduites que d'environ 1 pour cent avec la mise en œuvre de l'OMPP.

¹⁶ Le nombre d'élèves a progressé d'environ 50 pour cent entre 2006 et 2010.

¹⁷ La commune a obtenu des ressources supplémentaires pour l'allemand langue seconde en 2013.

que j'ai 1P-2P, je me sens nulle ... j'ai l'impression que je ne sais plus enseigner, j'ai l'impression que ce que je fais, c'est de la 'm....' ", et ça, je ne peux pas l'accepter [...]. » (enseignant chargé du SPA)

De plus, les conditions ne sont pas les mêmes dans toutes les classes. Dans certaines, compte tenu du grand nombre d'élèves auparavant scolarisés en classe spéciale et, par conséquent, du grand nombre de leçons attribuées pour l'enseignement spécialisé, la quasi-totalité de l'enseignement peut être dispensé en tandem. Dans d'autres, l'enseignant ou l'enseignante doit faire cours seule la grande majorité du temps. Avec la mise en œuvre de l'article 17 LEO, les enseignants et enseignantes chargés du SPA qui ont auparavant géré une CdS se sont vu confier un mandat professionnel totalement nouveau. Leur charge de travail s'est accrue de manière sensible. Ils sont désormais généralement responsables de plusieurs classes et encadrent nettement plus d'élèves. Cela représente un défi, d'une part, parce qu'il faut coordonner les contenus et les horaires avec les différents maîtres et maîtresses de classe et, d'autre part, parce que cette organisation engendre un surcroît important de travail administratif. Depuis le passage au nouveau modèle, la charge des enseignants et enseignantes a donc augmenté. Cela se traduit également par une forte progression du recours aux leçons SOS. On peut toutefois penser que, une fois l'intégration scolaire institutionnalisée, les enseignants et enseignantes verront leur charge de travail diminuer, les préparatifs de la réforme et sa mise en place ayant nécessité un investissement important de leur part.

La commune s'efforce de mettre à disposition les locaux nécessaires à l'enseignement intégratif. Deux salles de classe doivent par exemple être disponibles pour les classes de 1^{re} et 2^e année qui comportent des élèves suivant le programme d'introduction sur deux ans de manière à pouvoir dispenser un enseignement adapté aux différents niveaux. Le site scolaire étudié comporte suffisamment de salles mais, dans d'autres écoles, les enseignants et enseignantes doivent parfois prendre des groupes dans les corridors ou à part, dans un coin de leur salle de classe habituelle. Ces conditions précaires compliquent encore la situation pour toutes les personnes impliquées. S'agissant du matériel utilisé dans l'enseignement spécialisé, la situation est beaucoup moins tendue. Un budget séparé suffisant a en effet été créé à cette fin au moment de la mise en œuvre de l'OMPP.

Aux dires des personnes interrogées, la composition de la classe est un facteur décisif dans la réussite des projets d'intégration scolaire. Pour qu'une classe comportant des élèves de 1^{re} et de 2^e année, y compris des élèves suivant le programme d'introduction sur deux ans, fonctionne bien, il est nécessaire de réunir au moins 20 élèves.

« Il faut qu'il y ait un certain nombre d'élèves par groupe [première, deuxième, intro 1, intro 2] pour qu'il y ait une émulation, parce que sinon ils n'arrivent pas à se sentir faisant partie d'un groupe d'école, ça fait peut-être petite famille, ça ne va pas. Il faut qu'il y ait un assez grand groupe par degré. C'est pour ça qu'on a au minimum 20 élèves... Il suffit que vous ayez deux enfants lents, timides et puis pas tellement outillés, ça n'avance pas. » (enseignant chargé du SPA)

Selon les personnes interrogées, cette possibilité de créer de grandes classes n'existe toutefois que lorsque deux enseignants ou enseignantes peuvent dispenser les leçons conjointement la plupart du temps. Elles estiment qu'un enseignant ou une enseignante ne peut pas gérer seule de manière adaptée les grandes différences de niveau qui caractérisent ces classes, a fortiori lorsque les élèves sont nombreux. Elles ne s'opposent pas par ailleurs à l'intégration d'enfants ayant droit à une scolarisation spécialisée (selon l'art. 18 LEO)¹⁸ dans une classe de 1^{re}/2^e année avec programme d'introduction sur deux ans si l'enseignement peut être dispensé en tandem en permanence.

¹⁸ Scolarisation spécialisée intégrée

Coopération externe

Une grande importance a été donnée aux HEP lors de la préparation et de la mise en œuvre de l'article 17 LEO dans les écoles. Malheureusement, leurs offres et leurs prestations n'ont pas toujours été adaptées aux besoins des directions d'école et des membres du corps enseignant.

„Es müsste Berater geben, die den Schulentwicklungsprozess gut unterstützen könnten. Da habe ich von den Schulleitungen unterschiedliche Rückmeldungen von "hervorragend" bis zu "da wären wir besser schlitteln gegangen, das hätte zur Teambildung mehr beigetragen" erhalten. Auf der andern Seite bräuchte es auch gezielt Angebote auch für ältere LPs, die deren Kompetenzprofil und Wissensstand berücksichtigen würden. Es gibt zwar solche, aber ich denke, es dürfte noch mehr geben. Es müsste gezielt auf LPs gerichtet sein, die einen gewissen Widerstand überwinden müssen.... Es war einfach mengenmässig ungenügend. Es bräuchte mehr Leute, die in die Schulen kämen, um diese Prozesse zu unterstützen. Das ist aus meiner Sicht erfolgsrelevant, ob man das hat oder nicht.“ (représentant des autorités)

En outre, les parties prenantes relèvent que l'on savait depuis longtemps que des changements allaient intervenir dans le domaine de l'intégration scolaire et que des formations continues auraient dû être organisées bien plus tôt pour le corps enseignant. Elles estiment que, compte tenu de ces négligences, les HEP comme les milieux politiques devraient assumer leurs responsabilités dans les cas d'enseignants et d'enseignantes qui, du fait d'une préparation insuffisante, sont surmenés par la mise en œuvre des nouvelles prescriptions.

Les parties prenantes ont en revanche beaucoup apprécié que les HEP animent et encadrent des groupes de travail interscolaires au sein des communes. Ces rencontres ont permis aux participants et participantes d'échanger leurs expériences.

Elles soulignent que les SPE étaient certes surchargés mais que la bonne collaboration entretenue avec les enseignants et enseignantes a pu être poursuivie pratiquement à l'identique dans le cadre de la mise en œuvre de l'OMPP. La collaboration avec l'inspection a semble-t-il également été bonne.

Le soutien et les rapports avec la commune ont été appréciés très différemment selon les personnes. Les enseignants et enseignantes interrogés se sont sentis bien soutenus car les représentants et représentantes de la commune se sont rendus dans les écoles et se sont intéressés à leur travail. Ils indiquent néanmoins que les autorités communales souffrent d'une image très négative auprès de la plupart de leurs collègues, en particulier du fait des difficultés rencontrées lors de la planification et de l'introduction du nouveau modèle d'intégration partielle découlant de l'application de l'article 17 LEO.

Indépendamment de la mise en œuvre de cette nouvelle législation, il apparaît que la collaboration avec les équipes du travail social en milieu scolaire ne cesse de prendre de l'importance.

Coopération au sein de l'école

Les deux enseignantes interrogées qui assurent conjointement l'enseignement au cycle d'entrée travaillent souvent en tandem car elles sont presque toujours à deux. Elles se complètent grâce à leurs longues années d'expérience en tant qu'enseignantes en 1^{re} et en 2^e année et dans les Cdl. Elles expliquent que leur collaboration fonctionne très bien, cela aussi en raison de leur amitié qui leur a donné l'envie de travailler ensemble. Selon elles, les tâches et les responsabilités sont clairement définies et leur répartition est bien rodée depuis.

Les deux enseignantes précisent qu'il n'y a en revanche pratiquement aucune collaboration avec les autres maîtres et maîtresses de classe. Selon elles, la direction d'école est certes d'avis que la coopération entre les enseignants et enseignantes est indispensable à la réussite des projets d'intégration mais il s'avère que celle-ci fait véritablement défaut dans la majorité des cas. L'un des effets pervers de ce manque de collaboration entre les maîtres et maîtresses de classe et les enseignants et enseignantes chargés du SPA est que les enfants souffrant de difficultés d'apprentissage ou de troubles de l'apprentissage ou du comportement, qui se trouvent déjà dans une situation difficile, sont contraints de faire le lien entre eux.

« [...] on demande à l'élève de faire le lien entre sa classe et la classe de soutien, d'être le maillon entre deux systèmes. Il appartient tout d'un coup à deux systèmes différents ; ça peut être bien vécu si, au niveau des enseignants, il y a une coopération de grande qualité et l'enfant sent que le relais est fait entre les deux et que ce n'est pas lui qui porte ce transfert. Si ce n'est pas le cas, je pense que c'est un des inconvénients en tout cas pour l'élève. » (directeur IMEP)

Aux dires d'un enseignant spécialisé, le manque de coopération pose une autre difficulté : ce sont les maîtres et maîtresses de classe qui décident quels enfants doivent bénéficier d'une prise en charge par un enseignant ou une enseignante chargée du SPA et lesquels n'en bénéficieront pas. Cette démarche rigide, qui catégorise les élèves, est d'une part contraire à la conception de nombreux enseignants et enseignantes chargés du SPA, qui souhaiteraient mettre en place un soutien plus adapté aux besoins de l'enfant et, d'autre part, dénie implicitement à ces derniers la compétence d'évaluer les besoins éducatifs des élèves. De plus, le manque de coopération a pour effet que l'enseignement spécialisé est en règle générale dispensé en dehors de l'enseignement ordinaire.

Il faut toutefois noter que la collaboration fonctionne nettement mieux dans d'autres cas, quand des échanges ont lieu régulièrement et quand le travail commun est considéré comme enrichissant. Il apparaît globalement que le degré de collaboration dépend fortement des individus et qu'il varie nettement au sein de l'école étudiée.

« Ça m'a fait dire quand même aux collègues que, attention, on doit parler davantage. Ça ne veut pas dire qu'il faut aller dire des choses intimes de famille, mais il faut parler entre nous, il faut qu'on sache, il faut qu'on puisse gérer ensemble ces difficultés. Et ça manque, vraiment je peux vous dire, ça manque. » (enseignant chargé du SPA)

Le fait que, d'une manière générale, la coopération n'est pas très marquée peut s'expliquer, pour certains, par le fait que beaucoup de maîtres et maîtresses de classe ne sont pas habitués au travail en équipe. Si un soutien précis est nécessaire, nombreux sont toutefois ceux et celles qui sont prêts à l'offrir, comme le montre l'exemple suivant :

« Je trouve qu'on a été formidablement épaulés par notre collègue qui a accepté de déménager, de descendre de deux étages, pour nous laisser sa classe, pour qu'on ait deux locaux ensemble. On a une porte intérieure, c'est pour ça qu'on s'est installé là. Elle a été d'accord de nous laisser sa place, elle a été très généreuse et ça, on apprécie énormément. » (enseignant)

Attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire

C'est pourquoi l'attitude des personnes interrogées vis-à-vis de l'intégration scolaire est généralement positive, même si elles ne perçoivent pas de la même manière les limites de celle-ci. Certains pensent ainsi qu'il ne faut pas vouloir intégrer à tout prix. Ils sont d'avis que l'on doit pouvoir dire clairement, dans le cas d'enfants présentant de lourdes difficultés et perturbant de ce fait l'enseignement de manière excessive, que la scolarisation intégrative ne constitue pas une solution adaptée et qu'elle n'est pas (ou plus) envisageable. D'autres estiment au contraire qu'en cas de difficultés, les efforts doivent être accrus pour permettre l'intégration malgré tout.

« Pour moi, une école intégrative a comme vision l'accueil de tous les élèves en son sein, dans ses classes. Mais pas en se voilant la face, en se disant qu'il n'y a pas de difficultés, mais en disant que s'il y a des difficultés, on peut chercher de l'aide, qu'il y a les ressources de l'OMPP, qu'il faut que l'école les mette en place pour qu'elles puissent être utilisées de manière coopérative. On doit travailler ensemble autour d'une situation qui pose des difficultés. » (directeur IMEP)

Intégration sociale des élèves

Il est important, pour la réussite d'un projet d'intégration portant sur un enfant préalablement scolarisé dans une classe spéciale qu'il se sente accepté au sein de la classe régulière. Il est aussi essentiel qu'il connaisse à la fois son niveau et ses possibilités. De cette manière, il pourra prendre conscience de ses progrès, ce qui aura un effet motivant sur lui. De même, les personnes interrogées s'accordent à dire que l'enseignant ou l'enseignante doit de son côté accepter l'enfant avec ses particularités et ses difficultés afin de répondre au mieux à ses besoins.

La réussite du projet suppose en outre que les autres élèves intègrent l'enfant concerné dans leur groupe. L'enseignant ou l'enseignante peut d'ailleurs intervenir jusqu'à un certain point pour faciliter cette intégration, par exemple en donnant des exercices à faire à deux ou en demandant à un élève d'en aider un autre. En dehors de la classe, ses possibilités d'action sont toutefois restreintes ; or, c'est justement quand l'enfant passe du temps avec ses camarades de classe en dehors des heures d'enseignement que l'on peut considérer que l'intégration est réussie.

L'étude montre que, dans l'ensemble, les élèves qui sont un peu différents, en particulier ceux des petites classes, sont bien acceptés par leurs camarades. On peut du reste le constater facilement : les personnes interrogées indiquent que les enfants qui étaient auparavant scolarisés dans une classe spéciale viennent à l'école avec le sourire : « Ils viennent facilement à l'école, ils ne veulent pas de week-ends, ils viennent volontiers. » (enseignant)

Perspectives

Il convient dans un premier temps de consolider les acquis en matière d'intégration scolaire. Des améliorations et des développements sont néanmoins toujours envisageables, aussi dans d'autres domaines de l'école comme le cycle d'entrée.

„Wenn man wirklich weiterkommen möchte, muss man nicht den BMV-Pool aufstocken, sondern die Schuleingangsstufe neu überdenken.“ (représentant de l'autorité communale)

L'un des grands défis qui se posera dans un avenir proche concerne la mise en œuvre, dans l'enseignement, des offres destinées aux élèves précoces.

„In der Begabtenförderung eine Integration bei einem IQ 130 zu vertreten, ist ein Spagat, bei dem man inhaltlich schon auf Grenzen stösst. Das führt dazu, dass die Begabtenförderung nicht vom Fleck kommt und als völliger Fremdkörper empfunden wird. Das ist schade, dass dieses Element so schlecht wegkommt. Ich wäre persönlich der Auffassung, dass eine Begabtenförderung eigentlich in die gleiche Richtung geht, es geht auch um Differenzierung, um Individualisierung des Unterrichts. Eigentlich müsste dies mit dem Rest kompatibel gestaltet werden können. So wie es jetzt von der BMV lanciert ist, geht es in eine andere Richtung und bremst es eigentlich. Das finde ich sehr schade.“ (représentant de l'autorité communale)

4.2.5 Ecole K

La commune urbaine de l'école K met en œuvre un modèle d'intégration partielle. Il était évident dès la phase de conception qu'une partie des classes spéciales seraient maintenues. L'objectif poursuivi était, dans les cas justifiés, de scolariser dans les classes régulières les élèves

présentant des troubles de l'apprentissage, des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement. Les classes spéciales ont été fermées dans l'école évaluée. Il existe pour l'ensemble de la commune, qui possède plusieurs sites scolaires, un concept d'intégration qui indique la direction à suivre. Ce concept donne aux différentes écoles une importante marge de manœuvre leur permettant d'appliquer l'article 17 LEO en fonction des différents contextes. La commune de l'école K accueille un nombre très élevé d'enfants allophones et se caractérise par une grande diversité culturelle, ce qui exige beaucoup des membres du corps enseignant. Déjà confrontés avant la mise en œuvre à des classes hétérogènes, ces derniers avaient toutefois déjà pu acquérir de l'expérience en matière d'enseignement différencié.

Modèle et processus de mise en œuvre

Au début de l'été 2012, période où se sont déroulés les entretiens, le processus de mise en œuvre en était encore à ses débuts. La planification n'a commencé que neuf mois avant le début de la mise en œuvre, et ce dans un contexte où une nouvelle direction venait tout juste de prendre ses fonctions (soit trois mois avant le début de la planification). Il semblerait que l'ancienne direction ait informé les enseignants et enseignantes très tardivement et de manière peu transparente de la mise en œuvre, ce qui explique sans doute que l'école ait manqué de temps dans l'élaboration du plan de mise en œuvre. Le changement de personnel au sein de la direction n'a par ailleurs pas facilité les choses.

„Wir haben mal eine Weiterbildungsveranstaltung noch unter der alten Schulleitung gehabt, die hat aus Bootfahrten und Plakate Malen bestanden. Inhaltlich hat die alte Schulleitung total darauf verzichtet, uns darauf vorzubereiten, auch weiterbildungsmässig. Für uns gings knapp drei Viertel Jahre vor dem Start der Integration los.“ (enseignant)

„Mit der Information hat es mich sehr schwierig gedünkt. Da konnte die SL für mich nichts dafür. Es war zum Teil sehr intransparent, vor allem von der Gemeinde. Die Information war eher zu spät. Für mich hatte es die Tendenz, man hörte davon und hätte es bereits umsetzen sollen.“ (enseignant d'école enfantine)

Il a été décidé dans l'arrondissement scolaire de supprimer les deux CdS dans l'école évaluée. La CdS la plus proche se trouve dans une école voisine ; elle accueille aussi des élèves de l'école évaluée. Les membres du corps enseignant n'ont visiblement pas eu leur mot à dire dans la décision de supprimer les CdS. Comme la direction a changé, on peut difficilement dire dans quelle mesure l'ancienne direction a pris part au processus de décision.

„Die KK weiterführen oder auflösen. Die LPs hatten, glaube ich, kein Mitspracherecht. Wir wurden informiert, dass die KKs geschlossen würden. Das wurde im Schulkreis so bestimmt.“ (enseignant chargé du SPA)

Les motifs de cette décision restent flous. On suppose toutefois que des raisons financières ont motivé la suppression des CdS. Lorsque la nouvelle direction est entrée en fonction, la décision avait déjà été prise. Elle n'avait donc d'autre choix que d'appliquer les prescriptions du concept communal dans son école.

Elle a donc constitué un groupe de pilotage comprenant des enseignants et enseignantes réguliers et des enseignants et enseignantes spécialisés. Par chance, la plupart des programmes d'enseignement ont pu être maintenus malgré la fermeture des deux CdS. En revanche, il a été nécessaire de supprimer les directions des classes spéciales.

„Als man die KKs aufgelöst hatte, musste man die LPs überführen. Dort musste man im Rahmen der Reorganisation mit der ERZ Möglichkeiten für sie suchen. Zum grossen Teil konnte man die Anstellungen gewähren. Klar war, dass die Leitstellen und Schulleitungen der KKs wegfielen.“ (directeur d'école)

L'enseignant de CdS interrogé avait le choix entre s'occuper du travail intégratif dans la même école ou assumer la direction d'une CdS dans une autre école. Il a opté pour le SPA.

„Ich war bereit, meine Stelle aufzugeben und machte schon Pläne, wie ich als erste IF vorgehen wollte. Im ersten Jahr wars noch etwas chaotisch. Ich habe an jeder Stufe etwas unterrichtet. Ich wurde angefragt, das Übergangsjahr zu machen, bis andere LPs kämen.“ (enseignant chargé du SPA)

Le projet d'intégration a été et est toujours admirablement soutenu par la nouvelle direction. Celle-ci avait déjà eu l'occasion, dans le cadre de son parcours professionnel, de participer à l'élaboration par la commune du concept global et a donc pu faire bénéficier l'école de son expérience. Forte de cette dernière, c'est avec confiance qu'elle a abordé le passage au nouveau modèle. Les directions des classes spéciales en revanche étaient très sceptiques quant à la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Ce sentiment était partagé par le corps enseignant qui, au début, était plutôt réservé s'agissant de la question de l'intégration.

„Die andere Frage ist das Kollegium, ob es mitmacht. Tendenziell ist dieses eher älter, aber der Schulleiter arbeitet daran. Es ist eine Haltungsfrage von älteren LPs, die lange im traditionellen Unterricht waren.“ (inspecteur scolaire)

Apparemment, la mise en œuvre de l'article 17 LEO a été peu discutée dans l'école. Certains enseignants et enseignantes auraient préféré qu'une classe spéciale soit maintenue dans l'école ; d'autres estiment qu'une telle classe n'est pas nécessaire.

„Unter der Hand gibt es ganz wenige, die sagen, es bräuchte keine KKs mehr. Die meisten würden mehr KKs befürworten.“ (enseignant)

„Es gibt unterschiedliche Stimmen bei uns. Es gibt solche, die das [die Integration] sehr begrüßen. Ich denke, die Frage der Integration ist nicht unbedingt die Hauptfrage. Dass LPs sagen würden, ich habe Kinder in meiner Klasse, die ich lieber in einer KK sähe.“ (directeur d'école)

„Es [die KbF] war zwar sehr familiär, aber weit von einer auch nur ansatzweisen Integration entfernt. Ich finde, die Kinder sollten sich altersgerecht sozial entwickeln können. Die natürliche soziale Entwicklung ist in der [KbF] zu kurz gekommen.“ (enseignant chargé du SPA)

La mise en œuvre de l'article sur l'intégration a suscité de nombreuses craintes au sein de l'école : les propos des personnes interrogées montrent que les enseignants et enseignantes avaient peur de ne plus pouvoir satisfaire aux besoins des élèves si les classes, déjà très hétérogènes, devaient accueillir en plus des enfants présentant des difficultés d'apprentissage ou des handicaps physiques.

„Meine Befürchtungen waren, wie ich den Kindern gerecht werden könnte, wenn so viele verschiedene Kinder zusammen sind. Wir sind ein multikulturelles Quartier, und die Klaffung (Heterogenität) ist relativ gross. Die Kinder auf eine gewisse Grundlage zu bringen, dass sie den Schritt in die Schule machen können, ist schon sehr schwierig.“ (enseignant d'école enfantine)

„Bei den KG-LPs waren schon sehr viel Skepsis und Ängste vorhanden. Die Integration wurde nicht gerade mit offenen Armen empfangen.“ (enseignant d'école enfantine)

Les enseignants et enseignantes redoutent surtout l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap selon l'article 18 LEO ou d'enfants souffrant du syndrome d'Asperger. L'école est en effet déjà fortement sollicitée par l'importante hétérogénéité culturelle et par la forte proportion d'enfants allophones.

„Wenn ich sehe, wies mit der Integration nach Art.17 [VSG] läuft und noch die Integration nach Art. 18 [VSG] dazukommt plus die Asperger-Kinder, [...] Dieses System, behaupte ich, überfordert. Und wenn der Kanton - und da meine ich die GEF und die ERZ zusammen - nicht steuern, dann fürchte ich, dass es kippen könnte. Unsere LPs unterscheiden nicht zwischen den Integrationsprojekten oder den Aspergern. Für sie ist das alles einfach Integration. Das macht mir sehr Sorgen, weil ich Angst habe, dass das System überfordert und kippt. Dann ist einfach die Integration allgemein gescheitert.“ (représentant des autorités scolaires)

Les autres craintes portent sur les ressources car la commune reçoit moins de leçons depuis la mise en œuvre de l'article 17 LEO¹⁹.

„Am Schluss steht primär die Anzahl Ressourcen, die fehlen, wenn man alleine in der Klasse mit zu vielen Schülern mit besonderen Bedürfnissen ist. Wenn dann mehr Bedürfnisse abgezogen werden, fallen andere Kinder zwischendurch. Es ist eine schöne Eigenschaft jeder LP, bei jedem Schüler dran sein zu wollen. Das ist gleichzeitig auch ihre geäußerte Angst, alle Schüler unter einen Hut bringen zu können.“ (représentant des autorités scolaires).

L'intégration suscite surtout des espoirs en matière de développement sociétal et d'intégration sociale des enfants. Dans cette école, les enfants issus de la migration sont scolarisés dans les classes régulières depuis des décennies (ils sont majoritaires par rapport aux enfants suisses), ce qui a des répercussions positives sur les attentes en matière d'intégration scolaire.

„Als Lehrperson im Schulhaus ... [X] hat es mich nicht sonderlich beunruhigt, weil wir hier seit jeher Integration von MigrantInnen gemacht haben. Rein von der Idee eher, dass man Kinder in Klassen reinholt, die für jene noch nicht reif wären oder einen andern Erfahrungs-/Bildungshorizont haben, war nichts Neues.“ (enseignant)

„Ich war sowieso von der Idee hell begeistert. Auch in andern Vereinen (z.B. Pfadi) finde ich diese Durchmischung nur logisch. Als der Integrationsartikel gekommen ist, war für mich klar, dass das meiner päd. Haltung entspricht. Auch im HP-Studium wurde ich darauf vorbereitet.“ (enseignant chargé du SPA)

„Vom Grundsatz her habe ich das [die Integration] sehr begrüsst, gerade weil ich aus separativen Formen gekommen bin.“ (représentant des autorités scolaires)

Durant la première année de la mise œuvre, les craintes ont pu être apaisées et l'école a pu se familiariser avec le nouveau système intégratif. Les enseignants et enseignantes informaient régulièrement la direction des domaines qui fonctionnaient bien et de ceux qui posaient des difficultés. Selon la direction, la mise en œuvre se déroule bien depuis la deuxième année.

Le concept de la commune prévoit d'intégrer le plus grand nombre possible d'élèves dans les classes régulières. Il stipule également qu'il ne faut pas investir plus d'un quart des ressources dans les classes spéciales. Cette ligne de conduite est plus sévère que celle préconisée par le canton de Berne. Selon l'inspection scolaire compétente, un grand nombre de classes spéciales ont été fermées en peu de temps. Les leçons ainsi libérées ont été affectées aux différentes écoles. On note d'ailleurs d'importantes différences entre les écoles à cet égard. Certains établissements reçoivent en effet deux fois plus de leçons par classe pour la mise en œuvre des mesures pédagogiques particulières que d'autres. Le modèle d'intégration partielle choisi par la commune présente des avantages et des inconvénients. L'école évaluée ne dispose plus de CdS, mais la fréquentation d'une telle classe dans une école située à une distance raisonnable est quand même possible, ce qui est apprécié par toutes les personnes interrogées. Le système dans son ensemble a gagné en perméabilité. Les enfants ne sont admis en CdS que pour une

¹⁹ La réduction s'élève à environ 7%, mais il faut tenir compte du fait que le nombre d'élèves a reculé durant cette période.

durée limitée puis scolarisés dans une classe régulière. Durant la période où ils sont en CdS, ils suivent une partie des cours dispensés en classe régulière.

Le domaine du SPA a gagné lui aussi en souplesse car il est plus facile d'y être admis sur place.

„Ich bin erstaunt, dass die Regellehrkräfte der KK nicht nachtrauern. Ich habe zwar dieses Jahr ein Kind schon in die KK geschickt. Auch ich, die ja wirklich von der Integration überzeugt ist, habe gefunden, dass dieses Mädchen in der KK besser aufgehoben ist. Auch die Klassenlehrerin war dieser Meinung. Zum Glück haben wir im Schulkreis die Möglichkeit, ein Kind ab und zu in die KK zu schicken.“ (enseignant chargé du SPA)

L'intégration a permis de faciliter le passage de la dernière année d'école enfantine à la première année d'école primaire. L'enseignant ou l'enseignante d'école enfantine n'a plus besoin de convaincre les parents de la nécessité de scolariser leur enfant dans une classe spéciale.

„Es ist für uns eine Erleichterung, weil, wenn die Eltern ihr Kind nicht in die EK geben wollen, kommts in die Regelklasse, wo es speziell gefördert wird. Das ganze Prozedere der Schulreife hat sich für uns stark vereinfacht.“

„Wir müssen weniger darauf hinarbeiten, dass die Eltern ein Kind in die KK bringen. Oder dass sie merken, wie sinnvoll eine EK für ihr Kind wäre. Ich hatte früher viel mehr Elterngespräche, damit die Eltern einen sinnvollen Weg für ihr Kind gesehen haben. Heute ist das gar nicht mehr so nötig.“ (enseignant d'école enfantine)

Dans cette commune, les autorités scolaires jouent un rôle déterminant. Elles portent, d'une part, l'intégration scolaire par leur attitude positive. Mais elles exercent aussi, d'autre part, une certaine pression sur les directions d'école, qui doivent concilier les prescriptions de la commune avec les réalités du terrain.

„Jedes Eingeständnis, dass es mehr KKs bräuchte, würde das Scheitern des Art. 17 [VSG] bereits implizieren. Oder zumindest von der Umsetzungsstrategie der Gemeinde.“ (enseignant)

Selon les personnes interrogées, c'est surtout sur le plan social que l'intégration profite aux enfants et aux adolescents des anciennes classes spéciales. Ils apprennent avec des enfants du même âge, avec qui ils se lient d'amitié.

„Den grössten Vorteil haben die [integrierten] Kinder, weil sie mit ihren Kollegen in einer altersgerechten Umgebung lernen können Mein 9.-Klässler ging [in der KK] natürlich völlig unter, und er musste seine Kollegen anderswo suchen gehen. Das habe ich gemein gefunden.“ (enseignant chargé du SPA)

Le fait que les enseignants et enseignantes doivent satisfaire aux besoins de classes très hétérogènes constitue un des grands obstacles de la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Par ailleurs, ceux-ci regrettent surtout la disparition de la Cdl.

„Ich bin nach wie vor der Meinung, dass die Kinder mehr profitieren, wenn sie die EK ohne Integration besuchen. Es kommt zwar noch darauf an, welche Defizite die Kinder mitbringen. Für die klassischen EK-Kinder, die mehr Zeit und Zuwendung brauchen, ist eine Integration nicht sinnvoll.“ (enseignant d'école enfantine)

„Ehrlich gesagt, sehe ich (aufgrund der Integration) sehr viele Nachteile für sie [die RegelschülerInnen]. Sie kommen zu kurz. Es reicht ein Kind, dem die LP viel Aufmerksamkeit geben muss, dass die andern automatisch gegenüber früher zu kurz kommen. Man kann ihnen zwar Zusatzmaterial zum selber Arbeiten geben, aber die ganze Beziehungsebene ist schliesslich das A und O in der Schule.“ (enseignant d'école enfantine)

Deux enseignants regrettent aussi la disparition des deux classes spéciales. Leur réouverture n'est à l'heure actuelle pas envisageable pour des raisons financières. Ces deux personnes associent la faculté d'intégration aux caractéristiques de l'enfant sans se demander si les conditions sont suffisamment propices à l'intégration dans leur école.

„[...] man hat trotzdem gewusst, dass es Fälle geben wird, in denen es nach wie vor nötig sein wird, dass man Kinder, insbesondere solche mit akuten Lernschwierigkeiten, in ein Umfeld geben kann, in dem sie wohler sind als in einer Normalklasse. Bei aller Liebe zur Integration gibt es Kinder, die man nicht integrieren kann.“ (enseignant)

„Es gibt schlechte Zeiten und dafür bräuchte es ein Gefäss, damit das Kind zur Ruhe kommen kann. Das fehlt, das kann die IF nicht übernehmen. Sie kann es auch nicht einfach mitnehmen. Andere Schulhäuser haben Time-out-Klassen oder Lernateliers, also wird die Tatsache grundsätzlich begrüsst, dass es im Schulkreis dieses Gefäss noch gibt.“ (enseignant d'école enfantine)

Conditions générales et ressources

Compte tenu de la forte hétérogénéité qui la caractérise, la commune bénéficie d'un nombre de leçons par classe beaucoup plus élevé que d'autres communes. Mais elle fait aussi partie des communes qui, dans le cadre de la mise en œuvre de l'article 17 LEO, ont dû renoncer à un certain nombre de leçons. La majorité des personnes interrogées estiment toutefois que le pool de leçons est suffisant même si la situation est problématique lorsque des difficultés surviennent.

Un enseignant considère que les ressources du pool OMPP sont nettement insuffisantes. Il ne souhaite pas pour autant plus de leçons, mais la réouverture d'une CdS. Il y aurait dans la classe de cette personne des enfants qui se sentiraient plus à l'aise dans une classe à effectif réduit et qui ne bénéficieraient pas d'un soutien suffisant avec les quelques leçons dispensées à l'heure actuelle.

Toutes les personnes interrogées sont très satisfaites des locaux mis à leur disposition. En raison de la baisse des effectifs, il y a suffisamment de salles de classe. La direction d'école valide par ailleurs les achats de matériel nécessaires.

La mise en œuvre de l'article 17 LEO a entraîné une hausse de la charge de travail des personnes interrogées. Cette hausse est particulièrement visible chez les maîtres et maîtresses de classe, qui doivent consacrer plus de temps à la coordination, aux tâches administratives et à la collaboration avec les parents. Alors que les enseignants et enseignantes d'école enfantine interrogés affirment que leur charge de travail a augmenté d'une dizaine de pour cent, les maîtres et maîtresses de classe se plaignent de devoir travailler jusqu'à 30 pour cent de plus. Ils déplorent aussi devoir effectuer dans leur classe le travail d'un enseignant de CdS en accueillant trois ou quatre enfants qui auraient leur place en CdS, alors qu'ils n'ont ni les qualifications suffisantes, ni le salaire correspondant.

„Ich mache als Klassenlehrer die Arbeit, die früher die KK [Kleinklassen]-LPs gemacht haben, aber zum Lohn eines Primarlehrers ohne entsprechende Ausbildung.“ (maître de classe)

En matière d'hétérogénéité, les personnes interrogées sont confrontées depuis des années à un très haut pourcentage d'élèves allophones et à une diversité culturelle supérieure à la moyenne. Elles jugent qu'elles sont toutes compétentes pour gérer cette situation. Depuis la mise en œuvre de l'article 17 LEO, rien n'a changé en la matière si ce n'est que les élèves des anciennes classes spéciales sont venus gonfler les rangs des élèves ordinaires. Les personnes interrogées ont une attitude positive eu égard à la diversité, mais sont aussi conscientes des inconvénients qu'elle présente :

„In den Regelklassen ist das Dazugehören eine Selbstverständlichkeit. Das versteht diese Schule als Tradition, jedem seinen Wert zu geben.“ (inspecteur scolaire)

„Grundsätzlich ist eine Offenheit vorhanden. Diese Kinder [sind] zwar in einem Umfeld, wo es viele Migranten gibt, aber sie leben eher abgegrenzt in ihren Parallelwelten.“ (enseignant)

Coopération externe

La coopération avec les partenaires externes est perçue de manière très disparate. Les points de friction concernent avant tout la collaboration avec le SPE. Les personnes interrogées se plaignent des délais d'attente dans les cas urgents et des obstacles administratifs. Le contact a essentiellement lieu par courriel. En outre, les interlocuteurs et interlocutrices du SPE changent souvent et ne connaissent par conséquent pas les réalités du terrain. Tous les enseignants et enseignantes interrogés souhaitent que le SPE se rapproche de l'école.

„Da würde ich mir Verbesserungen wünschen. Von denjenigen, mit denen man Kontakt hat, erhält man nicht mehr Infos als nur eine halbe Seite Bericht. Die vielen Abklärungen und unsere Abhängigkeit gehen mir sehr auf die Nerven. Das viele Mailen und alle halben Jahre einen Zettel ausfüllen. Ich habe das Gefühl, ein Büromensch geworden zu sein. Wir haben ja nur Telefonkontakt, ich habe meine EB-Frau noch nie getroffen. Mein Traum wäre, dass unsere EB-Zuständige einmal pro Woche vor Ort wäre.“ (enseignant chargé du SPA)

„Unsere Idee wäre, dass die EB mehr vor Ort wäre. Wir wissen von andern Stellen im Kanton, dass das teilweise auch gemacht wird. Wir haben das Gefühl, dass das besser zum Modell passen würde. [...] oder dass ein EB mal sagt, er gehe jetzt in die Klasse, um zu schauen.“ (directeur d'école)

Un enseignant estime par ailleurs que la procédure d'évaluation est problématique et souhaiterait un accompagnement des enfants et de leur famille.

„Es wird relativ schnell in einem Kurzverfahren abgeklärt. Man sagt, es wäre gut, wenn das Kind im EK-Status geschult würde. Wenns dann aber nicht ist, unternimmt man nicht viel, dass es wirklich so geschieht. Ich erwarte schon noch, dass sie die Kinder und deren Familien optimal begleiten. Ich habe jetzt vermehrt erlebt, dass sich dies verändert hat. Ich weiss nicht, ob das meine Wahrnehmungsweise ist. Aber ich habe in den letzten 2, 3 Jahren diese Differenzierung vermisst.“ (enseignant d'école enfantine)

Les difficultés rencontrées avec le SPE compétent ont tellement découragé un enseignant qu'il n'a plus recours à ses prestations.

„Seit 5 Jahren habe ich keinen Kontakt (zur EB) mehr, ich weiss weshalb. Es ist so, wenn man dort anruft, selbst wenn man einen dringenden Fall hat, muss man so lange warten, dass es keinen Sinn mehr hat, wenn man eine Intervention erhält, weil alles schon vorbei ist. Ich habe so viel schlechte Erfahrungen mit Verzögerungen gemacht oder mit Abklärungen, bei denen man mir am Schluss gesagt hat, der habe ja gar nichts. Und ich habe so ein Dossier mit allen Vorfällen, dass man sich am Schluss andere Wege sucht.“ (enseignant)

Les personnes interrogées attendent de la PHBern une formation initiale axée sur la pratique ainsi qu'une formation continue spécifique pour les membres du corps enseignant et des directions d'école.

„Dass sie Studenten ausbilden, die nicht nur intellektuell gefördert werden. LPs ausbilden, die auch sehr praktisch arbeiten können. Da habe ich in den letzten Jahren sehr schlechte Erfahrungen gemacht.“ (enseignant d'école enfantine)

Elles attendent également une plus grande présence de la PHBern dans l'établissement. Etant donné qu'elles ne peuvent pas participer aux conférences spécialisées, elles aimeraient être informées directement sur les évolutions et les résultats de la recherche en matière d'intégration. Elles font remarquer que c'est à la direction d'école d'organiser de telles rencontres, pas à la PHBern. D'une manière générale, elles sont satisfaites de la collaboration avec la PHBern et des formations proposées par celle-ci.

„Ich habe für uns die PH für gewisse Sachen beigezogen, z. B. zum Thema Teambildung. [...] Bei der Einführung des Schulleitungsfeedbacks haben wir auch jemanden beigezogen. Als es darum ging, die gegenseitigen Unterrichtsbesuche aufzugleisen und ein kleines Konzept zu erarbeiten. Da finde ich Unterstützung grundsätzlich wertvoll.“ (directeur d'école)

Les personnes interrogées ont le sentiment d'être épaulées par les autorités de formation et par la commission scolaire et estiment que la coopération avec ces entités fonctionne parfaitement.

„Ich habe eine sehr offene und gute Zusammenarbeit mit der SK.“ (directeur d'école)

La direction d'école apprécie non seulement le cadre donné par le concept communal mais aussi la marge de manœuvre laissée aux écoles. Manifestement, les limites posées peuvent souffrir des exceptions lorsque les ressources sont insuffisantes, ce pour quoi elle est très reconnaissante.

„Dieser Rahmen lässt gewissen Spielraum, den wir selber füllen können. Trotzdem finde ich gut, dass in gewissen Bereichen der Rahmen vorgegeben wurde. Die Gemeinde ist mit der Vorgabe weitergegangen, wie viel Ressourcen man für KKs einsetzen kann, im Gegensatz zum Kanton. Man hat aber auch bei uns gesagt, sollte es Schwierigkeiten geben, hätte man auch die Möglichkeit, den Prozentsatz zu erhöhen. Also Mittel, die wir für KKs einsetzen.“ (directeur d'école)

L'inspection scolaire critique les procédures de contrôle menées parallèlement par le canton et par les communes. Si le canton et les communes prévoient des limites dans un domaine sans se concerter, cela peut nuire à l'autonomie des écoles. Selon l'inspection scolaire, les établissements scolaires devraient avoir la possibilité de définir des priorités de développement qui leur sont propres.

En ce qui concerne la mise en œuvre de l'intégration, l'inspection scolaire soutient les écoles par des prestations de conseil et par des leçons SOS.

„Der beratende Teil der Schulaufsicht, dort kann ich Einfluss nehmen und unterstützen. Sekundär mit den uns zur Verfügung stehenden Ressourcen. Nicht üppig, aber z. B. die SOS-Lektionen für erschwerte Unterrichtsbedingungen, die gelegentlich in Zusammenhang mit der Konstellation der Klasse entstehen können.“ (inspecteur scolaire)

Les autorités scolaires interrogées souhaitent que l'INS augmente de 10 pour cent les ressources attribuées et flexibilisent le pool consacré aux mesures pédagogiques particulières (pool OMPP). Les enseignants et enseignantes attendent également du canton des ressources suffisantes et souhaitent que le travail effectué dans le cadre de la mise en œuvre de l'article 17 soit reconnu.

„Aber wenn man mit andern Kantonen vergleicht, finde ich die Wertschätzung für die Leistung, die wir jeden Tag erbringenIch sage nicht, dass das Lehrer vor 40 Jahren nicht mussten. Aber in jeder andern Arbeit wird ein Zusatzaufwand entlohnt. Es wäre schon ein Anreiz, wenn die Klassenlehrer eine Entlastung erhielten.“ (enseignant chargé du SPA)

Coopération au sein de l'école

Suite à la mise en œuvre de l'article 17 LEO, la collaboration s'est intensifiée à tous les niveaux. L'inspection scolaire collabore de manière renforcée avec les directions d'école, ce qui lui permet de se familiariser avec la situation sur le terrain. Avant la mise en œuvre de l'article 17 LEO, la coopération entre les écoles enfantines et les écoles primaires était peu développée. De l'avis des enseignants et enseignantes d'école enfantine interrogés, cette situation a considérablement évolué :

„Die Zusammenarbeit KG-Schule ist vertiefter geworden, weil die IF-LPs im KG IF machen und diese in der 1./2. weiterführen. Die Übergänge haben sich verbessert. Früher waren die HPs nur im KG, und für die Schule waren andere vorgesehen. Der KG war dann wie abgesondert von der Schule.“ (enseignant d'école enfantine)

A l'heure actuelle, la collaboration entre les enseignants et enseignantes des classes régulières et les enseignants et enseignantes chargés du SPA est une priorité pour l'école. Dans la commune, celle-ci est réglée dans une convention de travail, ce qui permet de définir les rôles et les compétences des différents intervenants. Un enseignant chargé du SPA constate que l'élaboration de lignes directrices facilite la collaboration entre les membres du corps enseignant.

Il n'en reste pas moins que le potentiel de développement en matière de coopération est loin d'être épuisé dans la commune. Au début de la mise en œuvre de l'article 17 LEO, les enseignants et enseignantes réguliers les plus âgés redoutaient de devoir collaborer avec des enseignants et enseignantes spécialisés. Mais ces craintes étaient injustifiées car, dans la plupart des cas, la collaboration a pris un tournant favorable. L'intégration scolaire exige une grande souplesse de part et d'autre, comme le montre le témoignage suivant :

„Die Zusammenarbeit [mit den Regellehrpersonen] ist hunderttausendmal besser geworden, als ich mir das vor 3 Jahren hätte vorstellen können. [...] Wenn 2 LPs zusammenarbeiten müssen, die sich nicht verstehen, dann müssen sie zuerst ein Instrument entwickeln, wie sie sich kritisieren wollen. Das ist individuell und langwierig. Es gibt auch "Pärchen", Teams, die super zusammenarbeiten, [...]. Es gibt noch einige Baustellen bei einzelnen Lehrpersonen. Eine lässt mich nicht mal ins Klassenzimmer. Dort ist kein Teamteaching möglich.“ (enseignant chargé du SPA)

Dans l'ensemble, la collaboration dans l'école est jugée positive par les personnes interrogées. La haute estime témoignée par la direction et par les parents à l'égard du corps enseignant ainsi que les rencontres d'équipe sont considérées comme des facteurs favorisant l'intégration.

Attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire

L'école évoluant dans un environnement hétérogène, l'intégration scolaire y est vécue et soutenue par les personnes interrogées depuis des décennies. Selon l'inspection scolaire, l'enseignement ne peut y avoir lieu sans une attitude intégrative.

„Positiv sehe ich [an der Integration] die ganze soziale Ebene, auch die Vielfaltigkeit. Schwierig wird es dann, wenn das Soziale zu wenig Gewicht erhält.“ (enseignant d'école enfantine)

Toutefois, certains aspects n'échappent pas à la critique. Selon les personnes interrogées, l'intégration scolaire ne peut être réalisée qu'avec les ressources nécessaires. Certaines d'entre elles pensent même que la mise en œuvre de l'article 17 LEO est liée à une mesure d'économie :

„Es ist eine wünschenswerte, gute Idee, mit zu viel Ideologie vertreten und deshalb vielerorts zum Scheitern verurteilt, weil die Lehrkräfte vergessen worden sind. Insbesondere die Regelklassenlehrkräfte.“

Für mich ist diese Integration im Kanton Bern eine Sparübung, weil ohne grosse Vorabklärungen und ohne Bereitstellung grösserer finanzieller Ressourcen umgesetzt wurde.“ (enseignant)

Les personnes interrogées doutent que, dans cet environnement hétérogène, la suppression des CdS soit effectivement en mesure de promouvoir l'égalité des chances.

„Den Grundansatz, möglichst viele Kinder mit [...] vielen unterschiedlichen Bedürfnissen in die gleiche Klasse zu integrieren, finde ich nicht schlecht. Aber ich finde es gefährlich, wenn man davon ausgeht, dass Integration für alle Kinder gleiche Voraussetzungen oder gleiche Chancen schafft. Das werden wir nie erreichen.“ (enseignant)

Intégration sociale des élèves

Un des enfants nouvellement scolarisés dans une classe régulière a d'abord passé deux ans dans une Cdl puis deux ans dans une CdS avant de rejoindre une classe de 5^e année du degré primaire. Au moment de l'enquête, il était en 6^e. Ce jeune évolue dans un environnement allophone et culturellement différent. Selon sa mère, la démarche de scolarisation dans une classe régulière est venue du corps enseignant.

Sa mère nous dit qu'il a bien surmonté le passage en classe régulière et qu'il s'est rapidement fait des amis. Il aime bien sa nouvelle classe. Pendant son temps libre, il joue souvent au football avec ses camarades de classe.

Les parents étaient favorables à une scolarisation en classe régulière. Aux yeux du maître de classe, l'intégration sociale de cet enfant est réussie. Ni les parents ni le maître de classe ne constatent de rejet de la part de ses camarades.

„Es sind eher andere, die abgelehnt werden. Insbesondere diejenigen, die besser sind als die andern. Das Problem der Streber ist grösser als das Problem Kleinklässler. Die Street-Credibility ist höher, wenn man in der Schule schlecht ist.“ (enseignant)

La scolarisation en classe régulière a permis à cet élève de gagner en autonomie. Il a fait de gros progrès, surtout en mathématiques et en allemand, et il arrive mieux à se concentrer. En revanche, il a des difficultés en français, où il néglige de faire ses devoirs. Mais une bonne note obtenue récemment semble indiquer qu'il fait des progrès également dans cette discipline.

La mère de ce jeune est très satisfaite du soutien donné par l'enseignante spécialisée et par le maître de classe. Dans la classe régulière, il est motivé par ses camarades, qui ont vraiment envie d'apprendre, ce qui n'était pas le cas dans la CdS.

„Das erste Positive sind die Lehrer. Als Zweites kommen die Kinder, die wirklich lernen wollen. Zuhause hat er eine Mutter und einen Vater, die ihn wirklich unterstützen.“ (mère)

Le maître de classe reconnaît toutefois que l'entraide entre bons et moins bons élèves ne fonctionne que lorsqu'elle est imposée.

Perspectives

Les acteurs et actrices impliqués souhaitent à l'avenir évoluer dans un environnement laissant aux écoles une plus grande marge de manœuvre en matière de mesures pédagogiques particulières. Ils imaginent une école à journée continue où la responsabilité de chaque classe serait assumée par une équipe d'enseignants et d'enseignantes. Ils désirent aussi que les enseignants et enseignantes chargés d'un programme réduit jouent un plus grand rôle dans les mesures d'intégration, qui sont actuellement surtout mises en œuvre par les maîtres et maîtresses de classe et par les enseignants et enseignantes chargés du SPA. L'école souhaite

améliorer sa culture du feed-back et la collaboration aux niveaux du corps enseignants et de la direction d'école.

L'autorité scolaire a deux propositions d'amélioration concernant l'utilisation des leçons provenant du pool OMPP :

„Die (IBEM-Lektionen) müssten ausschliesslich dem Kinde zugutekommen. Dann bräuchte es aber noch zusätzliche Ressourcen für die zusätzlichen Arbeiten, die die LPs durch Absprachen untereinander und die Elternarbeit auf sich nehmen.“

„Die IBEM-Lektionen müssen ausschliesslich durch Speziallehrerpersonen erteilt werden. Wir sind heute so weit, dass an gewissen Klassen bis 5 LPs unterrichten. [...] Die Lektionen sollten in Form von Teamteaching gesprochen werden: 150-Stellenprozent, aber bei 2 Personen, die das abdecken. Dann hat es an der Schule vielleicht noch eine(n) HP, der/die die Leute beraten kann.“

C'est au degré secondaire I que les acteurs et actrices impliqués considèrent que les besoins de développement en matière d'intégration scolaire sont les plus importants. La sélection pour ce degré est en contradiction directe avec la démarche intégrative. C'est pourquoi il a été nécessaire de mettre en place des classes regroupant à la fois des élèves de classe secondaire et des élèves de classe générale.

Enfin, une des personnes interrogées estime que l'intégration ne doit pas s'arrêter à la fin de la scolarité obligatoire mais s'établir dans la société.

„Für mich wäre dies der positive Wunsch, dass es [die Integration] im weitesten Sinne auch Auswirkungen auf unsere Gesellschaft gibt. Dass eine ganz andere Haltung möglich ist.“ (enseignant d'école enfantine)

4.3 Modèles d'intégration totale

4.3.1 Ecole C

L'école C est située dans une commune rurale qui fait partie d'un regroupement de plusieurs communes appliquant un modèle intégratif sur tous leurs sites scolaires. Toutes les classes spéciales ont été supprimées, mais il existe encore un dispositif offrant un cadre protégé aux élèves ayant besoin de soutien, afin qu'ils puissent combler leurs lacunes.

Modèle et processus de mise en œuvre

L'ensemble des personnes concernées des diverses communes et écoles ont été associées très tôt aux discussions sur le nouveau modèle scolaire. La décision d'engager la mise en œuvre de l'intégration scolaire a été prise d'un commun accord. A partir de ce moment, les directions d'école et en particulier la direction chargée des mesures pédagogiques particulières de la commune-centre ont assumé la responsabilité du passage à la scolarisation intégrative. Elles ont réfléchi intensément à la question et ont recherché activement des informations, notamment auprès des services de l'INS. Leur action a joué un grand rôle dans le bon déroulement du passage au nouveau modèle.

„Man hat rechtzeitig informiert, evaluiert, einbezogen. Der Grundsatz, Betroffene zu Beteiligten machen [...], das haben sie von A-Z nachgelebt. Die Leute waren immer informiert. Ich [Schulinspektorat] war lückenlos bei jedem Schritt mitinformiert. Seit dem Stellenantritt der IBEM-Schulleitung konnte ich mich auf andere Regionen konzentrieren. [...] In keiner der anderen Regionen ist es so reibungslos verlaufen.“ (inspecteur scolaire)

Cependant, des tensions sont apparues dans certaines communes entre la direction d'école et le corps enseignant, en raison surtout du style de direction qui n'était pas du goût de tous. Certains

membres du corps enseignant avaient le sentiment que le nouveau modèle leur avait été « imposé » par la direction d'école. Entre-temps, les esprits se sont toutefois calmés.

Toutes les personnes interrogées avaient des attentes majoritairement positives par rapport au nouveau modèle. Les possibilités offertes par la scolarisation intégrative l'emportaient sur les inquiétudes. L'intégration scolaire était aussi considérée comme une chance pour les sites scolaires excentrés comprenant, pour certains, des classes à degrés multiples. Ceux-ci avaient déjà essayé de scolariser autant que possible dans les classes régulières les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers qui, sinon, auraient dû se rendre à la commune-centre pour y fréquenter la classe spéciale. Ils conservaient ainsi un effectif élevé qui leur permettait d'assurer la survie de leur établissement. La scolarisation intégrative leur procure dorénavant davantage de ressources pour mettre en œuvre cette stratégie. Elle a toutefois aussi suscité des craintes au départ. Les communes des sites scolaires extérieurs craignaient que la commune-centre édicte des prescriptions impératives pour les autres écoles. Les enseignants et enseignantes des classes spéciales avaient peur de perdre leur emploi. Les enseignants et enseignantes ordinaires émettaient des réserves car ils redoutaient une surcharge de travail faute de connaissances spécialisées en la matière. Une démarche pragmatique a dès lors été adoptée : les enseignants et enseignantes ont été progressivement initiés aux nouveautés et amenés aux changements. Ils avaient la possibilité d'intervenir en tout temps auprès de la direction d'école si la mise en œuvre ne leur paraissait pas réalisable. Les autorités communales, qui craignaient que des personnes soient défavorisées lors du passage au nouveau modèle, ont cherché des solutions individuelles et adopté si nécessaire des réglementations transitoires.

L'information communiquée par l'INS est diversement appréciée. Les personnes interrogées estiment que les lignes directrices IMEP devant servir de fil rouge à la mise en œuvre concrète de l'intégration scolaire sont parues beaucoup trop tard. La direction de l'enseignement spécialisé en particulier, principale artisanne du concept, a eu l'impression qu'on l'avait laissé tomber. Il était frustrant pour eux d'avoir le sentiment qu'il fallait tout élaborer sans savoir si la solution trouvée finirait par correspondre aux dispositions légales. En revanche, le contact téléphonique et la correspondance avec la cellule d'information de l'INS ont été très utiles.

La plupart des personnes interrogées sont satisfaites du nouveau modèle. Certaines personnes regrettent toutefois la disparition de la classe spéciale, qui fonctionnait très bien. En particulier les jeunes enfants qui n'ont encore jamais fréquenté de classe spéciale sont considérés comme de futurs cas problématiques. Ils ne sont plus encadrés de façon aussi étroite et poussée que précédemment, ce qui facilitait le passage dans la classe régulière. Les parents d'élèves des anciennes classes spéciales ont des opinions contrastées. Certains – tout comme certains parents d'élèves des classes régulières – avaient peur du changement. Des parents d'enfants qui ont de sérieuses difficultés d'apprentissage continuent de regretter la disparition du cadre protégé offert par la classe spéciale. D'autres apprécient que leur enfant, dont la scolarisation en classe régulière ne pose souvent pas de problème, ne soit plus étiqueté « enfant de classe spéciale ». Ces parents avaient déjà essayé de scolariser leur enfant dans une classe régulière par le passé.

Etant donné le désir des parents de scolariser leur enfant dans une classe régulière, le nombre d'élèves fréquentant la classe spéciale diminuait constamment. Au final, il valait mieux affecter les ressources disponibles à la promotion de l'intégration, ce qui permettait de soutenir davantage d'élèves.

De l'idée première à la décision, le processus politique a duré environ quatre ans. La coopération et la coordination entre les diverses communes impliquées et le changement intervenu dans les autorités politiques ont freiné la prise de décision. La représentation de la commune-centre a

joué un rôle éminent dans ce processus. Elle a été d'emblée convaincue par le modèle et a contribué de manière essentielle à dissiper les craintes dans d'autres communes. Elle a en outre effectué de nombreux travaux formels pour le syndicat de communes. La collaboration qui prévaut depuis lors entre les diverses autorités a rapproché les communes, tout au moins dans le domaine scolaire.

Une partie des moyens devenus disponibles a été affectée à la mise en place d'un groupe de soutien pouvant être fréquenté par tous les élèves ayant besoin d'un appui dans certains domaines en dehors de la classe. Conçu pour soutenir un à onze élèves, ce groupe offre une grande perméabilité. Cela signifie que l'on vérifie en permanence si un enfant doit intégrer le groupe ou s'il est indiqué qu'il y reste. Les enfants qui peuvent bénéficier de cette prestation représentent ainsi un éventail beaucoup plus large et il est possible de réagir plus rapidement aux besoins qu'auparavant avec la classe spéciale.

„Es gibt einen Grundstock von Realschülern [...], die in einem oder mehreren Hauptfächern nicht in der Regelklasse sind, weil sie zu schwach sind. Vier Lektionen pro Morgen wäre ein Besuch in dieser Klasse [Fördergruppe] möglich. Wir lösen das stundenplantechnisch so, dass die Hauptfächer dann unterrichtet werden, wenn auch die Fördergruppe läuft, damit Schüler dorthin geschickt werden können. Diese Fördergruppe läuft wie eine transparente Klasse, die nicht aufgeführt ist.“ (maître de classe)

Il est possible en tout temps de discuter d'une éventuelle adaptation du modèle. Le corps enseignant en particulier a reçu l'assurance que les difficultés résultant du modèle seraient prises au sérieux et que des adaptations auraient lieu le cas échéant. Bien qu'on ne puisse aujourd'hui partir du fait que la réouverture d'une classe spéciale sera un jour à nouveau nécessaire, on ne peut pas l'exclure.

Si les modifications structurelles ont pour la plupart été mises en œuvre, le changement dans la manière de penser ne fait que commencer. Malgré les nouvelles expériences qu'ils font chaque jour, les enseignants et enseignantes ont encore besoin de temps avant que l'intégration scolaire soit réellement implantée dans leur quotidien professionnel.

L'image de la profession des enseignants et enseignantes spécialisés a beaucoup changé. Dans les classes spéciales, ceux-ci pouvaient effectuer un travail beaucoup plus poussé avec les enfants. Cela avait des aspects à la fois positifs et négatifs car, si le travail était très intéressant, il était en grande partie effectué seul et sous la seule responsabilité de celui qui l'effectuait. En outre, les enseignants et enseignantes spécialisés ne doivent plus opérer de sélection et peuvent dès lors affecter encore davantage de ressources au soutien actif des enfants. Le statut de l'enseignement spécialisé a été revalorisé par la forme de scolarisation intégrative. L'enseignement spécialisé est désormais une composante essentielle de l'enseignement ordinaire alors qu'auparavant il était plutôt dispensé accessoirement.

L'enseignement spécialisé est aussi beaucoup mieux accepté que ne l'étaient les classes spéciales. Preuve en est que les parents sont très peu nombreux à refuser une scolarisation de leur enfant avec un programme étalé sur deux ans si cela a lieu dans une classe régulière. Il n'y a plus de ségrégation des enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement. Le vivre-ensemble en classe régulière avec des élèves suivant un plan d'études normal leur est bénéfique : ils se sentent motivés à fournir de bonnes performances et ils peuvent mettre en valeur leurs propres forces.

Selon les déclarations de la direction chargée des mesures pédagogiques particulières, il est possible, à la faveur des ressources devenues disponibles, de répondre aux besoins des divers élèves avec une plus grande flexibilité. Ainsi, davantage d'élèves réguliers de faible niveau scolaire profitent de l'enseignement spécialisé. La décision concernant l'affectation de l'élève à

une classe spéciale ou à une classe régulière, que beaucoup considéraient comme arbitraire, n'a plus lieu d'être. On apprécie toutefois la subsistance d'un dispositif destiné au soutien des élèves en dehors de la classe. Comparé à ce qui existait auparavant, celui-ci est toutefois beaucoup plus flexible et perméable et la décision d'y recourir, et dans quelle mesure, appartient à l'enseignant ou à l'enseignante.

Il est en outre important, en particulier pour les sites scolaires extérieurs, de pouvoir scolariser à nouveau tous les élèves sur place. Les effectifs d'élèves et par conséquent les chances de pouvoir maintenir ces sites ont augmenté. Par ailleurs, ces établissements reçoivent désormais davantage de ressources pour l'enseignement spécialisé intégratif sur place, vu qu'il n'y a plus de leçons dévolues aux classes spéciales sur le site central.

Au degré secondaire I, le nombre d'élèves par classe secondaire était élevé pour que les classes générales puissent avoir un effectif réduit tout en maintenant une moyenne d'environ 21 élèves par classe. C'était la seule façon de garantir un soutien approprié dans les classes générales et, partant, un enseignement satisfaisant sur le plan de la qualité. Du fait du soutien efficace prodigué dans le cadre de l'enseignement spécialisé, cela n'est plus nécessaire et toutes les classes du degré secondaire I ont une taille analogue.

Les opinions recueillies quant au degré d'intégration possible dans les classes régulières des élèves des anciennes classes spéciales sont très ambivalentes. Certains prétendent que ces enfants ont été si bien préparés dans la classe spéciale sur le plan scolaire qu'ils peuvent suivre presque toujours l'enseignement sans problème. D'autres ont fait l'expérience que certains de ces élèves ne peuvent être intégrés au sein d'une classe régulière de taille normale. L'échec de l'intégration scolaire d'un élève est un indice que la classe spéciale est préférable dans le cas de certains élèves.

Selon la direction chargée de l'enseignement spécialisé, le modèle intégratif est problématique en ce sens que des enfants risquent maintenant d'être « remorqués » dans le parcours scolaire faute d'une prise en charge appropriée par l'enseignant ou l'enseignante de classe. Les déficits scolaires qui en résultent apparaissent alors surtout lors d'un changement de degré. L'intégration scolaire ne signifie pas seulement que tous les enfants suivent l'enseignement dans une même salle, il faut aussi que les besoins de chacun et chacune soient pris en compte. Cette attitude n'a pas encore été entièrement assimilée par tous les membres du corps enseignant. Etant donné que l'école doit faire face à de nouveaux défis comme le soutien aux élèves surdoués, qui se justifie sans aucun doute, certains membres du corps enseignant n'ont plus assez de temps et d'énergie pour répondre aux nouvelles exigences. De plus, le maître ou la maîtresse de classe assume encore seule la responsabilité des élèves et la responsabilité vis-à-vis des parents, alors que l'enseignant ou l'enseignante spécialisée s'occupe dans certains cas davantage de l'élève.

Selon la direction d'école, un problème de l'intégration scolaire au degré secondaire I réside dans le fait que l'intégration a principalement lieu dans les classes générales en raison des exigences scolaires. Les élèves de ces classes présentent toutefois des compétences sociales moins élevées que les élèves des classes secondaires (spéciales). On peut ainsi se demander, au moins pour ce qui est du degré secondaire I, si les adolescents et adolescentes sont suffisamment en mesure de tenir compte des élèves « plus faibles » et d'en tirer profit.

„[...] wir machen eher die Erfahrung, dass ... Realschüler mit sich selber und mit ihrer Haltung und Stellung in der Klasse auch intensiv beschäftigt sind. Dass sie kaum noch irgendwelche intensive Rücksichten nehmen auf Kinder, die dort wesentlich hinten herabkommen. Eben die Sozialisierungsfähigkeiten von solchen Kindern ist nicht sehr gross und deswegen glaube ich nicht, das was man manchmal so sehr idealistisch befördert, dass man sagt, dass sie lernen müssen auf schwächere Rücksicht zu nehmen...

Dies ist eben genau bei den Realschülern nicht der Fall. Dort würde man sie besser in eine spezielle Sekundarklasse integrieren.“ (directeur d'école)

Un enseignant spécialisé est en revanche d'avis que l'intégration scolaire met les élèves des classes régulières en contact avec la différence et que les élèves plus faibles peuvent parfaitement bénéficier d'un certain soutien apporté par leurs camarades. Selon lui, des effets négatifs pour les élèves des classes régulières sont possibles si des élèves présentant des troubles du comportement perturbent de manière importante l'enseignement ou si l'enseignant ou l'enseignante est tellement sollicitée par ses tâches d'intégration qu'il ou elle n'a plus assez de temps pour dispenser correctement l'enseignement aux autres élèves de la classe régulière. Toutefois, ces conséquences négatives n'ont jusqu'ici pas été constatées.

Conditions générales et ressources

Les leçons allouées à l'enseignement spécialisé sont qualifiées de généralement suffisantes, d'autant plus que, par rapport à l'époque antérieure à la mise en œuvre de l'article 17 LEO, une augmentation significative des ressources à disposition a été enregistrée. Les personnes interrogées souhaitent cependant pouvoir dans certains cas agir avec davantage de flexibilité et obtenir un nombre plus grand de leçons. Dans de tels cas, l'inspection scolaire se montre certes arrangeante pour que la scolarisation dans des classes régulières puisse être mise en œuvre efficacement pendant la phase d'introduction, mais ne peut agir comme elle l'entend du fait des ressources limitées. Les autorités appellent donc à entreprendre ce qui est nécessaire pour ne pas supprimer des leçons *„dass man das Mögliche unternimmt, um nicht Lektionen zu streichen“*, car elles estiment qu'on jauge une société à sa capacité à s'occuper des plus faibles *„eine Gesellschaft misst sich an der Betreuung der schwächsten Mitglieder“* (représentant des autorités).

Le pool de leçons commun aux quatre communes est réparti, après déduction des moyens nécessaires au groupe de soutien, de manière à répondre aussi bien que possible aux besoins des différents établissements. Ce sont principalement les directions d'école qui répartissent les leçons, d'entente avec les enseignants et enseignantes spécialisés. Une priorisation des leçons est également effectuée.

„Wir probieren, die Lektionen flexibel zu gestalten. Bei uns gibt es A- und B-Lektionen. A-Lektionen sind prioritär. Die B-Lektionen werden gebraucht wenn nötig. Dies hat sich bewährt. In Notfallsituationen können die Lektionen sinnvoll eingesetzt werden.“ (représentant des autorités)

Il y a un nombre suffisant de salles aménagées pour l'enseignement spécialisé. Toutefois, un nombre beaucoup plus grand de salles serait nécessaire pour qu'un travail en groupe puisse avoir lieu de manière appropriée dans plusieurs classes à la fois *„...auf zwei Klassen drei Räume...“* (directeur de l'enseignement spécialisé).

Outre les ressources en temps et les infrastructures, la composition de la classe, l'enseignant, les parents et bien entendu l'enfant provenant d'une ancienne classe spéciale jouent un rôle important dans la réussite de l'intégration scolaire. Les élèves ayant des troubles du comportement représentent le défi le plus important. Les classes à degrés multiples tenues sur les sites scolaires extérieurs sont une grande chance pour les modèles intégratifs. Dans ces classes, les enseignants et enseignantes ont l'habitude d'enseigner à des élèves de divers degrés et connaissent bien la différenciation interne.

Par ailleurs, certains enseignants et enseignantes de classes à degré unique sont d'avis qu'une classe aux performances homogènes facilite l'intégration car il n'y a pas besoin de s'occuper de chaque élève en particulier. De plus, il peut être bénéfique d'avoir plusieurs élèves provenant d'anciennes classes spéciales dans une même classe car les ressources affectées à

l'enseignement spécialisé peuvent être utilisées pour la même classe. Il est ainsi possible d'accroître la durée de l'enseignement en tandem de manière substantielle.

Selon la direction chargée de l'enseignement spécialisé, le temps devant être consacré aux nombreuses exigences posées à l'école et le travail administratif sont conséquents. Les enseignants et enseignantes spécialisés doivent en outre changer constamment de lieu de travail du fait qu'ils doivent se rendre dans les différentes classes. Il leur est donc plus difficile de travailler à plein temps. Toutefois, tous éprouvent une grande satisfaction dans leur travail. La charge de travail a également augmenté pour les directions d'école et les maîtres et maîtresses de classe. Avec le passage à la forme de scolarisation intégrative, ces derniers doivent non seulement dispenser davantage d'enseignement individualisé mais aussi s'acquitter de tâches supplémentaires autrefois effectuées dans le cadre de l'enseignement dans les classes spéciales.

„Früher ist der Kleinklassenlehrer, der ist jeden Tag eine halbe Stunde bis zu einer Stunde am Draht [Telefon] gegangen mit den Eltern. Und das ist jetzt das, was jetzt die Reallehrkräfte übernehmen müssen und übernommen haben.“ (maître de classe)

Coopération externe

La coopération externe se déroule en grande partie sans problèmes. Le canton peut soutenir les communes en se tenant à disposition pour conseiller les écoles tout en leur laissant leur autonomie.

Le contact avec le SPE s'est intensifié mais une évaluation plus rapide est souhaitée afin de pouvoir agir plus promptement dans des situations problématiques – pour le bien de toutes les personnes concernées. Le travail des collaborateurs et collaboratrices du SPE est aussi devenu plus complexe. Ils doivent davantage prendre en compte le modèle adopté par l'école et, partant, la situation spécifique sur place. Les personnes concernées jugent problématique qu'une orientation vers l'enseignement spécialisé soit si compliquée administrativement et ne puisse avoir lieu que par l'intermédiaire du service compétent. Il y a lieu de laisser une certaine flexibilité aux personnes compétentes de l'école dans le processus de mise en œuvre, pour ôter l'impression d'une intervention extérieure ou d'un contrôle excessif.²⁰

D'après les personnes interrogées, la PHBern pourrait favoriser l'intégration scolaire en préparant de façon pragmatique les futurs enseignants et enseignantes aux défis qui les attendent, comme la mixité des âges ou l'hétérogénéité croissante des classes. La possibilité d'acquérir suffisamment de pratique déjà pendant la formation est considérée comme essentielle.

„[...] auch im Falle der Integration mehr Praxisbezug in die Ausbildung [angehender Lehrpersonen] einfließen lassen. Theoretisch sind sie gebildet, haben aber wenig Praxis. Dort könnte man Assistenzsysteme aufbauen, damit die Praktikanten längere Zeit vor Ort Erfahrungen sammeln könnten.“ (enseignant)

„Sinnvoll würde mir erscheinen, wenn alle mindestens ein, lieber zwei Praktika in einer Mehrjahrgangsklasse absolvieren müssten. Der Umgang mit den Eltern müsste ebenfalls vertieft angeschaut werden, da sind sie wenig vorbereitet – vor allem wenn es um Ängste der schwächeren Kinder geht. Zu zeigen, wie genau die integrierten Kinder in die Gesamtklasse eingebettet werden können.“

²⁰ Ce problème a été pris en compte dans le cadre de l'adaptation de l'OMPP du 1^{er} août 2013. Les directions d'école ont désormais une plus grande marge de manœuvre dans les décisions relatives à l'application de mesures pédagogiques particulières.

„Die Behörde hat dank dem sehr kompetenten Gemeinderatsmitglied massgeblich zur erfolgreichen Umsetzung der Integration beigetragen. In den Schulkommissionssitzungen ist die Integration nun regelmässig Thema. Zudem ist das Schulinspektorat an den Schulleitungskonferenzen vertreten. Insofern war die Unterstützung jederzeit gegeben.“

Coopération au sein de l'école

Les échanges concernant l'enseignement et le travail commun entre les enseignants et enseignantes des classes régulières et les enseignants et enseignantes spécialisés ont presque toujours lieu de façon informelle et en fonction des besoins. Des entretiens réguliers entre les divers enseignants et enseignantes ne sont pas prévus. En revanche, les directions d'école rencontrent régulièrement les enseignants et enseignantes spécialisés pour des échanges de vues. Par ailleurs, une conférence de direction d'école vient d'être instaurée.

La coopération au sein du collège des enseignants et enseignantes repose sur une base solide et fonctionne bien.

„Die Zusammenarbeit zwischen Heilpädagogen und [Klassen-]Lehrpersonen ist gewachsen. Die Heilpädagogen sind wegen mehr Ressourcen viel präsenter in den einzelnen Schulhäusern. ... Der Spezialunterricht ist jetzt ein wichtiger Teil der Schule geworden, der früher so nebenbei gelaufen ist.“
(directeur de l'enseignement spécialisé)

Un enseignement commun au sens d'un enseignement en tandem n'a jusqu'ici eu lieu que rarement dans les écoles de la commune. De premières expériences ont déjà été faites mais il existe encore des réserves du côté du corps enseignant. De plus, l'enseignement spécialisé continue d'être dispensé en majeure partie en dehors de l'enseignement ordinaire. Toutefois, des leçons ont lieu en commun régulièrement en fonction des circonstances.

Un enseignant spécialisé est d'avis que le contact avec les parents revêt un aspect extrêmement important. D'une part, il est essentiel de comprendre l'opinion de la mère et du père pour pouvoir en tenir compte de manière appropriée. D'autre part, l'enseignant ou l'enseignante peut aussi exercer une influence motivante sur les parents, de sorte que ceux-ci soutiennent le plus possible l'intégration scolaire de leur enfant. Ainsi, les deux parties peuvent bénéficier d'un échange basé sur la confiance.

Attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire

Pour les enseignants et enseignantes qui, pendant des décennies, ont enseigné dans des classes à un degré aux performances homogènes, l'intégration scolaire représente un changement de paradigme qui doit d'abord être absorbé. Les jeunes enseignants et enseignantes sont plus flexibles mais ils n'ont pas été suffisamment formés pour répondre aux exigences de classes très hétérogènes. De plus, les moyens d'enseignement actuels ne sont pas adaptés à l'enseignement individualisé. Les enseignants et enseignantes doivent souvent créer eux-mêmes les outils dont ils ont besoin. De l'avis des personnes interrogées dans l'école, le travail individualisé dans une classe comptant plus de 20 élèves est, dans ces circonstances, quasiment impossible. L'inspection scolaire en revanche pense que les enseignants et enseignantes sont bien préparés au travail avec des groupes hétérogènes et ont l'habitude de le faire. A cet égard, les vues sont très différentes.

La plupart des personnes interrogées voient l'intégration scolaire généralement comme une grande chance, que ce soit pour améliorer l'encadrement et l'accompagnement des élèves ou pour renforcer les établissements extérieurs.

Intégration sociale des élèves

Selon la direction chargée de l'enseignement spécialisé, la majorité des enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement se sentent mieux dans la classe régulière que précédemment dans la classe spéciale. Ces enfants enregistrent régulièrement des succès. Il leur arrive d'atteindre le niveau des autres élèves dans certaines disciplines et ils parviennent même à les aider dans certains domaines. Comme tous les autres élèves, ils effectuent de façon autonome des travaux et des projets et apprennent à assumer des responsabilités, ce qui est très bénéfique à la plupart d'entre eux. Cela leur permet de développer des compétences qu'ils n'auraient pu s'approprier que difficilement dans une classe spéciale, et encore.

C'est ce qui s'est passé pour l'enfant provenant d'une ancienne classe spéciale qui a été au centre des entretiens et qui est actuellement scolarisé dans une classe régulière du degré secondaire I. Au vu de son excellente intégration sociale et scolaire dans la classe régulière, il peut être considéré comme un véritable modèle d'une intégration réussie. Les personnes interrogées estiment aussi que ses perspectives professionnelles sont intactes. Il prend régulièrement part au cours de préparation au choix professionnel et a déjà effectué des périodes d'affectation à l'essai dans diverses entreprises.

Une telle évolution, poursuit le maître de classe, ne va pas de soi. Un grand nombre d'élèves d'anciennes classes spéciales ont beaucoup de difficultés à passer du degré secondaire I au degré secondaire II.

„Die [Kinder aus einer ehemaligen Kleinklasse] sind schwierig. Da braucht es Unterstützung und Vorkurse. Für die IV [Invalidenversicherung] kommen sie nicht in Frage, für eine normale Laufbahn haben sie zu viele Defizite. Sie sind in der Zwickmühle.“ (maître de classe)

Dans ces situations plutôt difficiles, le maître ou la maîtresse de classe est placée devant des défis foncièrement nouveaux. Il ou elle doit souvent jouer le rôle de coach ou de « case manager » et trouver la solution de raccordement idéale pour l'élève lorsque ses déficits rendent impossible une formation professionnelle. Les enseignants et enseignantes sont toutefois absolument prêts à assumer ces tâches ainsi que d'autres tâches supplémentaires dans l'intérêt de l'enfant. Dans le cas qui nous occupe, le maître de classe a toujours tenu compte de manière appropriée des besoins de l'enfant en classe et au dehors. Les devoirs étaient adaptés à ses capacités mais on lui demandait aussi toujours de s'investir et de produire des résultats.

Perspectives

La plus grande flexibilité adoptée dans l'attribution des effectifs des classes constitue une préoccupation majeure pour la gestion future de l'hétérogénéité dans les classes. Du fait de l'intégration, les classes sont devenues plus hétérogènes, de sorte que le critère du nombre d'élèves ne devrait plus être le seul à compter pour définir la taille et la composition de la classe.

„Und es ist völlig unverständlich für mich, dass man heute noch in den Richtlinien der Schülerzahlen einfach eine Spezsekundar-, eine Sekundar- und eine Realklasse gleich anpackt... Dies ist eine Katastrophe!“ (directeur d'école)

„Man sollte Schüler taxieren können: Dieser Schüler hat das "Gewicht" von zweien oder dreien. Somit könnte eine 18er-Klasse mit 3, 4 Spezschülern [Kinder mit Förderbedarf] eine 28er-Klasse werden. Dann könnte man sie teilen. So flexibel müsste die Erziehungsdirektion sein. Im Moment haben wir deswegen eine Reallehrperson am Limit. Auch Kindergärten mit 24 Kindern, ein- und zweijährig gemischt mit Verhaltensauffälligen müsste man teilen können. Die Richtwerte von 19 [Lernenden pro Klasse], die die Inspektoren knallhart umsetzen müssen, ist störend.“ (directeur de l'enseignement spécialisé)

La collaboration entre les enseignants et enseignantes ordinaires et les enseignants et enseignantes spécialisés peut aussi être encore améliorée, indique la direction d'école. Cela permettrait de mieux relever les défis posés par l'intégration et de concevoir de manière plus intégrative le modèle appliqué aujourd'hui avec le groupe de soutien encore légèrement séparé.

4.3.2 Ecole D

Dans la commune de l'école D, tous les enfants sont intégrés dans les classes régulières et peuvent si nécessaire fréquenter des ateliers d'apprentissage dans diverses disciplines tous degrés confondus. L'école D poursuit une approche intégrative depuis longtemps déjà et, en 2009, lors d'une conférence réunissant l'ensemble du corps enseignant, la décision a été prise de supprimer totalement les CdS. Dans le concept mis au point, la question de l'utilisation des leçons devenues disponibles a été laissée ouverte. La plupart de ces leçons sont actuellement affectées aux dispositifs plutôt séparatifs que sont les ateliers d'apprentissage, dans lesquels, suivant le degré concerné, les enseignants et enseignantes spécialisés travaillent sur une thématique donnée avec des enfants pris individuellement ou en petits groupes. A l'école enfantine, il n'y a pas d'atelier d'apprentissage : les élèves sont pris en charge par les enseignants et enseignantes chargés du SPA dans le cadre de leçons fixes.

Modèle et processus de mise en œuvre

Dans la commune, les premières réflexions sur le thème de l'intégration scolaire ont commencé à se faire jour au milieu des années 1990. A l'époque, plusieurs communes géraient ensemble l'enseignement spécialisé et les classes spéciales étaient réparties entre diverses écoles. La phrase déjà prononcée par la direction d'école en 1996 « Nous voulons être une école intégrative » a été reprise en 2002 sous la pression accrue de l'opinion publique ainsi qu'en raison de la hausse du nombre d'élèves et de divers souhaits d'intégration. Des conditions générales ont été formulées dans le but de réaliser une intégration réussie.

Diverses discussions et manifestations sur ce thème ont suivi : *„intensive Gespräche, Weiterbildungs- und Kollegiumsanhänge zum Thema Integration. Wir wollten eine Art Standortbestimmung der Schule zu diesem Thema“*. (directeur d'école)

La commune a dû trouver des solutions de transition et de rechange en attendant que le canton mette en œuvre l'article 17 LEO. En 2007, des mesures concrètes ont été adoptées sur cette base après que le groupe de travail institué par l'inspection scolaire eut présenté divers modèles. A la suite de diverses conférences et discussions, la décision de supprimer toutes les CdS a été prise. Précédée de discussions animées et de votes dans chacun des degrés, la décision a été prise démocratiquement et a été largement soutenue par l'ensemble du corps enseignant.

„Man wollte den Kindern eine Chance geben. Das Kollegium war sich ja einig. Wir sahen, dass man es auch umsetzen konnte. Es war gleichzeitig Herausforderung und Chance.“ (responsable de la formation)

Pour la direction d'école et les responsables de degrés, la décision prise par le collège des enseignants et enseignantes était plutôt surprenante. Bien qu'une analyse des besoins de soutien menée auprès du corps enseignant par la direction d'école ait indiqué que des dispositifs ouverts seraient une bonne possibilité, ils ne s'étaient pas attendus à la suppression de toutes les CdS. Pour la direction d'école, les « mécanismes de pilotage cachés » mis en place par le canton ont fait pencher la balance en faveur de la suppression de ces classes. Les enseignants et enseignantes avaient le sentiment de pouvoir mieux utiliser les moyens dans le cadre de dispositifs ouverts.

„Die besonderen Klassen haben wir vor zwei Jahren aufgehoben, also recht kurzfristig. Es wurde alles über Bord geworfen, und wir sind voll reingegangen. Wir haben sogar die Schulleitung überrumpelt.“
(responsable EE)

Bien que les lignes directrices cantonales aient été très utiles pour élaborer le concept et le mettre en œuvre, les informations concrètes données par le canton sont, d'après certaines personnes interrogées, arrivées trop tard. Les offres de formation continue et d'information proposées par le canton et les HEP ont toutefois eu beaucoup de succès.

La thématique de l'intégration ne touche cependant pas tous les enseignants et enseignantes dans la même mesure. A l'école enfantine par exemple, l'intégration était déjà pratiquée, et le degré secondaire I est aussi moins fortement impliqué. Pour quelques personnes, par exemple pour les enseignants et enseignantes spécialisés et les responsables du degré secondaire I, il est cependant important de pouvoir aussi s'investir dans le processus. L'inspection scolaire fait remarquer que les enseignants et enseignantes de la commune de l'école D ont par exemple appelé ensemble à concentrer les leçons de soutien dans l'atelier d'apprentissage.

„[Diese Gemeinde] hat immer stark darauf tendiert, alles selber machen zu können. Ihre heutige Form ist die logische Entwicklung aus der Ausgangslage in der Übergangszeit zu einem Modell, das für sie tragbar ist. Die aktuelle Situation ist geprägt durch die Entwicklung der Haltung und Einstellung der Leute.“
(inspecteur scolaire)

Il y a eu dès le départ une offre importante de formations continues et de mesures de soutien et on cherche à trouver des solutions créatives avec les nouveaux moyens acquis. Dans un climat de codécision, il est aussi essentiel pour le corps enseignant et la direction que le concept laisse une marge de manœuvre suffisante sur le plan de la conception, soit flexible et puisse être adapté aux circonstances pouvant évoluer d'année en année.

„Der Wille und die Bereitschaft sind da, wir sind offen. Wir geben uns ein, suchen Lösungen, reagieren. Das Konzept, das wir jetzt am Überarbeiten sind, ist nicht in Granit gemeisselt. Das ist auch für die Leute wichtig. Wenn es irgendwo anstellt, kann man wieder über die Bücher gehen.“ (directeur du degré secondaire I)

Pendant la mise en œuvre, une bonne information, en particulier sur les décisions de l'école, a été communiquée au corps enseignant ainsi qu'aux parents. Du fait du soutien élevé, les enseignants et enseignantes interrogés sont également satisfaits de la décision. Au niveau de la direction, la décision est considérée de manière plus nuancée, vu les difficultés parfois importantes causées par certains élèves. Certaines personnes au sein de la direction voient aussi d'un œil critique la fonction de l'atelier d'apprentissage. Il n'en reste pas moins que la suppression des classes spéciales est non seulement la conséquence d'une pression accrue de l'opinion publique et de circonstances qui évoluent mais aussi d'une position généralement positive de l'école par rapport à l'intégration scolaire.

„Ja, ich finde es mutig. Ich hatte damals das Gefühl, es hätte keinen Sinn, einen Riegel zu schieben, wo gar keiner mehr war. Wenn die Möglichkeit besteht, dass man es mit finanziellen Mitteln so lösen kann, dass die andern Kinder von der Situation sogar noch profitieren können [...]“ (responsable EE)

Dans la commune, l'opinion fondamentale face à l'intégration scolaire est très positive.

„Ich erwarte, dass die "ganze Bandbreite" von Kindern von dieser Integration profitieren kann [...]“
(enseignant spécialisé)

Cette attitude est surtout justifiée par des raisons pragmatiques. Le corps enseignant et la direction ont constaté que, dans une autre commune, l'école séparative se heurtait à une forte

résistance chez les parents et que l'intégration scolaire réussissait bien dans certains cas. De l'avis des responsables de la formation dans la commune, la suppression de toutes les CdS a cependant suscité davantage de craintes et d'inquiétudes dès lors que l'intégration scolaire a concerné un nombre beaucoup plus grand d'enseignants et d'enseignantes pendant la phase de mise en œuvre.

„Nicht alle Lehrkräfte sind dazu bereit oder fähig. Es waren gewisse Ängste vorhanden, und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit hat gefehlt.“ (responsable de formation)

Un nombre élevé de membres du corps enseignant et des directions d'école ont exprimé la crainte d'être livrés à eux-mêmes avec des classes hétérogènes et d'avoir trop peu de ressources à disposition. La plupart sont positifs par rapport à l'intégration scolaire mais appréhendent la mise en œuvre au quotidien et dans leur propre classe.

„[Meine Haltung ist] eigentlich positiv, aber auf der andern Seite Aufgaben, Probleme, und am Schluss stehen wir alleine da. Niemand hat die Geldmittel, niemand das nötige Know-how. Es hat sich fast ein bisschen bewahrheitet.“ (directeur du degré secondaire I)

Dans la commune de l'école D, quelques personnes clés agissaient, selon l'inspection scolaire, comme des « phares » et étaient prêtes à mettre en œuvre l'intégration scolaire. Les efforts de ces personnes et le soutien apporté par la direction d'école ont permis de dissiper certaines craintes et inquiétudes.

Avant la mise en œuvre de l'article 17 LEO, des efforts avaient déjà été entrepris pour scolariser dans des classes régulières les élèves présentant des besoins de soutien particuliers. La suppression de toutes les CdS a toutefois suscité de grandes craintes. La satisfaction à l'égard de la mise en œuvre de l'intégration scolaire dépend donc des opinions et des expériences personnelles ainsi que du soutien ressenti.

Avant la mise en œuvre de l'article 17, il y avait des classes spéciales en 1^{re} et 2^e année primaire. De la 3^e à la 6^e et au degré secondaire I, les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement devaient aller à l'école dans une autre commune. Du fait de la suppression des CdS, ces élèves sont revenus dans la commune de l'école D et ont tous été scolarisés dans des classes régulières. Suivant le degré, le soutien est dispensé dans l'atelier d'apprentissage ou en classe. Le concept élaboré laisse une grande latitude aux écoles qui peuvent ainsi tenir compte de leurs besoins dans la conception de l'intégration scolaire et de l'enseignement de la langue seconde. La logopédie et la psychomotricité sont délocalisées. Bien que le concept soit orienté vers une intégration totale, il a été possible avec l'atelier d'apprentissage, d'après l'inspection scolaire, de mettre en œuvre une forme mixte d'intégration scolaire.

„Hier ist's explizit anders, weil sie eine Mischform gefunden haben. Das kommt von ihrer Verankerung in der Tradition her, denke ich. Auf der Mittelstufe arbeiten sie am kooperativsten, aber es gibt auch dort Probleme. Kindergarten, Primar- und Sek.-stufe kämpfen mit den gleichen Problemen: Kontinuität, Abstimmung, Haltungsfragen.“ (inspecteur scolaire)

L'école enfantine bénéficie désormais aussi du soutien des enseignants et enseignantes spécialisés du fait de la redistribution des ressources. Auparavant les enfants étaient intégrés sans disposer d'un soutien, ce qui posait surtout des problèmes quand ils commençaient l'école. Le soutien est dispensé en classe et il n'y a pas de dispositif séparé. Selon les enseignants et enseignantes d'école enfantine, l'aide apportée par les seniors est plus importante que le peu de soutien dispensé par les enseignants et enseignantes spécialisés.

De la 1^{re} à la 6^e année, le travail s'effectue à la fois en intégration et dans les ateliers d'apprentissage, résultat de l'engagement de l'enseignant spécialisé. Selon lui, l'intégration est traitée différemment suivant les degrés.

„Wir machen etwas Kombiniertes: Lernatelier, Unterricht in Kleingruppen, Einzelunterricht. An der ganzen Schule handhaben wir das so. Einige arbeiten etwas mehr im Atelier, andere etwas mehr in den Klassen. Ich konnte von Beginn weg darauf Einfluss nehmen, auch in die Klassen gehen zu können.“ (enseignant spécialisé EE et 3^e à 6^e)

Au degré secondaire I, l'atelier d'apprentissage est largement utilisé. Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement sont surtout scolarisés dans les classes générales. Ils ont parfois besoin de beaucoup de soutien et certains d'entre eux fréquentent l'atelier d'apprentissage pour un grand nombre de disciplines principales. Pour que ces élèves puissent être soutenus de façon ciblée et puissent fréquenter l'atelier d'apprentissage de manière flexible, la direction du degré secondaire I a décidé de répartir les leçons en blocs-horaires pour l'ensemble des classes.

„Aber ich merke, dass wir mindestens auf der Oberstufe noch flüchten. Wir weichen noch etwas aus. Vollständig integrativ sind wir noch nicht, wenn ich ehrlich bin. Vielleicht ist es die Art, wie die Mitarbeitenden arbeiten, um die Integration aufzugleisen. Dann finde ich's auch in Ordnung. Wir haben keine hochoffizielle KbF, aber immerhin das Lernatelier, das KbF-ähnlich ist.“ (directeur du degré secondaire I)

D'après la direction du degré secondaire I, c'est à la fois l'avantage et l'inconvénient du modèle choisi. Du fait de l'existence de l'atelier d'apprentissage, les élèves peuvent être en classe régulière la plupart du temps et n'en sortent que pour les disciplines dans lesquelles ils ont clairement besoin d'un soutien. Bon nombre d'enseignants et d'enseignantes louent la flexibilité du modèle car cela leur donne davantage d'autonomie et de liberté en matière d'aménagement. De plus, les élèves peuvent être scolarisés dans la commune et sont moins stigmatisés, rapportent les enseignants et enseignantes. En outre, l'admission en atelier d'apprentissage s'effectue très simplement, en fonction du degré et des besoins. Pour un enseignant des classes de la 7^e à la 9^e accueillant des élèves en intégration, l'atelier d'apprentissage est une étape nécessaire sur la voie de l'intégration scolaire totale dans les classes régulières :

„Für die [Kinder, die aus der KK in die Regelklasse zurückgekommen sind], war dieser Teil-Schritt nötig. Die hätten es sonst nicht geschafft, in die Normalklasse zu kommen. Wir haben einzelne Versuche mit Normalunterricht gemacht. Aber es hat sich relativ rasch gezeigt, dass sie Unterstützung brauchen. Es gab auch noch den Vorteil für Schüler, die teilweise Schwierigkeiten hatten, dass die im Atelier ein wenig Zusatzbetreuung erhielten.“ (enseignant)

Le corps enseignant et la direction d'école sont d'avis pour la plupart que l'organisation qui intègre les ateliers d'apprentissage est bénéfique non seulement aux enseignants et enseignantes mais aussi aux élèves. Les classes peuvent ainsi être déchargées en cas de besoin et les élèves profitent d'un soutien individualisé qui ne serait pas possible en classe régulière. L'atelier d'apprentissage offre un espace séparé de la classe régulière ne nécessitant pas beaucoup d'aménagements ni de scolarisation extracommunale et qui évite la stigmatisation.

„Das Lernatelier ist so ein bisschen gemütlich, einige gehen wirklich noch gerne. Auch wenn jemand noch einen Deutschtex verbessern will, können sie es noch mit der IF-Lehrkraft dort besprechen. Es ist nicht eine Schande, im Gegenteil, es ist auch nicht etwas Negatives. Es ist eher ein Dürfen als ein Müssen.“ (enseignant)

Le corps enseignant du degré secondaire I en particulier ne peut pas s'imaginer une intégration scolaire totale sans atelier d'apprentissage. „*Sie würden dort schlichtweg überfahren.*“ (enseignant) Au degré primaire, l'accent est davantage mis sur le soutien en classe, qui fonctionne bien aussi et qui est jugé de façon très positive. Le corps enseignant doit davantage s'intéresser à cette thématique et connaître les enfants et leurs besoins.

„*Mit unserem Modell haben wir beide Möglichkeiten: einesteils einen geschützten Rahmen, andernteils müssen sie [die KK-Schüler] sich mit der Klasse auseinandersetzen. Durch dieses Modell ist es gelungen, die in eine Regelklasse zurückzunehmen. Auch für mich als Regelklasse ist es ein Vorteil.*“ (enseignant)

La direction de l'enseignement spécialisé indique cependant que la solution des ateliers d'apprentissage ouverts n'a pas que des avantages. D'une part, la perméabilité du modèle facilite le recours flexible aux leçons de soutien. D'autre part, les élèves manquent parfois d'explications et sont envoyés si nécessaire dans l'atelier d'apprentissage.

„*So wie ichs aber hier erlebe, ist's eine versteckte KbF. Wenn man Lernateliers einrichtet, ist die Versuchung gross, Kinder einfach zu delegieren. Der "Reparaturgedanke" ist sehr verbreitet: "Wir schicken das Kind, es wird repariert, dann nehmen wir es wieder zurück." Die Versuchung, daneben homogene Gruppen zu installieren, ist sehr gross.*“ (directeur de l'enseignement spécialisé)

Il est ainsi difficile pour les collaborateurs et collaboratrices de l'atelier d'apprentissage de se positionner et de prendre une partie de la responsabilité des enseignants et enseignantes. La direction du degré secondaire I voit un autre inconvénient dans le fait que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement sont répartis entre diverses classes. Cela a pour résultat, d'une part, que l'enseignant spécialisé, qui travaille davantage en intégration, a du mal à établir une relation avec les différents enfants et, d'autre part, cela entraîne des difficultés sur le plan de l'organisation.

„*Es wäre für uns einfacher, wenn wir die gemischte Realklasse wieder in eine KbF umwandeln könnten. Dann wären alle mit Förderbedarf in einer Klasse.*“ (directeur du degré secondaire I)

Avec l'atelier d'apprentissage, la commune a trouvé moyen de s'orienter vers une intégration scolaire totale offrant des possibilités supplémentaires de séparation. Toutefois, certains enseignants et enseignantes ne trouvent pas cette solution optimale et espèrent que l'atelier d'apprentissage n'a été installé que pour une période transitoire. L'enseignant spécialisé voit la mise en œuvre de l'intégration scolaire comme un processus qui, avec ce modèle, n'est pas encore terminé.

„*Es kann gar nicht alles nach einer so kurzen Zeit reibungslos laufen. Wir sind auf dem Weg, immer noch am Ausprobieren und Suchen. Ich glaube auch nicht, dass es die Form gibt, die überall und bei allen läuft. Es ist immer wieder ein Prozess. Klar, dass sich Sachen festigen, dass es Erfahrungswerte gibt, die funktionieren und die wir häufiger machen.*“ (enseignant spécialisé)

Conditions générales et ressources

Dans la commune, les conditions générales sont dans l'ensemble excellentes. L'école est largement soutenue par la commune et reçoit les moyens financiers nécessaires. Dans la plupart des cas, le pool de ressources est aussi considéré comme suffisant. Au départ, la direction d'école a eu des difficultés à gérer les nouveaux moyens et à répartir équitablement les ressources.

„*Wenn wir von Beginn an die Leitung Spezialunterricht besser an die Schulleitungsentlastungsrechnung angepasst hätten, hätten wir von Anfang an eine bessere Situation schaffen können.*“ (directeur d'école)

Les personnes concernées sont nombreuses à être satisfaites du regroupement des ressources dans l'atelier d'apprentissage et de la situation du moment. Quelques entités, en particulier l'école enfantine et les classes comportant un grand nombre d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement ont besoin de davantage de leçons. En outre, le corps enseignant et les enseignants et enseignantes spécialisés auraient aussi besoin de davantage de leçons pour la planification et la collaboration ainsi que pour le SPA en classe.

„Es sollten genügend Mittel zur Verfügung stehen. Auch in Form von Lektionen von Pensen. Wenn ich auch in die Klassen reingehe, brauche ich auch Zeit, um die Kinder und die LP kennen zu lernen. Wenn man gemeinsame Projekte durchführen will, braucht's auch Zeitgefässe.“ (enseignant spécialisé)

Au début de la mise en œuvre, les leçons étaient principalement affectées au degré secondaire I. La direction d'école a ensuite redistribué les leçons de telle manière que l'école enfantine dispose maintenant de beaucoup plus de ressources et que le soutien au degré secondaire I a un peu diminué. La répartition des ressources est du ressort de la direction d'école et du conseil de l'école. Celui-ci se compose des différents responsables de degrés et de la direction de l'enseignement spécialisé. C'est toutefois la direction d'école qui a le dernier mot. Les enseignants et enseignantes concernés peuvent annoncer leurs besoins aux responsables de degré et la répartition est relativement flexible. Toutefois, les ressources ne sont pas complètement réattribuées chaque année mais la direction d'école tente de réagir si des besoins accrus sont constatés.

„Wir haben so und so viele HPs, wir haben so und so viele Lektionen, wir haben so und so viel Bedarf auf den einzelnen Stufen, wie können wir das machen? Andere Kriterien gehorchen der Not.“ (directeur d'école)

Le nombre de ressources nécessaires dépend toujours des élèves et des compétences du personnel.

La question du personnel est problématique pour la commune du fait que, de par sa situation à la campagne, peu de personnes se portent candidates pour les postes proposés. Il y a trop peu d'enseignants et d'enseignantes spécialisés désireux de travailler avec les enfants en intégration.

„Die Erfahrung zeigt Folgendes: Überall dort, wo wir ausgewiesene Fachleute einsetzen können, läuft's gut. Wo wir mit "Hilfspersonal" zurechtkommen müssen, dort gibts Probleme und wir sind ständig am Schauen, wie man die Situation... Wir haben zwar gewisse Mittel, aber nicht das kompetente Personal, um diese Mittel auch optimal nutzen zu können.“ (directeur d'école)

De l'avis de la direction d'école, la réussite de l'intégration scolaire ne dépend pas seulement des moyens et ressources disponibles mais aussi de la composition de la classe et du personnel. Dans la commune, il y a aussi des ressources suffisantes en salles et en matériel, il y a assez de place et l'infrastructure de l'atelier d'apprentissage a été bien réfléchi.

„Räumlich haben wir es in diesem Schulhaus eh gut. Die Lehrkraft hat ein eigenes Klassenzimmer, die Oberstufe hat in der Küche der ehemaligen Abwartswohnung ein Lernatelier eingerichtet. Das funktioniert eigentlich gut.“ (directeur d'école)

La situation à l'école enfantine est un peu plus difficile. Il faudrait davantage de salles pour que les groupes puissent être mieux répartis. Un enseignant ayant des élèves en intégration souligne en outre que les modèles intégratifs nécessiteront toujours plus de salles.

„Es braucht sicher einen zusätzlichen Raum. Das Klassenzimmer alleine reicht nicht. Es ist günstig, wenn man Gruppenräume zum Aufteilen hat. Wenn man nichts anderes hat, gehts auch ohne. Aber für eine gelungene Integration, bei der allen wohl sein soll, braucht es zusätzlichen Raum.“ (enseignant)

L'hétérogénéité des classes dans la commune complique la scolarisation intégrative. Certaines des personnes interrogées ont le sentiment que la réussite de l'intégration scolaire dépend surtout de la composition de la classe.

„Mit 20 Jahren Schulerfahrung muss ich sagen, die Zusammensetzung der Klasse ist entscheidend. Aber welche Faktoren es schliesslich sind, sieht man der Klasse nicht an.“ (directeur du degré secondaire I)

C'est pourquoi, dans l'ensemble de l'école, les classes sont constituées en fonction des renseignements qui peuvent être obtenus au préalable sur les effectifs futurs. Par exemple, on se renseigne auprès des crèches sur les enfants qui entreront à l'école enfantine l'année d'après et on forme les classes en essayant de ne pas y concentrer les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement. Il est difficile d'expliquer pourquoi cela joue dans certaines classes et pas dans d'autres ; est-ce dû à un seul élève ou à la dynamique générale de la classe ? Selon un enseignant, l'intégration est encore plus difficile si elle est associée à d'autres difficultés.

La possibilité que les enfants ayant besoin d'un soutien particulier puissent être pris en charge dans l'atelier d'apprentissage, au moins dans certaines disciplines, facilite et soulage la situation dans les classes, selon les enseignants et enseignantes.

Pour ce qui est de la taille des classes, tout le monde s'accorde pour dire que l'intégration scolaire peut aussi être difficile dans des classes à effectif réduit. Mais une classe plus petite soulage la situation générale, aux dires des enseignants et enseignantes.

„So klein wie möglich, so gross wie nötig. Je kleiner die Klasse ist, desto mehr kann man machen. Was durch die Klassenverkleinerung aufgefangen werden kann, ist nicht durch die Unterstützungspersonen möglich.“ (directeur de degré EE)

Bien que beaucoup jugent que ce n'est pas la taille de la classe mais sa composition qui est importante pour la réussite de l'intégration scolaire, certains trouvent qu'une classe avec des élèves en intégration ne devrait pas compter plus de 20 élèves.

„Für mich gibts nicht nur die Maxime von möglichst kleinen Klassen. 3 schwierige Kinder in einer 15er-Klasse sind mehr Prozent als 3 schwierige Kinder in einer 20er-Klasse. Es gibt dadurch weniger, die auffangen helfen.“ (directeur du degré secondaire I)

Pour beaucoup, l'intégration scolaire d'enfants porteurs de graves handicaps physiques ou mentaux constitue une autre limite. Pour l'instant, les écoles de la commune n'intègrent les enfants physiquement handicapés que si l'enseignant ou l'enseignante concernée a clairement donné son accord. Sinon, on cherche à soulager la situation en classe avec les moyens à disposition. Les enseignants et enseignantes se sentent aussi insuffisamment préparés à l'accueil d'enfants ayant un handicap physique ou mental grave (dans le cadre d'une scolarisation spécialisée intégrée au sens de l'OPSpéc). Pour la direction de l'école enfantine, l'intégration scolaire atteint sa limite quand l'enseignant n'arrive plus à suivre le plan d'études :

„Wenn die Umsetzung des Lehrplans nicht mehr realisierbar ist. Den andern Kindern der Klasse muss es auch wohl sein. Wir sind jetzt in dieser Situation. Wir haben gemerkt, dass uns die Integration stark absorbiert.“ (directeur de degré EE)

Lorsque le corps enseignant, les enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement ou même d'autres élèves des classes régulières ne se sentent plus bien en classe ou ne reçoivent plus assez d'attention, la limite est atteinte. Pour que cela n'arrive pas, il faut gérer les ressources avec discernement et souplesse et accumuler les expériences avec des enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement. Les limites de l'intégration scolaire dépendent beaucoup des ressources disponibles.

„Es kann aber sein, dass sich diese Fälle häufen und wir in ein paar Jahren sagen müssen, dass es so nicht mehr geht. Vielleicht haben wir uns dann auch daran gewöhnt und schaffen es locker. Je nachdem, womit wir dann konfrontiert werden.“ (directeur du degré secondaire I)

Malgré des difficultés ici et là, le corps enseignant se sent bien soutenu par les enseignants et enseignantes spécialisés, les responsables de degré et la direction d'école. Il peut compter sur des compétences professionnelles. De plus, la répartition des ressources est flexible si un élève a tout à coup besoin de leçons supplémentaires.

„Aber wir LPs erhalten eigentlich sehr gute Unterstützung, was unsere Anliegen betrifft. Er [der Schulleiter] lässt uns auch autonom sein und kontrolliert nicht alles. Er übergibt uns die Verantwortung für die Stunden, und wir sind dann auch dafür verantwortlich. Früher wurden wir viel mehr kontrolliert und eingegrenzt. Z.B. auch im fakultativen Unterricht haben wir einen Pool, dessen Lektionen wir einsetzen können. Das finde ich wichtig.“ (enseignant)

Coopération externe

Selon la direction d'école, la coopération de l'école avec des partenaires externes s'est dans un certain sens accrue à la suite de l'introduction de l'article 17 LEO mais n'a pas foncièrement changé. Le soutien financier et idéologique de la commission communale de la formation en particulier a joué un rôle important dans la mise en œuvre de l'article. La commune a mis à disposition un budget généreux et a beaucoup tenu compte des idées et des souhaits de l'école.

„Die Bildungskommission steht voll hinter uns. Wir erhielten wirklich eine sehr gute Unterstützung. Sie sehen auch die Schwierigkeiten und interessieren sich auch dafür, nehmen Anteil.“ (directeur d'école)

La commune a aussi laissé une grande marge de manœuvre et beaucoup d'autonomie à la direction d'école. Celle-ci a donc dû se préoccuper de la mise en œuvre et a dû trouver de nouvelles solutions avec l'inspection scolaire.

Dans la coopération avec l'INS, quelques enseignants et enseignantes auraient souhaité bénéficier d'un accompagnement plus étroit dans l'élaboration du concept et recevoir plus tôt des informations et davantage de détails. La collaboration avec le responsable de l'intégration de l'INS a cependant été d'un grand soutien. Par ailleurs, la direction d'école a jugé que, au niveau du canton, le concept a été bien mieux planifié, préparé et mis en œuvre que les essais précédents. Néanmoins, le responsable du degré secondaire I aurait lui aussi souhaité une démarche plus homogène à l'échelle cantonale et une communication plus claire et plus transparente.

„Ich wünschte mir manchmal, dass der Kanton sich mehr festlegen und seine Vorstellungen klarer darlegen würde. [...] Dann muss jede Gemeinde das Rad neu erfinden, führt etwas ein und am Schluss ist man selber schuld, wenn es nicht klappt.“ (directeur du degré secondaire I)

Les offres de formation continue des HEP sont jugées positivement. La direction de l'école D a organisé diverses formations continues obligatoires pour l'ensemble du corps enseignant lors des demi-journées accordées au corps enseignant. Etant donné que celles-ci sont proposées et

suivies depuis trois ans, quelques enseignants et enseignantes en ont un peu assez et estiment que les offres sont en partie surdimensionnées. Certains ont le sentiment que les possibilités d'information sont suffisantes et que chacun peut s'informer personnellement. Le corps enseignant et la direction d'école souhaitent surtout des formations continues plus pratiques, susceptibles de les aider concrètement dans des situations difficiles.

„Praxishilfe. Ich weiss nicht recht, wie ich das umschreiben soll. Wenn ich sehe, was von der PH so daherkommt mit recht grosser Flughöhe. Wir brauchen aber meistens im Dunstbereich Hilfe. Pragmatische Hilfe vor Ort.“ (directeur d'école)

En revanche, les enseignants et enseignantes spécialisés profitent beaucoup de la formation continue, en particulier du coaching individuel. Les filières de formation les concernant sont très inégales et ne proposent pas toutes une formation pratique suffisante pour gérer des classes hétérogènes : *„Ich hatte ja für diese Arbeit keine Erfahrung. Es war ja für alle neu. Das war eine sehr gute Unterstützung. Mir hat das Coaching mehr gebracht als eine Weiterbildung.“* (enseignant spécialisé)

La sélection du personnel pose aussi un problème car il y a trop peu d'enseignants et enseignantes spécialisés dans la région.

La collaboration entre le SPE et le corps enseignant ainsi qu'entre le SPE et les enseignants et enseignantes spécialisés fonctionne bien. Le SPE donne des impulsions importantes pour l'évaluation des enfants mais les obstacles administratifs sont souvent très importants. En outre, le SPE ne connaît souvent pas la situation concrète en classe et pose des exigences trop élevées en matière de résultats, étant éloigné de l'école. Les interfaces, compétences et responsabilités respectives du SPE et des enseignants et enseignantes chargés du SPA ne sont souvent pas assez claires.

Dans l'ensemble, les enseignants et enseignantes de la commune se sentent bien soutenus par les diverses institutions externes. Un certain nombre de relations, de soutiens et de canaux de communication peuvent encore être améliorés dans le but de regrouper l'information et de développer une pratique et une attitude cohérentes en matière d'intégration scolaire. Le soutien du canton joue un rôle primordial à cet égard.

„Wir sind wie auf einem Hochseil und verlassen uns auf ein Sicherheitsnetz des Kantons, falls wir abstürzen. Wenn Integration funktionieren soll, muss ich wissen, dass ich mich auf ein Experiment einlassen und auch scheitern kann. Dann sollte ich mich auf jemanden verlassen können, der mich auffängt.“ (directeur du degré secondaire I)

Coopération au sein de l'école

D'après les enseignants et enseignantes, les besoins de collaboration ont nettement augmenté dans la commune du fait de la mise en œuvre de l'article sur l'intégration. Les enseignants et enseignantes confirment qu'ils profitent de l'aide et du savoir-faire des enseignants et enseignantes spécialisés, mais qu'ils doivent davantage échanger et se consulter sur la conception des leçons et du soutien. Pour certains, les échanges sont déjà devenus une évidence et ils se voient moins comme des combattants solitaires qu'avant la mise en œuvre de l'article 17 LEO.

„Sie wurde intensiver, zwangsläufig. [...] Bezogen auf einzelne Schüler wurde sie auch tiefer. Auch durch das fachliche kompetente Nachfragen der HPs. Die Kinder haben sicher davon profitiert. Aber durch diese Intensivierung wurde sie logischerweise auch aufwändiger.“ (enseignant)

En 1^{re} et 2^e années, la collaboration fonctionne très bien. L'enseignant spécialisé dit aller beaucoup dans les classes et échanger souvent avec les enseignants et enseignantes. Au sein

de l'équipe, chacun trouve que la coopération est à la hauteur et que les deux parties sont disposées à coopérer. Les moments et dispositifs destinés aux échanges sont clairement définis et sont planifiés et préparés ensemble. Selon les responsables de degré, les échanges entre eux sont institutionnalisés. Des conférences et réunions de degré ont lieu régulièrement.

„Aber ich denke, es gibt auch immer eine enge Zusammenarbeit, die man aufgleisen, aufbauen muss. Auch ein gegenseitiges Vertrauen. Wenn das schon mal da ist, ist es eine sehr gute Basis. Dort kann man sich dann weiterentwickeln. Was mich und die LPs, mit denen ich zusammenarbeite, anbelangt, ists auf einem sehr guten Weg.“ (enseignant spécialisé)

Quelques enseignants et enseignantes trouvent cependant assez difficile de s'engager dans ce processus et d'y consacrer le temps nécessaire. Les enseignants et enseignantes spécialisés estiment quant à eux qu'ils doivent être flexibles et s'adapter aux besoins du corps enseignant. A leur avis, la collaboration doit avoir une utilité pour les deux parties.

„Es braucht eine gewisse Effizienz, sonst macht niemand mit. Wenn ich jede Lektion mit den Lehrkräften vor- und nachbereiten müsste, würde niemand mithelfen. Es muss immer auch ein Gewinn drin sein.“ (enseignant spécialisé)

Dans beaucoup de classes, l'utilité de la collaboration a déjà été reconnue. Les connaissances et le soutien des enseignants et enseignantes spécialisés profitent aux enseignants et enseignantes ordinaires qui, de leur côté, doivent également accorder leur place en classe aux enseignants et enseignantes spécialisés.

„Es ist auch unterschiedlich, wie viel ich übernehme. Genau so viel, wie man mir abgibt. Ich versuche, möglichst eine Entlastung und eine Unterstützung für die LP zu sein. Sie kommen aber auch. Ich mag das Gefühl auch nicht, einfach nur in der Klasse dabei zu sein. Da könnte man auch eine Hilfskraft nehmen.“ (enseignant spécialisé)

Au degré secondaire I, la collaboration entre le corps enseignant ordinaire et les enseignants et enseignantes spécialisés est un peu plus difficile. L'atelier d'apprentissage est souvent utilisé et il est plutôt rare qu'un SPA soit dispensé dans les classes régulières. Pour que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement puissent être soutenus de manière appropriée dans ce dispositif, des échanges professionnels et individuels devraient absolument avoir lieu entre le corps enseignant ordinaire et les enseignants et enseignantes spécialisés.

„Für mich braucht das Lernatelier eine grosse Zusammenarbeit zw. den Lehrkräften. Im Sinne einer Lerninsel, als Rückzugsort für Schüler, der nicht stigmatisiert.“ (directeur de l'enseignement spécialisé)

Cependant, la coopération est souvent une affaire de sympathie et d'antipathie et des responsabilités peu claires compliquent encore davantage les échanges professionnels. Au degré secondaire I, des difficultés personnelles entravent les échanges.

„Wenn Integration gelingen soll, dann muss es auch auf der menschlichen Ebene zwischen den Regel- und Speziallehrpersonen funktionieren. Ich habe viel versucht zu vermitteln oder Streit zu schlichten, manchmal hats geholfen, manchmal auch nicht.“ (directeur du degré secondaire I)

De l'avis de la direction d'école, les échanges sont en partie déterminés par des attitudes personnelles. Dans la commune, on cherche donc aussi à encourager la coopération par des événements institutionnalisés comme des conférences ou des réunions ainsi que par des formations continues et des manifestations communes.

La coopération déficiente au degré secondaire I s'explique aussi par le fait que les responsabilités n'y sont pas clairement définies. Par exemple, l'enseignant spécialisé travaille seulement dans l'atelier d'apprentissage où il n'a que peu d'échanges avec les autres enseignants et enseignantes.

„Das ist geregelt. Und zwar habe ich als Klassenlehrer die Gesamtverantwortung. Er übernimmt im Atelier in den Niveaufächern die Verantwortung. Das wird unter uns besprochen.“ (enseignant)

Dans ce cas, l'enseignement dans la classe régulière et l'enseignement de soutien sont deux domaines clairement séparés. En 1^{re} et 2^e primaire, où le soutien est davantage de type pédagogique ambulatoire, les enseignants et enseignantes spécialisés peuvent aussi assumer davantage de tâches et de responsabilités. L'enseignant ou l'enseignante ordinaire effectue la planification de base et les enseignants et enseignantes spécialisés la planification du soutien aux élèves les moins performants. Pour qu'un enseignement commun puisse être mis en place, les rôles doivent être clairement séparés et il doit y avoir des échanges professionnels et personnels.

„Die Art meiner Interventionen ist dadurch sehr vielfältig. Auch von den Bedürfnissen der Klassenlehrpersonen her gesehen. Es ist immer ein Zusammenspiel.“ (enseignant spécialisé)

Au degré primaire, l'enseignante spécialisée est aussi très engagée et communique souvent avec les maîtres et maîtresses de classe. Il est surtout important pour la coopération que les rôles et les responsabilités soient clarifiés et que les différents acteurs assument la responsabilité de leurs propres actes.

„Es könnte ja auch so sein, dass ich alleine gegen eine Wand kämpfe. Das habe ich noch nie erlebt. Ich kann mit allem zu den Klassenlehrpersonen, was ich auch mache. Wenn Kinder bei mir etwas deponieren, leite ich das auch weiter. [...]. Da bin ich - auch mit den Kindern - sehr transparent. Das ist gegenseitig und funktioniert.“ (enseignant spécialisé)

Charge de travail

Les enseignants et enseignantes de l'école concernée estiment pour la plupart que la mise en œuvre de l'article 17 LEO a augmenté le temps qu'ils doivent consacrer à leur travail. Cela nécessite davantage de discussions, de collaboration, de planification et de coordination. Le soutien des enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement les oblige encore plus à tenir compte de chaque enfant.

„Für mich bedeutet diese Betreuung der Kinder mit besonderem Bedarf einen Zusatzaufwand. Schon ohne diese ist die Streuung bereits gross. Dann kommen noch die dazu mit ihren besonderen Problemen. Natürlich braucht's auch noch Besprechungen mit dem HP. Das ist ein Zusatzaufwand. Dieser wird von uns gefordert und nicht abgegolten. Ich habe dadurch eine (unbezahlte) Mehrbelastung.“ (enseignant)

Les maîtres et maîtresses de classe en particulier indiquent avoir une surcharge de travail significative vu qu'ils doivent se concerter avec les enseignants et enseignantes spécialisés et doivent aussi apprendre à gérer seuls la situation dans la classe. Pour certains d'entre eux, c'est en outre un changement important vu qu'ils sont maintenant souvent deux en classe et qu'ils planifient l'enseignement avec les enseignants et enseignantes spécialisés.

„Auf der einen Seite sind sie [die HPs] zwar offen, aber es ist auch eine Belastung. Einerseits ist eine Professionalisierung des Unterrichts, und man fühlt sich nicht wohl, wenn man nicht entsprechend vorbereitet ist. Das belastet einen auch.“ (directeur de l'enseignement spécialisé)

La présence des enseignants et enseignantes spécialisés peut aussi être une décharge pour les maîtres et maîtresses de classe du fait qu'ils ne doivent pas assumer entièrement la responsabilité pour la classe. L'atelier d'apprentissage est également un dispositif important, de l'avis du responsable de l'enseignement spécialisé, pour décharger le corps enseignant.

„Aus der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften spüre ich ein Anliegen, sich entlasten zu wollen. Diese Entlastung steht im Vordergrund, war auch ein Thema verschiedener, tiefgreifender Diskussionen, was denn auch Entlastung bedeutet. Aber die Idee war schon, Kinder mit Problemen und Lernschwierigkeiten in das Lernatelier abgeben zu können. Von mir aus gesehen, steht die Absicht dahinter, die Homogenität innerhalb der Klasse herstellen zu können.“ (responsable de l'enseignement spécialisé)

„So kann ich auch Verantwortung abgeben. Sie nimmt dann gewisse Aufgaben gleich raus, was mir eine Entlastung gibt.“ (enseignant)

Toutefois, il est manifeste que la surcharge de travail pour le corps enseignant ne provient pas uniquement de la situation en classe mais aussi des discussions. La direction d'école en particulier souligne que la surcharge de travail que connaît l'école n'est pas seulement due à l'intégration scolaire. L'hétérogénéité générale des classes et les différents besoins dont le corps enseignant doit tenir compte sont également à l'origine de cette surcharge.

„Vor allem auch die Absprachen mit den andern Speziallehrkräften, mit den Teilpensenlehrkräften, mit den Eltern usw. fordern einige ausgesprochen stark. Für andere ist kein Problem. Weil nebenbei noch z.B. die Einführung Informatik kommt, Franz. im 3. Schuljahr etc. Wenn es nur die Integration wäre ...!“ (directeur d'école)

Mis à part la surcharge de travail causée par l'intégration scolaire, la pression de l'extérieur et les attentes des parents vis-à-vis de l'école ont aussi augmenté. Les classes sont plus hétérogènes et mixtes et le corps enseignant doit d'abord s'habituer à ses nouvelles tâches et quitter son rôle de combattant solitaire.

Attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire

La mise en œuvre de l'article 17 LEO dans la commune n'a pas eu beaucoup d'influence sur le quotidien scolaire car tout était déjà mis en œuvre pour orienter le moins possible les élèves vers les classes spéciales. Cependant, le corps enseignant et la direction d'école trouvent que l'intégration est aujourd'hui mieux accompagnée et bénéficie du soutien des enseignants et enseignantes spécialisés.

„Der Wechsel ist nicht gross. Wir machen nicht viel anders als vorher. Wir haben jetzt einfach noch fachliche Unterstützung. Dass man hier auf die Kinder einzugehen versucht, hat hier Tradition.“ (directeur du degré secondaire I)

Dans la commune de l'école D, la plupart des enseignants et enseignantes ont une attitude positive par rapport à l'intégration scolaire. Pour beaucoup, l'aspect humain et social, c'est-à-dire le bénéfice pour l'enfant, est le plus important.

„Für mich ist sie [die Integration] sehr menschenfreundlich. Wir leben in einer integrativen Welt. Weshalb soll die Schule anders sein? Deshalb finde ich es ganz wichtig, dass wir versuchen, möglichst viel zu integrieren. Das ist eine Grundlage fürs Leben. Die Kinder, die solches auch erleben, können sich vielleicht später im Berufsalltag auch besser zurechtfinden.“ (enseignant)

En tant qu'institution pédagogique, l'école doit accepter la mission d'intégrer aussi les enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement dans les classes et dans la société. On pourrait dans ce contexte aller encore

plus loin avec l'intégration scolaire dans l'école D et soutenir davantage les élèves dans la classe. Cependant, un certain nombre d'enseignants et d'enseignantes et de collaborateurs et collaboratrices de la direction ont une attitude plutôt ambivalente et soulignent que l'intégration scolaire n'est judicieuse que si des conditions déterminées sont posées et respectées. Par exemple, s'il y a suffisamment de ressources et de soutien à disposition. Ils citent comme autre limite à l'intégration scolaire le fait qu'un certain nombre d'enseignants et d'enseignantes ont le sentiment de ne plus arriver à répondre aux besoins de chacun des élèves. Pour certains, gérer la sélection et l'évaluation en même temps que l'intégration scolaire constitue aussi une difficulté.

„Integration ist das eine, aber wir müssen die Kinder auch beurteilen, was sehr schwierig ist. Beurteilen wir jetzt norm- oder sachorientiert oder auf das Kind bezogen? Wir Lehrer wollens ja nicht nur gut haben miteinander, sondern die Kinder sollen auch etwas lernen. Dort gibts Schwierigkeiten und Grenzen.“
(enseignant)

Bon nombre d'enseignants et d'enseignantes sont empruntés sur la manière de gérer les résultats des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement intégrés dans la classe régulière. Ils doivent trouver un équilibre entre la différenciation et l'enseignement intégratif. Sur ce point, les opinions sont parfois très contrastées. Alors que certains souhaitent pouvoir soutenir ces enfants à nouveau dans un lieu séparé de la classe régulière, d'autres sont convaincus qu'il y a des ressources suffisantes pour que ces enfants puissent aussi être pris en charge en classe.

„Jeder Schüler das hat Recht, auch ein schlechter Schüler zu sein. Das habe ich auch versucht weiterzugeben. Es gibt Kollegen, die meinen, wenn einer eine ungenügende Mathprobe schreibt, müsse gleich der IF zu springen kommen. Da muss man guten Mutes bleiben und nicht gleich nach Unterstützung schreien.“ (directeur d'école)

La direction d'école estime qu'il appartient à l'école de sensibiliser le public en général à l'égard des formes d'enseignement intégratives et de faire en sorte que celles-ci soient acceptées et valorisées. Le succès de l'intégration scolaire dépend toutefois non seulement de bonnes conditions générales mais aussi des personnes, et les valeurs, attitudes et attentes individuelles jouent un rôle important.

„Den Willen, sich mit dem auseinandersetzen zu wollen. Das Kind so annehmen, wie es ist mit all seinen Defiziten und besonderen Fähigkeiten. Wenn eine LP sich einlassen mag, einen Weg sucht und die Eltern mithelfen, dann kann man gut integrativ arbeiten.“ (directeur du degré secondaire I)

Pour que les élèves puissent être soutenus de façon appropriée et en fonction de leurs capacités et connaissances, la participation et l'engagement de toutes les parties sont nécessaires. L'attitude positive exprimée par l'enseignant spécialisé face à l'intégration scolaire caractérise aussi l'enseignement dans beaucoup d'autres classes de la commune :

„Von den Stärken der Kinder ausgehen. Eine Wert schätzende Haltung. Gerechtigkeit ist nicht so, dass jedes Kind das Gleiche macht und erhält. Sondern mit Differenzieren beginnen, den Bedürfnissen angepasst. Grundsätzlich ist meine innere Haltung, von den Stärken ausgehen. Was nicht immer einfach ist. Ich soll ja die Schwachen unterstützen. Es geht aber darum, die Kinder zu stärken.“ (enseignant spécialisé)

Intégration sociale des élèves

Si elle est bien accompagnée et soutenue, l'intégration scolaire et sociale peut être une situation gagnant-gagnant pour tous, telle est la conviction de la majorité des membres du corps enseignant et de la direction de l'école. D'une part, indique la direction du degré secondaire I, les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des

troubles du comportement intégrés dans la classe régulière en profitent parce qu'ils ne sont pas stigmatisés et, d'autre part, les élèves des classes régulières sont gagnants parce qu'ils améliorent leurs compétences sociales.

„Aus der Wissenschaft wissen wir, dass die Schwachen in einer Regelklasse nicht bremsen. Die machen einem guten Schüler nichts, ausser, dass er merkt, es gibt noch andere, die Mühe haben. Er kann dafür einen sozialen Reifeprozess machen. Umgekehrt profitieren die Schwachen mehr in einer Regelklasse. Sie sind eindeutig die Gewinner in dieser Situation. So gesehen, gibts keine Verlierer.“ (directeur du degré secondaire I)

On constate que les élèves des classes régulières ont une fonction d'exemple et motivent l'élève au bénéfice de mesures particulières, dont les parents ont été interrogés dans la présente évaluation. Selon le corps enseignant et les parents, l'élève en question est aussi très bien intégré socialement, connaît des succès vu qu'il n'a pas d'objectifs d'apprentissage individuels revus à la baisse (OAlr) dans toutes les disciplines et peut expliquer certaines choses aux enfants qui ne parlent pas bien l'allemand. Sa mère voit surtout les aspects positifs de l'intégration scolaire. Son fils est aussi bien intégré socialement et peut apprendre des autres. Toutefois, selon l'enseignant spécialisé, l'engagement des deux parties est nécessaire à une intégration sociale positive :

„Wenn sie [die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf] z.B. in einer Klassenratsstunde merken, dass sie integriert sind, ernst genommen werden. Aber sie müssen auch ihren Teil dazu beitragen. Es ist viel realitätsnäher für das ganze Leben.“ (enseignant spécialisé)

Un enseignant de la classe de 5^e-6^e confirme aussi que les trois élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement se sont bien insérés dans la classe et peuvent surtout participer à toutes les activités. Ils sont populaires et les élèves ordinaires se montrent compréhensifs par rapport au fait qu'ils ont d'autres objectifs d'apprentissage et passent d'autres tests. Au degré secondaire I, les élèves à besoins éducatifs particuliers sont aussi bien intégrés. Ils ont des amis dans la classe et se sentent bien.

„Wenn sie Verständnisprobleme haben, wird ihnen geholfen. In der Regel geschieht das ohne meinen Einfluss. Es ist schwierig, ja oder nein zu sagen. Sie nehmen meistens die Schüler, so wie sie sind. Es gibt zwar auch manchmal schwierige Situationen, in denen die Schwächeren das Gefühl haben, sie würden an den Rand gedrängt.“ (enseignant)

C'est surtout à la puberté que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement peuvent connaître d'autres difficultés et il arrive qu'ils ne soient plus aussi bien intégrés dans les activités, selon les enseignants et enseignantes. Un enseignant décrit par exemple les changements intervenus lors du passage en classe de 8^e HarmoS :

„Aber ich habe im Zusammenhang mit der Pubertät gemerkt, dass ihr Verhalten mit Mädchen manchmal schwierig wird. Es haben sich auch schon Mädchen belästigt gefühlt. Das konnten wir bis jetzt sofort besprechen und anschauen. Aber das könnte jetzt dann schwieriger werden.“ (enseignant)

Selon les déclarations du corps enseignant et de la direction d'école, il semble aussi que l'atmosphère ou l'ambiance dans la classe joue un rôle dans la capacité des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement à s'intégrer dans la classe. Les personnes interrogées soulignent aussi l'importance pour une bonne intégration sociale de faire preuve d'ouverture face aux difficultés des enfants. Par exemple, l'enseignant d'une classe de 5^e-6^e discute de tous les problèmes lors d'une réunion hebdomadaire durant laquelle tous les élèves peuvent intervenir. Tous sont contents. Ils se

sentent bien et vont volontiers à l'école. Au degré secondaire I, la situation peut être difficile parce qu'ils cherchent la reconnaissance par d'autres moyens que la performance.

„Sie fühlen sich sehr wohl. Sie gingen gar nicht gerne zurück. Sie sind voll auch in der Klasse integriert. Es gibt immer wieder Probleme, auch mit den andern, aber es tut ihnen sehr gut.“ (enseignant)

Les parents et le corps enseignant voient plutôt positivement les chances des enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement d'accéder à un apprentissage. Cela dépend toutefois beaucoup des aptitudes des différents élèves. D'après le corps enseignant, la majorité des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement soutenus dans les classes régulières peuvent effectuer un apprentissage ou un apprentissage avec attestation. Le corps enseignant épaulé bien les élèves dans le choix professionnel et les encourage également à effectuer des stages de découverte. Les possibilités des élèves aux résultats scolaires faibles sont parfois fortement limitées et toutes les portes ne leur sont pas ouvertes.

„Wenn ein schwächerer Schüler ein gutes Arbeits- und Lernverhalten hat und sozial gut und umgänglich und anständig ist, dann hat er eine Chance.“ (enseignant)

Perspectives

Dans la commune de l'école D, les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement sont bien soutenus, malgré quelques difficultés. La plupart des enseignants et enseignantes et des collaborateurs et collaboratrices de la direction se disent très motivés et engagés pour offrir à ces enfants des possibilités et occasions d'épanouissement. On cherche à apprendre des erreurs passées, vu que la mise en œuvre de l'article 17 LEO est comprise comme un processus pouvant évoluer après quelques années de pratique. Flexibilité, ouverture et acceptation sont des mots clés qui reviennent souvent au fil de l'enquête.

La plupart des personnes interrogées voient des problèmes ou un potentiel d'amélioration surtout dans le genre de soutien dispensé aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement. Beaucoup sont peu satisfaites de l'existence de l'atelier d'apprentissage comme possibilité de décharge, vu que l'affectation est peu claire et qu'il y a un risque qu'il soit utilisé à tort comme une « classe de soutien cachée »²¹. C'est pourquoi le modèle de l'école D doit à l'avenir être développé dans le sens d'un soutien renforcé à l'intérieur des classes.

„Es wäre schön, wenn wir mit der Zeit immer mehr in die Klassen reinkämen. Das wäre meine Vision mit meinem Team gewesen [...]. Es besteht eine grosse Chance, dass man sich von den Lernateliers in Richtung Teamteaching bewegen könnte. Aber es ist nicht an mir, dies noch vorwärts zu treiben.“ (directeur de l'enseignement spécialisé)

La direction d'école voit dans la formation continue et le soutien du corps enseignant une autre possibilité d'améliorer encore la pratique de mise en œuvre de l'intégration. On peut envisager non seulement d'envoyer les enseignants et enseignantes spécialisés dans les classes mais aussi de mieux former les enseignants et enseignantes en pédagogie spécialisée. Même à l'école infantine, il y a trop peu d'enseignants et d'enseignantes spécialisés qualifiés. Le

²¹ Pour la définition des dispositifs de soutien (groupe d'apprentissage, classe de soutien, etc.), voir : www.erp.be.ch/erp/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besondermassnahmen/besondere_klassen2.html

directeur d'école pense aussi que s'ils bénéficiaient d'un soutien renforcé de coaches professionnels des HEP, les enseignant et enseignantes pourraient assumer une partie du SPA.

„Für mich sieht die Optimierung der Situation so aus: Eine erfahrene Kindergärtnerin mit einem halben Pensum anstellen, die zwar nicht HP ist, aber die Bedürfnisse der Kindergärten abdeckt. Die arbeitet als HP, obschon sie keine ist, hat aber jederzeit die Möglichkeit, auf ein Kompetenzzentrum oder auf eine Art Mentorin zurückzugreifen, um spezielle Situationen mit ihr zu besprechen.“ (directeur d'école)

En outre, il faudrait davantage pratiquer des formes de collaboration comme l'enseignement en tandem. Le corps enseignant souhaiterait que les moyens d'enseignement soient plus adaptés à l'individualisation. Dans la commune de l'école D, beaucoup de personnes interrogées se disent prêtes à accroître l'intégration des élèves dans les classes régulières mais les ressources sont insuffisantes et les processus doivent encore être améliorés.

Pour que la mise en œuvre de l'article 17 LEO dans l'école D puisse réussir à l'avenir, il importe de mieux exploiter les expériences et les compétences du corps enseignant et de la direction d'école et de mettre à disposition des ressources suffisantes. Les idées et attitudes des personnes jouent un rôle important dans le processus d'intégration scolaire. Une organisation et une répartition claires des rôles sont toutefois nécessaires. Le corps enseignant joue un rôle clé dans le succès de la mise en œuvre et devrait être mieux soutenu à l'avenir.

„Wir stehen so mittendrin, da ists sehr schwer, eine Perspektive aufzuzeigen. Wir dürfen die Hoffnung auf eine bessere Entwicklung nicht verlieren. Und dabei die Situation der Lehrkräfte, die das umsetzen müssen, nicht vergessen. Ohne die geht nichts. Und wenn wir nicht zu denen Sorge tragen und nur so viel verlangen, wie sie leisten können und wollen. Die Perspektive ist nur sicher gestellt, wenn auch die Perspektiven für die LPs stimmen.“ (directeur d'école)

4.3.3 Ecole B

L'école B est une école appliquant un modèle intégratif qui est située dans un regroupement de plusieurs communes rurales comprenant plusieurs sites scolaires. La seule classe spéciale encore existante est une Cdl. Avant la fermeture de toutes les classes spéciales, certains élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement avaient déjà été intégrés dans des classes régulières sans toutefois disposer d'autant de soutien spécialisé qu'actuellement. Certains enseignants et enseignantes ordinaires avaient ainsi déjà pu faire de premières expériences d'intégration.

Modèle et processus de mise en œuvre

L'élaboration du nouveau modèle de mise en œuvre des mesures d'intégration a démarré tôt et avancé rapidement. Très entreprenant, le groupe de projet a développé une dynamique propre et a, par moments, mis en péril le ralliement au projet d'intégration, faute d'y associer les responsables politiques et le corps enseignant concerné.

„Es ging natürlich bei uns schon etwas schnell für viele. Es gab richtige Pusher, die das sofort durchziehen wollten. Etliche wurden schon etwas überrollt. Auch vom Tempo, das wir selber oder die Pusher angeschlagen haben. ... Das hat manchmal schon etwas böses Blut gegeben, dieses Tempo. Man hatte auch nicht richtig Zeit für eine Vernehmlassung. Ziemlich zackig, eins nach dem andern.“ (enseignant ordinaire et membre du groupe de projet)

De plus, les différentes communes, qui jusqu'alors avaient affecté leurs ressources à l'enseignement commun, dans des classes spéciales, des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement, ne s'entendaient pas sur le futur modèle. La fusion des diverses commissions scolaires et le regroupement sous une seule direction des écoles jusqu'alors autonomes ont eu des effets

positifs : la collaboration est devenue bien plus dynamique et le dialogue avec les membres du corps enseignant s'est intensifié. Cela a eu pour résultat que la décision en faveur de l'intégration scolaire et sa mise en œuvre ont joui et jouissent encore d'une pleine approbation.

Les enseignants et enseignantes spécialisés intervenant en milieu scolaire, très engagés et également représentés dans le groupe de projet, ont été les principaux artisans des bases de décision relatives à la commission scolaire. Ainsi, les autorités communales ont toujours été informées de la situation sur le plan scolaire et connaissaient les conditions générales imposées par le canton. L'information détaillée communiquée suffisamment tôt aux enseignants et enseignantes a également contribué à dissiper les préjugés et les craintes.

Les principaux arguments avancés en faveur de la scolarisation intégrative étaient les possibilités pédagogiques ainsi offertes et l'idée que les ressources mises à disposition par le canton de Berne sous forme de leçons de soutien ne suffisaient pas à assurer simultanément la poursuite de classes spéciales et l'intégration scolaire de certains élèves. Toutefois, l'intégration a suscité de grandes inquiétudes surtout chez les membres du corps enseignant en ce qui concerne l'augmentation de l'hétérogénéité des classes et le travail supplémentaire que cela engendrerait. Beaucoup voyaient un nombre bien trop élevé d'enfants à intégrer et pensaient donc ne plus être en mesure de répondre aux besoins de la classe dans son ensemble.

„Ich denke es war eine gespaltene Geschichte wie wahrscheinlich bei vielen Lehrern: Auf der einen Seite haben die, die vor allem die pädagogischen Chancen dessen gesehen haben, gefunden, dass dies etwas ist, wofür man sich unbedingt mit aller Kraft einsetzen muss. ... Da war da die andere Seite - auch in meinem Herz - die eher gefragt hat, wie machen wir denn das, faktisch mit diesen Rahmenbedingungen, die wir haben. Wir hatten, glaube ich, einfach Angst, dass das zur Überforderung und letztlich nicht zu einer Verbesserung führt, sondern eine Verschlechterung zur Folge hat, im Sinne, dass man dann noch weniger Kindern gerecht werden kann: Dass die Heterogenität zu gross wird.“ (directeur d'école)

Quelques parents d'élèves de classes régulières ont aussi exprimé les mêmes craintes. Bon nombre de ces inquiétudes ont pu être dissipées au fur et à mesure de l'avance des travaux sur le concept. Lorsqu'il devint évident que les enseignants et enseignantes spécialisés étaient aussi en faveur de l'intégration scolaire malgré le changement important que cela impliquait pour leur profil de poste et la crainte de réduction des postes, de nombreux enseignants et enseignantes ordinaires ont soutenu la mise en œuvre des mesures d'intégration dans leur école, bien que fondamentalement critiques à leur égard.

Aujourd'hui, toutes les personnes interrogées se déclarent satisfaites de la décision prise, même si bon nombre d'entre elles étaient encore très réticentes au départ. Les enseignants et enseignantes ordinaires et, en particulier, les enseignants et enseignantes spécialisés indiquent avoir dû dans un premier temps s'adapter à leur nouveau rôle. Le changement a été particulièrement grand pour les enseignants et enseignantes spécialisés car certains d'entre eux avaient auparavant la maîtrise d'une classe spéciale. Depuis la décision d'intégration, ils ne voient les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers plus que quelques heures par semaine et ne peuvent donc plus entretenir des relations aussi étroites qu'auparavant.

Dans la commune de l'école B, les structures ont aussi changé après la mise en œuvre du nouveau modèle. Contrairement à la situation antérieure, dans laquelle les classes spéciales étaient centralisées sur un seul site, les mesures de soutien peuvent être dispensées partout. L'attribution des ressources correspond ainsi mieux aux besoins des différentes écoles, ce qui supprime divers inconvénients de l'ancien modèle :

„[...] die Kinder von den Dörfern mussten in die Klasse für besondere Förderung chauffiert werden. Das löste immer Transportkosten aus, war aufwändig in der Organisation und hielt Eltern davon ab, überhaupt eine Schulung in einer KbF in Betracht zu ziehen.“ (directeur d'école)

Les élèves auparavant scolarisés dans une classe spéciale ne sont plus stigmatisés et se rendent compte qu'eux aussi ont des points forts, comparativement aux élèves des classes ordinaires. Cela renforce leur estime d'eux-mêmes et leur donne la possibilité d'apprendre comment se comporter socialement dans un environnement naturel. En outre, le certificat de fin de scolarité leur offre de meilleures perspectives d'avenir, du fait aussi qu'ils ont suivi la préparation au choix professionnel avec les autres élèves des classes régulières.

Selon les personnes interrogées, l'intégration scolaire comporte également des risques pour certains élèves. Les enfants présentant des troubles particuliers (syndromes comportementaux, troubles de la perception, etc.) peuvent avoir de la peine à s'adapter à un grand groupe et à s'y intégrer. Il est d'ailleurs arrivé que la scolarisation dans une classe régulière échoue. De manière générale, les personnes interrogées regrettent qu'il n'existe plus de dispositif offrant un cadre protégé pouvant accueillir temporairement les enfants qui ont des difficultés à suivre l'enseignement en classe régulière. Cela concerne en particulier les élèves qui, même s'ils n'avaient pas été placés auparavant dans une école spécialisée, ne peuvent pas être intégrés dans une classe régulière mais pourraient être stimulés de manière adéquate dans une classe spéciale. Dans ce contexte, l'école doit aussi se poser la question difficile de savoir à partir de quand la scolarisation en classe régulière n'est plus possible.

„Das ist dann ganz schwierig für mich und nicht klar, wer am Schluss sagt, das Kind ist nicht mehr in der Volksschule integrierbar. Die Erziehungsberatungsstelle hat mir signalisiert, die Schule müsse sagen, wenn es nicht mehr gehe. Aber ich habe nirgends einen Artikel gefunden, wo steht, die Schule kann sagen: „Jetzt ist ein Kind nicht mehr integrierbar“. Gegenüber den Eltern ist man dann in einer schwierigen Situation, weil die in der Regel möchten, dass ihr Kind so lange wie möglich in der Volksschule bleibt.“ (directeur d'école)

La présence d'enseignants et enseignantes spécialisés dans les classes régulières présente l'avantage que les élèves de ces classes ont facilement accès à un soutien en cas de difficultés, ne serait-ce que pour les devoirs. Dans l'ensemble, les avantages de l'intégration scolaire pour les élèves des classes régulières sont toutefois qualifiés de plutôt marginaux. La crainte existe par ailleurs que les enseignants et enseignantes ne puissent plus leur consacrer suffisamment de temps et d'attention du fait qu'ils doivent s'occuper des enfants provenant d'une ancienne classe spéciale. Certains parents en particulier s'en inquiètent et sont par conséquent réticents à l'intégration scolaire.

Cependant, les enseignants et enseignantes interrogés ne voient que très peu d'inconvénients au nouveau modèle, forts des bonnes expériences faites précédemment en matière d'intégration. Après une période d'adaptation au nouveau modèle et une fois les changements nécessaires apportés à leur pratique quotidienne (notamment dans le cadre de la coopération avec les enseignants et enseignantes spécialisés), ils sont satisfaits de voir combien les enfants des anciennes classes spéciales participent à l'enseignement dispensé en classe régulière et à quel point leur évolution est positive. Les enseignants et enseignantes ordinaires apprécient en outre le soutien supplémentaire généré par la présence des enseignants et enseignantes spécialisés et estiment donc que le modèle intégratif les soulage aussi dans une certaine mesure.

„Damals hat mir niemand geholfen. Entweder waren die Schüler in der Kleinklasse oder in der Regelklasse. Jetzt habe ich jemanden, der 5 Stunden die Woche zu mir kommt. Und wenn ich mit einem Schüler ein Problem habe, dann kann er schauen. Diesen Service hatte ich früher nicht. Ich empfinde das als einen echten Vorteil.“ (enseignant ordinaire)

L'intensification des échanges entre enseignants et enseignantes des diverses disciplines a permis un rapprochement entre école régulière et enseignement spécialisé. Cela a également favorisé les discussions pédagogiques entre membres du corps enseignant. Le fait que les thématiques pédagogiques soient activement débattues éveille des espoirs pour le développement futur de l'école en général et du modèle intégratif en particulier.

Il est à signaler que, malgré les efforts des personnes compétentes, quelques enseignants et enseignantes des anciennes classes spéciales n'ont pas pu être engagés au même degré d'occupation en tant qu'enseignants et enseignantes spécialisés et que certains d'entre eux ont même dû être licenciés.

Conditions générales et ressources

Les enseignants et enseignantes jugent que, dans la composition actuelle des classes, le nombre de leçons mises à disposition est suffisant. En revanche, la direction d'école et l'inspection scolaire estiment que ce nombre est légèrement insuffisant pour l'école dans son ensemble et qu'une augmentation du pool de leçons serait nécessaire pour couvrir les besoins de tous les élèves.

Selon les personnes interrogées, les ressources existantes ne sont parfois pas utilisées de manière optimale vu qu'une répartition par classe ou plutôt par membre du corps enseignant a été effectuée au début du passage au nouveau modèle. Elles admettent que ce système d'affectation des ressources ne correspond pas suffisamment aux besoins réels des différentes classes mais qu'il était encore nécessaire jusqu'ici pour des besoins de planification. Cela permet en effet de garantir les postes de travail et les connaissances y afférentes.

Les personnes interrogées attendent de l'INS qu'elle maintienne au moins le niveau actuel des ressources et moyens financiers mis à disposition et l'augmente pour les classes comptant beaucoup d'élèves afin que l'enseignement puisse en majeure partie être dispensé en tandem.

L'affectation des ressources à l'enseignement spécialisé est effectuée par la direction d'école. La répartition détaillée entre les différents enfants ou les différentes classes est ensuite décidée lors d'une conférence de degré.

La fermeture de la plupart des classes spéciales a libéré de la place dans les établissements, permettant l'utilisation des salles de classe pour d'autres activités. Cela est aussi bénéfique pour l'enseignement spécialisé, qui peut ainsi être dispensé à l'extérieur de la classe.

Il existe toutefois de grandes différences suivant les établissements. Sur certains sites, l'enseignement spécialisé – dans la mesure où il est dispensé à l'extérieur de la classe – a lieu dans la halle polyvalente, également utilisée pour d'autres activités. Les salles de classe normales sont généralement considérées comme trop petites pour les classes existantes, en particulier si l'on tient compte des nouvelles conditions imposées par l'intégration scolaire. Etant donné qu'il n'est guère possible d'effectuer des travaux d'agrandissement, le nombre d'élèves par classe devrait être réduit à long terme.

La taille importante des effectifs des classes est généralement déplorée. Les enseignants et enseignantes jugent qu'un nombre élevé d'élèves implique de toute façon une charge importante. Le travail supplémentaire généré par les enfants présentant des difficultés d'apprentissage ou des troubles de l'apprentissage et en particulier des troubles du comportement peut, dans certaines circonstances, ne plus être absorbé. La composition de la classe de même que l'attitude, les ressources et les compétences du corps enseignant, tout comme la coopération entre les membres du corps enseignant, peuvent dans ce cas être des facteurs susceptibles d'influer largement sur la charge de travail ressentie.

Les personnes interrogées estiment en outre que les enseignants et enseignantes devraient être mieux au fait des différents outils existants pour favoriser l'apprentissage des élèves intégrés :

„[...] es braucht wahrscheinlich mehr als früher die Fähigkeit, sich in das ehemals heilpädagogische Denken oder in die Denkweise der integrativ fördernden Lehrpersonen hineinzusetzen. Also sie [die Regellehrkräfte] müssten etwas verstehen von Lernstandsanalyse, von Förderdiagnostik, vom Umgang mit individuellen Lernzielen. Wie man das formuliert. Wie man ein solches Förderprogramm macht [...].“
(directeur d'école)

L'intégration scolaire commence à produire des effets négatifs lorsque certains élèves sollicitent de telles ressources de la part de leur enseignant ou enseignante que l'enseignement des autres élèves ne peut plus être assuré de manière adéquate. Ou lorsque leur enseignant ou enseignante est tellement accaparé par l'intégration scolaire qu'il ou elle risque d'avoir des problèmes de santé. Dans de tels cas ou dans les cas où l'enfant provenant d'une classe spéciale n'arrive plus à suivre l'enseignement en classe régulière, il devrait être possible d'ouvrir à nouveau une CdS.

La mise en œuvre du modèle intégratif a augmenté la charge de travail de la direction d'école ainsi que d'un certain nombre d'enseignants et d'enseignantes. De longues absences pour cause de maladie sont régulièrement enregistrées alors même que la direction d'école et les responsables des divers établissements ont fait un maximum pour soutenir les enseignants et les enseignantes et limiter le plus possible leur charge de travail. Toutefois, pour quelques personnes, l'intégration scolaire n'a provoqué aucun changement et a même entraîné une légère diminution de la charge de travail.

Dans l'ensemble, les personnes interrogées estiment qu'il est difficile de chiffrer l'influence directe des mesures d'intégration sur la charge de travail du corps enseignant. Comme cela a été mentionné, de nombreux facteurs jouent un rôle dans ce domaine. Il est toutefois indubitable que le métier d'enseignant est devenu plus diversifié et exigeant.

Coopération externe

Les personnes interrogées reconnaissent que la collaboration entre les écoles et les partenaires externes (SPE, autorités cantonales et communales, HEP, inspection scolaire) fonctionne généralement bien. Certaines déplorent toutefois que la mise en réseau des écoles et des institutions externes ne soit pas meilleure.

Elles attendent, d'une part, que la PHBern propose des formations continues dans le domaine de l'intégration scolaire (concernant en particulier la coopération entre membres du corps enseignant ordinaire et enseignants et enseignantes spécialisés) et, d'autre part, que des ressources correspondantes soient mises à disposition pour que ces formations puissent être proposées dans les écoles.

La collaboration avec le SPE est qualifiée de très bonne et efficace. L'attribution à l'école d'un interlocuteur compétent en toutes circonstances est très appréciée car cela facilite les échanges informels.

„Ich persönlich bin immer dann wohl, wenn man niederschwellig schnell Kontakt hat. Wenn das Vertrauen da ist, und wenn man schnell sachlich oder sagen wir situationsbezogen gute Lösungen suchen kann. Unter Wahrung der gesetzlichen Vorschriften, aber nicht, dass zuerst die Vorschrift kommt, und dann schaut man erst, wie die Situation ist.“ (directeur d'école)

Les personnes interrogées estiment toutefois que des améliorations doivent être apportées dans certains domaines. En particulier, l'évaluation des enfants par le SPE et les décisions qu'il prend

concernant ces enfants ne correspondent pas encore suffisamment, selon elles, aux besoins des écoles intégratives.

„Von der Erziehungsberatung wird die Haltung vertreten, wir klären Kinder ab, und diesen Kindern gestehen wir einen Förderbedarf zu [...] Es ist ein Denken, das von den Kindern ausgeht und viele Lehrpersonen - in der Umsetzung dieser Arbeit [der Integration] - sind in unserem Modell der Klasse zugeteilt. Sie schauen dann mehr darauf, was braucht die Klasse und wie kann ich die Kinder in dieser Klasse unterstützen. Sie gehen davon aus, wenn die Klasse gut läuft, hat auch das Kind bessere Integrationschancen.“ (directeur d'école)

La commune a soutenu la mise en œuvre de l'intégration scolaire en approuvant la demande de passage au nouveau système faite par la commission scolaire et en allouant les moyens financiers nécessaires à l'acquisition des moyens d'enseignement correspondants.

Les personnes interrogées apprécient le contenu des lignes directrices IMEP élaborées par l'INS dans le but d'aider les écoles à mettre en œuvre l'article 17 LEO mais toutes jugent que ces lignes directrices sont parues trop tard pour être utiles à l'application des mesures d'intégration.

Coopération au sein de l'école

Selon les personnes interrogées, la mise en œuvre de l'intégration scolaire a intensifié de manière générale le dialogue entre les membres du corps enseignant, non seulement entre ceux de l'enseignement ordinaire et ceux de l'enseignement spécialisé mais aussi entre membres du corps enseignant des classes générales et secondaires. Cela accélère et facilite les décisions qu'ils prennent en relation avec la nouvelle répartition des ressources. Tous les membres du corps enseignant se soutiennent mutuellement et portent ensemble l'intégration scolaire, créant ainsi une nouvelle forme de collaboration.

En outre, des échanges bilatéraux réguliers ont lieu entre la personne chargée de l'enseignement spécialisé et les maîtres ou maîtresses des classes où celle-ci exerce son activité.

„Ich denke, der Austausch ist wichtig. Was läuft, was geht, worauf man achten sollte. Pragmatisch in einem für beide Seiten verkraftbaren Rahmen. Mit einem kleinen Aufwand kann recht viel erreicht werden. [...] Es lohnt sich, diese Zeit zu investieren, auch wenn man manchmal lieber nicht möchte. Unter dem Strich schaut so viel heraus [...].“ (enseignant spécialisé)

De plus, du fait des liens étroits qui se sont noués, le soutien apporté par la personne compétente en matière d'intégration est plus facilement accessible dans des situations difficiles.

„[...] die Klassenlehrkräfte kommen viel niederschwelliger in den Genuss ... von fachlicher Unterstützung im Sinne von Beratung. Oder vielleicht wird auch einmal ein Kind angeschaut, oder eine Kurzintervention beantragt. Also, als wir diese Ressourcen gepoolt hatten an einem Standort, da hat einfach ein Standort von diesem Know-How profitiert und jetzt ist das viel mehr verteilt. Mich dünkt's, das ist spürbar in jeder Schule.“ (directeur d'école)

En ce qui concerne l'enseignement proprement dit, les responsabilités sont fixées d'un commun accord. Lorsqu'une relation de confiance s'est établie, la collaboration se déroule la plupart du temps sans problème. Il n'en reste pas moins que chacune des parties prenantes a dû et doit encore s'adapter à son nouveau rôle. L'enseignant ou l'enseignante ordinaire doit s'habituer à la présence dans sa classe d'une autre personne qui s'investit aussi et avec laquelle il ou elle doit se concerter pour définir l'enseignement. Quelques enseignants et enseignantes ordinaires n'assument pas encore suffisamment leur responsabilité dans l'établissement du projet éducatif individualisé. D'un autre côté, les enseignants et enseignantes des anciennes classes spéciales

doivent accepter de ne plus être seuls responsables d'une classe. Etant donné qu'il n'y a actuellement pas (encore) d'enseignement en tandem, ces enseignants et enseignantes se considèrent plutôt comme des « co-enseignants ».

Les personnes interrogées ont une attitude très ouverte à l'égard de l'intégration scolaire et considèrent que c'est une chance de pouvoir faire avancer l'école. Elles jugent toutefois que le rapport coût/bénéfice doit être raisonnable. Les enseignants et enseignantes ne devraient pas être trop exigeants envers eux-mêmes et se surmener, ce qui finalement serait préjudiciable à toutes les parties. L'intégration scolaire ne doit être imposée à personne et un soutien doit être accordé dans les situations difficiles. Dans certains cas, il devrait être possible d'interrompre ou de refuser les mesures intégratives.

Intégration sociale des élèves

L'enfant pris en exemple par les personnes interrogées avait précédemment été scolarisé pendant de nombreuses années dans une classe spéciale. Il se trouve dans une classe secondaire régulière depuis un peu plus d'une année. Au début, l'intégration scolaire a constitué une étape importante pour cet élève, qui appréhendait de passer d'un environnement protégé à une classe de plus de 20 élèves. Heureusement, l'enseignant spécialisé responsable de son intégration était son ancien maître de classe spéciale. Cela l'a vite rassuré et la situation s'est détendue rapidement.

Sur le plan des connaissances scolaires, l'intégration se déroule de manière optimale. L'élève arrive à suivre les cours également dans les disciplines principales et atteint les objectifs fixés par le plan d'études. Il profite sensiblement plus de l'enseignement que s'il avait poursuivi sa scolarisation en classe spéciale. L'enseignement dispensé par les deux enseignants est qualifié d'adéquat et d'engagé. Les difficultés sont abordées rapidement et sans formalités excessives, si nécessaire après avoir demandé l'avis des parents.

Depuis la rentrée scolaire (2^e année de la mise en œuvre de l'intégration scolaire), l'élève n'a plus besoin de l'aide de l'enseignant spécialisé. Celui-ci est toutefois à disposition en cas de problèmes. L'élève continue ainsi de bénéficier d'un encadrement suffisant.

Par ailleurs, l'élève se trouve dans la période déterminante pour l'établissement du choix professionnel. Grâce à l'intégration et à la perspective d'obtenir un certificat de fin de scolarité conforme au plan d'études, ses chances de trouver une place de formation appropriée sont nettement plus grandes.

„[Seine Chancen] schätze ich eigentlich als sehr gut ein. Wenn er als schwächerer Schüler einen Betrieb oder einen guten Lehrmeister findet, der dem Rechnung trägt, ihm etwas hilft. Handwerklich wird es kein Problem sein, eher die Berufsschule. Er muss jemanden finden, der weiss, dass man ihm etwas helfen muss, der sich auch etwas Zeit nimmt. Dann gebe ich ihm gute Chancen.“ (enseignant ordinaire)

L'élève a été très bien accueilli par ses camarades de classe régulière et se rend volontiers à l'école. Le soutien mutuel fonctionne et aucun signe de rejet n'a été enregistré. De plus, l'élève s'est fait des amis dans sa classe qu'il voit aussi en dehors de l'école.

Les parents sont aussi d'avis que l'évolution est positive. Leur enfant est devenu plus indépendant et ils ont bon espoir qu'il puisse accéder au marché du travail.

Perspectives

Les personnes interrogées souhaitent qu'une évaluation soit régulièrement effectuée par un professionnel externe afin de pouvoir réfléchir de façon plus objective aux évolutions induites par la scolarisation intégrative. La mise en œuvre du modèle intégratif donne de toute façon de

bonnes impulsions pour changer et améliorer l'école. Des contributions venant de l'extérieur pourraient alimenter la discussion sur les contenus de l'intégration scolaire et sur la collaboration au sein des équipes, ce qui améliorerait encore le travail relatif au modèle futur.

En outre, certaines personnes aimeraient aussi un changement à long terme dans la prise en charge des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers avérés (élèves ayant droit à une scolarisation spécialisée). Elles désirent que les ressources affectées à des institutions spécialisées pour la prise en charge de ces enfants soient transférées à l'école régulière. Cela permettrait d'engager deux personnes pour dispenser l'enseignement dans les (grands) classes et de mieux répondre aux besoins de tous les élèves.

4.3.4 Ecole H

La commune de l'école H a choisi un modèle d'intégration totale et ne gère plus de classes spéciales au degré primaire. Des ressources identiques sont attribuées à chaque classe. Dans cette commune, la mise en œuvre de l'intégration scolaire a bien avancé et l'attitude à l'égard de l'intégration est généralement positive. Les autorités scolaires ont accompagné la mise en œuvre du projet, mais c'est surtout grâce à l'engagement de la direction d'école et des membres du corps enseignant de l'école analysée que celle-ci a été menée à bien. L'école H peut encore s'améliorer dans trois domaines majeurs : l'attribution des ressources, la définition des rôles et la collaboration entre enseignants et enseignantes ordinaires et enseignants et enseignantes spécialisés.

Modèle et processus de mise en œuvre

Dans la commune de l'école H, le passage d'un modèle séparatif à un modèle intégratif est, de l'avis de l'inspection scolaire, comparativement très avancé. Sur le plan stratégique, la décision a été prise environ quatre ans avant la réalisation de l'enquête. Les autorités communales ont adopté le modèle 1, soit le maintien des CdS en cas de besoin. Un groupe de projet a défini les conditions générales de l'intégration scolaire pour l'ensemble de la commune. Dans ce contexte, il a été jugé positif d'intégrer dans ce groupe des membres de la direction d'école qui ont une connaissance des aspects pratiques. Toutefois, ce sont les différents sites scolaires qui ont été chargés de l'élaboration des divers concepts d'intégration.

„Was sich als sehr positiv herausgestellt hat, obschon es keine Vorgabe war, dass wir in unserem Konzept zwar Vorgaben gemacht haben - wir haben Leitsätze definiert, Zielsetzungen formuliert, die Umsetzung beschrieben - aber die Schulen vor Ort beschliessen, wie sie es machen wollen. Die Schulstandorte sollten die Umsetzung unterschiedlich machen können.“ (représentant 1 des autorités scolaires)

Un autre représentant des autorités scolaires souligne également que les membres de la direction d'école ont accueilli de manière très positive la marge de manœuvre qui leur était accordée :

„Es hat sich gezeigt, dass gerade die SL sich sehr positiv über die Möglichkeit der individuellen Gestaltung geäussert hat. Die Gegebenheiten sind in den verschiedenen Schulkreisen definitiv nicht gleich.“ (représentant 2 des autorités scolaires)

Par ailleurs, les divers collaborateurs et collaboratrices des écoles ont aussi dû étudier le concept et le compléter, par un « plan de mise en œuvre » (représentant 1 des autorités scolaires) et se prononcer sur les dispositifs à maintenir (Cdl ou CdS). L'école analysée a cependant décidé de supprimer les deux dispositifs. L'ancienne direction d'école (directeur d'école 1) a joué un grand rôle dans cette décision.

„Sie hatte beides im Kopf und sehr klare Vorstellungen, wie wir mit den wenigen Lektionen den grössten Ertrag haben. Wir konnten aber schon mitreden. Sie hat alles super vorgespurt. Wir konnten einfach

entscheiden "Einschulungsklasse behalten" oder "Integration". Darüber wurde abgestimmt. Viele Kollegen habens bedauert, aber wir hatten keine Alternativen." (enseignant chargé du SPA)

La décision de supprimer entièrement les classes séparatives a été présentée par la direction d'école lors d'une journée réunissant l'ensemble du corps enseignant et a ensuite été confirmée par les autorités scolaires : *"Wir haben entschieden, die Einschulungsklassen aufzuheben und zu integrieren. Es war klar. Von der SL und Schulkommission beschlossen. Wir wurden vor die Tatsachen gestellt."* (enseignant 1)

Les enseignants et enseignantes avaient été informés au préalable de la voie souhaitée par l'école et ont pu participer aux discussions : *"Wir waren wirklich gut informiert. Wir wussten, wie es vorgesehen war. Klar wussten wir nicht, wies dann kommt. Aber alle wussten, dass sich jemand etwas überlegt hat. Das hat auch Vertrauen geschaffen."* (directeur d'école 1) Les enseignants et enseignantes ont toutefois indiqué qu'ils n'ont pas eu leur mot à dire (rapporté par l'enseignant 2).

Dans la commune de l'école H, diverses raisons expliquent la mise en œuvre du modèle d'intégration totale. Dès qu'ils ont appris que l'article 17 LEO allait s'appliquer, les parents ont souhaité que leurs enfants ne fréquentent plus la Cdl : *"Plötzlich hatten Eltern den Wunsch, ihr Kind zu integrieren, weil der Art. 17 käme. Wir mussten damals sagen, er käme ja noch nicht. Aber die Eltern stellten sich auf den Standpunkt, dass er komme. Dann haben wir ganz pragmatisch gesagt, dass wir es versuchen würden. Wir wollten es versuchen und Erfahrungen sammeln, statt auf stur zu stellen und es abzulehnen."* (directeur d'école 2)

A la suite de cette revendication, l'école analysée a décidé, déjà avant la mise en œuvre de l'article 17 LEO, de ne plus scolariser dans des classes spéciales les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette attitude progressiste à l'égard de l'intégration s'explique aussi, selon la direction d'école actuelle (directeur d'école 2), par l'attitude favorable des habitants du quartier.

„Es hängt auch mit dem Quartier zusammen. Hier wohnen viele bildungsnahe Leute, die auch die Integration befürworten. Das hat sicher auch mit der Aufgleisung mitgespielt.“ (directeur d'école 2)

Les deux directions d'école soulignent cependant que, d'une part, par son soutien, l'autorité scolaire favorisait la mise en œuvre de l'intégration – *„Wir haben es vorgestellt, und sie hat dem zugestimmt. Sie sagten, sie wären erstaunt gewesen, wenn wir einen andern Vorschlag gemacht hätten.“* (directeur d'école 1) – et que, d'autre part, il était aussi important que ce processus soit planifié, documenté et bien pensé : *„Wenn ich an die Papiere denke, die mir in die Hände gefallen sind, muss man sagen, dass es gut funktioniert hat mit Strukturen aufbauen innerhalb des Schulkreises.“* (directeur d'école 2)

L'inspection scolaire salue aussi l'engagement de la direction d'école et du corps enseignant : *„Ich finde, sie machen es sehr gut. Es wird auch von der Schulleitung sehr umsichtig begleitet. Man merkt, dass Energie dahintersteht und ihr Engagement. Sie tragen Sorge zu den eigenen LPs, tragen gleichzeitig Sorge zum System, zu den Klassen, aber auch zum einzelnen Kind. Es läuft sehr professionell.“* (inspecteur scolaire)

Un enseignant ordinaire mentionne toutefois que les raisons ayant conduit à la suppression des classes spéciales et des CdS n'étaient pas seulement idéologiques mais aussi financières : *„Wir sagen Kostengründe. Aber wahrscheinlich ists pädagogisch. Aber es ist sicher beides“* (enseignant). Un reproche que fait également l'inspection scolaire qui estime que la pression financière pesant sur les différentes écoles s'est traduite par la suppression trop rapide d'un trop grand nombre de CdS:

„Es wurden also radikal KKs geschlossen. Das ist für mich sehr ehrgeizig und zeigt jetzt seine Auswirkungen. Und zwar nicht unbedingt positive.“ (inspecteur scolaire)

Les autorités scolaires sont aussi conscientes de cette difficulté mais signalent qu'il faut toutefois tenir compte du fait que la mise en œuvre de l'article 17 LEO est un processus de longue haleine : *„Ich habe immer gesagt, das sei ein Generationenprojekt. Es ist ein Paradigmenwechsel, der nicht von heute auf morgen geschieht. Daher ist es spannend, diese Frage in 10 Jahren wieder zu stellen. Ich bin sicher, dass es lange dauert, bis sich alles eingespielt hat.“* (représentant 1 des autorités scolaires)

De façon générale, deux membres du corps enseignant de l'école en question se déclarent satisfaits de la décision, l'intégration scolaire des enfants provenant des anciennes classes spéciales se déroulant bien. Ils se disent toutefois aussi sceptiques quant à la suite. *„Wir wissen ja nicht, wie die nächste Klasse aussieht.“* (enseignant)

Les attentes par rapport à l'intégration scolaire sont aussi positives chez un grand nombre de collaborateurs et collaboratrices. La mère d'un enfant souligne par exemple avoir l'impression que le modèle jouit du plein soutien des enseignants et des enseignantes spécialisés : *„Wir haben das Gefühl, dass sowohl die LPs als auch die HP voll hinter dem Modell stehen. Entsprechend wird das Ganze auch getragen, und wir haben das Gefühl, dass unser Sohn gut integriert wird. Auch von der Begleitung und den Gesprächen her, die regelmässig stattfinden.“* (mère)

Tous les membres de la direction d'école approuvent la décision de mettre en œuvre l'intégration scolaire :

„Ich finde es absolut richtig, dass man integriert (directeur d'école 2). [...] Ich bin im Übrigen auch sehr vom Modell überzeugt und bin froh, dass es so läuft, wie es jetzt läuft.“ (directeur d'école 1)

L'enseignant chargé du SPA juge aussi que l'intégration scolaire amène un changement positif de la structure scolaire : *„Es ist ganz eine andere Arbeit und die gibt auch viel zu tun, aber es ist für mich auch eine dankbare Sache. Die Kolleginnen sind dankbar, arbeiten gerne mit, ich bin überall willkommen, erhalte offene Türen. Es ist wirklich spannend und schön. Die Kinder kommen gerne, ich habe kaum disziplinarische Schwierigkeiten. Einzig weiss ich nicht, was diese punktuelle Unterstützung wirklich bringt.“* (enseignant chargé du SPA)

Les effets favorables de l'intégration scolaire sur l'intégration sociale de même que sur l'augmentation des performances des enfants nouvellement scolarisés dans des classes régulières sont également considérés comme des facteurs positifs : *„Die schwierigeren, auffälligen Kinder sind nicht mehr alle auf einem Haufen, sondern in den Klassen verteilt. Mir fallen sie natürlich schon auf, weil ich sie ja sehe. Aber mich dünkt, es geht ihnen dort besser, als wenn sie alle zusammen wären. Auch vom Verhalten und vom Lernen her sehen sie andere Vorbilder. Sie werden von den andern Kindern besser getragen und lernen von ihnen positive Sachen.“* (enseignant chargé du SPA)

Toutefois, les collaborateurs et collaboratrices de l'école H sont conscients que l'intégration scolaire implique une charge de travail supplémentaire. C'est pourquoi certains enseignants et enseignantes craignent qu'il n'y ait pas suffisamment de ressources disponibles pour la mener à bien.

„Am Schluss steht primär die Anzahl Ressourcen, die fehlen, wenn man alleine in der Klasse mit zu vielen Schülern mit besonderen Bedürfnissen ist. Wenn dann mehr Bedürfnisse abgezogen werden, fallen andere Kinder zwischendurch. Es ist eine schöne Eigenschaft jeder LP, bei jedem Schüler dran sein zu wollen. Das ist gleichzeitig auch ihre geäußerte Angst, alle Schüler unter einen Hut bringen zu können.“ (représentant 2 des autorités scolaires)

Un enseignant ordinaire signale également ne pas se sentir suffisamment préparé et formé pour des tâches supplémentaires : *„Wir sind ja nicht heilpädagogisch ausgebildet. Meine Befürchtungen waren, dass Ansprüche auf uns zukämen, die in die HP gehen, die wir nicht abdecken könnten. Wie die Zusammenarbeit mit den HPs läuft, ist immer noch nicht so klar.“* (enseignant)

En outre, la direction d'école souligne que l'intégration scolaire demande beaucoup d'engagement : *„[Die Integration] ist aber mit sehr viel Engagement verbunden. Es braucht ein Dahinterstehen. Ich habe bei vielen LPs eine HP-Grundhaltung erlebt. Es hat auch mit dem Menschenbild zu tun.“* (directeur d'école 1)

Malgré les diverses craintes exprimées, on peut affirmer en ce qui concerne l'école H que la plupart des personnes ont une attitude positive à l'égard de l'intégration scolaire : *„Die Rahmenbedingungen waren die erste Frage, als es begonnen hat. Wir haben immer gesagt, grundsätzlich „ja“, aber wie.“* (directeur d'école 2)

Cependant, diverses difficultés apparaissent, en particulier pendant la période de mise en œuvre des nouveautés.

„Wir haben sehr viel gemacht, aber ich war auch froh darüber. Die Stossrichtung ist gut. Wir haben aber noch ziemlich Schwierigkeiten mit der Umsetzung.“ (représentant 1 des autorités scolaires)

S'agissant de l'information relative à la mise en œuvre de l'intégration scolaire, le corps enseignant et l'inspection scolaire critiquent le fait que celle-ci a généré « trop de paperasse » (inspecteur scolaire) et a aussi été instaurée de manière un peu trop précipitée : *Wir erhalten extrem viel Papier, das löscht mir beinahe ab. Ich will unterrichten.* (enseignant ordinaire)

Les collaborateurs et collaboratrices de l'école H ont été saturés de mesures de formation continue, de séances et de documents d'information : *„Wir wurden und sind immer wieder und wieder gut informiert worden. So gut, dass man die Nase voll hatte. Wir hatten auch viele Veranstaltungen, hörten dieses und jenes. Wir wurden eigentlich fast überinformiert. Wir konnten uns eh nicht vorstellen, wies würde. Es war auf dem Papier.“* (enseignant chargé du SPA)

Les personnes interrogées critiquent aussi le fait qu'elles ont attendu longtemps la réalisation de l'intégration scolaire avant que la commune ne l'introduise de façon un peu précipitée : *„Es hiess lange, es kommt, es kommt, es kommt. Es war für mich noch etwas diffus. Wir hätten sagen sollen, was wir wann wollten.“* (directeur d'école 2)

La commune de l'école H a décidé de fermer le plus de CdS possible. Cela a permis une nouvelle répartition des diverses ressources dans les écoles : *„Das war ein Grundsatzentscheid, dadurch dass man übermässig viele KKs wegrationalisiert hat, sind IBEM-Lektionen frei geworden. Man wollte optimale Freiheit, d.h., wenn man nicht in der Spezialförderklasse 30 oder mehr Lektionen einsetzt, hat man Handlungsspielraum.“* (inspecteur scolaire)

A la suite du passage au système intégratif, toutes les classes spéciales du degré primaire ont été supprimées et l'ensemble des élèves provenant des anciennes classes spéciales sont maintenant intégrés dans les classes régulières. Les Cdl ont également été supprimées mais les élèves intégrés dans les classes régulières peuvent encore effectuer le programme d'introduction sur deux ans. A l'heure actuelle, l'école accueille en outre six enfants handicapés ayant droit à une scolarisation spécialisée intégrée.

„Bei uns führte diese niedrige Anzahl von Lektionen dazu, dass wir abwägen konnten, wenn wir weiterhin eine EK machen wollen oder auf der Mittelstufe eine KbF, dass so viel Lektionen für eine kleine Anzahl Kinder gebraucht werden, die den andern Kindern mit andern Bedürfnissen nachher fehlen. Es gibt auch in einer Regelklasse Bedarf.“ (directeur d'école 1)

Au degré secondaire I, une CdS a été maintenue pour assister les adolescents et adolescentes dans les réflexions visant au choix d'une profession. Le reste des ressources disponibles a été réparti entre les classes régulières.

„Von der SL wurden jeder Klasse 3 IF-Lektionen zugeteilt. 1 ist eine Notfalllektion für Klassen mit besonderem Bedarf. Ich arbeite an 5 Unterstufenklassen mit je 3 Lektionen, ausser einer mit 4 Lektionen. In diesen 3 wäre DaZ inbegriffen. Eine Kollegin hat an einer einzigen Klasse 3 Lektionen, die nicht mir zugeteilt ist. An den 8 KGs erteilen wir auch noch je 1 Lektion IF. Ich habe 5 KGs und meine Kollegin 3. Meine Kollegin betreut noch die GEF-Projekte. In den KGs lohnt es sich eigentlich nicht, für eine Lektion vorbeizugehen. Das ist zu wenig. Deshalb haben wir einen Turnus, der immer mit der SL abgesprochen wird, mit Blöcken.“ (enseignant chargé du SPA)

Afin d'assurer une meilleure répartition des leçons entre les différentes classes, les élèves concernés de l'école H sont scolarisés dans la même classe : *„Vermehrt hatten wir in verschiedenen Klassen so genannte integrative Vorhaben.[Integrative Sonderschulung gemäss SPMV] Einerseits konnten wir dadurch Lektionen generieren. In einer Klasse haben wir quasi als Versuch 2 Kinder und dafür 12 Lektionen. Es kann ein grosser Teil abgedeckt werden.“* (directeur d'école 1)

Les leçons destinées aux élèves ayant l'allemand comme langue seconde (DaZ) sont également prises en compte dans ce pool de leçons, ce que déplorent certains membres du corps enseignant. Dans la commune de l'école H, les offres de psychomotricité et de logopédie ainsi que le soutien aux élèves surdoués sont en outre centralisées et les mesures correspondantes sont dispensées en dehors des classes régulières.

Dans cette commune, les autorités scolaires jouent un rôle important. Toutefois, si leur soutien à l'élaboration du concept général d'intégration est apprécié, la direction d'école et l'inspection scolaire critiquent la trop grande importance qu'elles accordent aux réflexions politiques et stratégiques : *„Es geht im Prinzip um ein politisches Macht- oder Ränkespiel, bei denen sich die Leute nicht bewusst sind, welche Auswirkungen es hat. Dass es in der Schule nicht förderlich ist, wenn man nicht weiss, ob es jetzt mehr oder weniger Lektionen gibt. [...] Es wird dort manchmal schwierig, dass es nicht dogmatisch wird, sondern lebbar ist. Es darf nicht nur darum gehen, dass wir die Integration haben, sondern es muss allen dienen, im Besonderen den integrierten Kindern.“* (inspecteur scolaire)

Sinon, l'attitude positive des autorités communales face à l'intégration scolaire est très appréciée. Les conférences interdisciplinaires et les autres offres de soutien sont par exemple organisées de façon centralisée afin de décharger les écoles.

Le modèle d'intégration totale choisi présente à la fois des avantages et des inconvénients. Les avantages les plus importants cités par les personnes interrogées sont les effets positifs sur l'intégration sociale des enfants :

„Vorteile: Alles im Bereich Sozialkompetenz: mit Andersartigkeit lernen umzugehen, sich selber zurückstellen.“ (inspecteur scolaire)

Les deux enseignants ordinaires accueillant des élèves en intégration considèrent que ce modèle présente surtout l'avantage que les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont bien intégrés dans les classes régulières et peuvent bénéficier de l'atmosphère positive de la classe.

„Das ganz Positive ist, dass sie von den andern getragen und gezogen werden. Wenn gleich gesinnte Kinder zusammen sind, stecken sie einander an, wenn sie nicht mehr wollen. Meistens sind sie noch auf die eine oder andere Art verhaltensauffällig. Wenn dann bis 12 zusammen sind, gibts auch eine andere Dynamik [...].“ (enseignant 1)

„Dann wird es schon sehr schwierig, eine Klasse zu formen. Wenn die Kinder aber verteilt sind und das gute Beispiel sehen, dann wollen sie auch.“ (enseignant 2)

En outre, la classe toute entière peut bénéficier des leçons de soutien du fait que les classes sont souvent divisées en petits groupes : *„Manchmal geben wir auch den guten Kindern die Möglichkeit, zur HP zu gehen. Sie nimmt dann alle Guten und ich die Schwächeren. Das geniessen wir beide, weil sich dann von den Schülern niemand langweilt. Das ist für uns ideal, dass wir es machen können, wie wir wollen. Sie ist sehr unkompliziert und offen für alles.“* (enseignant 1)

La mère d'un enfant souligne aussi que l'intégration scolaire présente beaucoup d'avantages, notamment parce que des objectifs d'apprentissage sont assignés à l'élève : *„Indem sie für ihn spezielle Ziele stecken. Zu Beginn hatte er Schwierigkeiten mit Lesen Lernen. Mit Hilfe der HP und einem andern Weg hat er es geschafft und liest heute recht gut. Einerseits unterstützt die HP, die wieder von den LPs im normalen Unterricht unterstützt wird, damit er auch im sozialen Bereich gut integriert ist.“* (mère)
Dans ce contexte, il est indispensable que les divers membres du corps enseignant se complètent mutuellement et collaborent étroitement.

Par ailleurs, les autorités scolaires soulignent, parmi les avantages, la proximité d'une part et la flexibilité du modèle d'autre part : *„Die Schülerinnen und Schüler sind in den Regelklassen, das ist sicher von der Stigmatisierung her ein Vorteil. Die rund 30 Lektionen pro KbF stehen jetzt mehr Kindern zur Verfügung, sind flexibler einsetzbar, als wenn sie an eine Klasse gebunden sind.“* (représentant 1 des autorités scolaires)

Enfin, l'enseignant chargé du SPA relève divers aspects bénéfiques comme le fait que sa présence intermittente accroît la motivation des élèves qu'elle suit : *„Als Vorteil sehe ich, dass ich für die Kinder immer neu bin. Das ist für sie spannend und dadurch kann ich sie zum Arbeiten motivieren. Sie arbeiten wirklich alle sehr gut und sind sehr motiviert. Ich bin halt so wenig da. Da ists was Besonderes. Als Vorteil sehe ich auch die Quervergleiche, die ich anstellen kann. Dadurch erhalte ich eine andere Gesamtwahrnehmung. Das dient auch den andern Lehrkräften, die ich beraten kann, weil ich Vergleiche habe.“* (enseignant chargé du SPA)

Selon les personnes interrogées, une des grandes difficultés de l'intégration scolaire est que les enseignants et enseignantes doivent essayer de répondre à tous les besoins des enfants, ce qui constitue un défi de taille : *„Je nachdem, welchen Platz ein Integriertes mit seinem Verhalten einnimmt, kann das eine Belastung für die Klasse sein. Der/die Einzelne bekommt zu wenig Aufmerksamkeit. Weil eine LP sich mit einem verhaltensmässig dominanten Kind so stark eingeben muss, dass die andern zu kurz kommen (Betreuung, Aufmerksamkeit).“* (inspecteur scolaire)

L'autorité scolaire indique aussi que les enseignants et enseignantes ordinaires ont une charge de travail accrue et font face à des classes toujours plus hétérogènes. Enfin, l'enseignant chargé du SPA souligne aussi que la suppression des CdS n'a pas que des effets positifs.

„Als Nachteil sehe ich den Schonraum, der für einige wegfällt. Es gibt Kinder, die diesen Raum benötigten. Den gibt es nicht mehr. Es gibt auch Kinder, die aus einem extrem bildungsfernen Milieu kommen. In einer grossen Klasse geht viel an denen vorbei. Die bräuchten einen persönlichen Kontakt, dass man ihnen nahe ist. In einer kleineren Gruppe nimmt man noch wahr, wenn einer ein Wort nicht verstanden hat, nicht so in einer Klasse mit 20. Diese kleinen Gruppen gibts halt nicht mehr.“ (enseignant chargé du SPA)

Conditions générales et ressources

Bien que l'un des membres de la direction d'école déclare que la commune de l'école H est privilégiée de par sa composition, les ressources attribuées à l'école par la commune sont jugées trop modiques par toutes les personnes interrogées. Ce sont surtout les leçons d'allemand en langue seconde (DaZ) qui, selon elles, en pâtissent :

„Das ist nicht in Ordnung, dass wir sogar das DaZ fast wegfallen lassen müssen. Auch wenn wir hier ein wohl situiertes Quartier haben [...] Die [eine andere Schule] haben so viel mehr Lektionen erhalten, auch wenn sie mehr nötig haben, haben wir dagegen zu wenig. Ich denke, dass das für alle gilt, damit die Integration besser funktioniert.“ (représentant 1 des autorités scolaires)

Ainsi, les enseignants et enseignantes indiquent par exemple que, selon les cas, le pool de leçons pourrait sans problème être doublé. Ils réclament également le soutien d'une enseignante spécialisée supplémentaire. La direction d'école 2 souligne aussi que le nombre de leçons est en partie insuffisant mais que cela dépend de la taille de la classe et de la répartition effectuée : *„Aber die Anzahl Lektionen ist jenseits. Wir haben auf der Unterstufe pro Klasse 3 Lektionen, inkl. DaZ. Das ist extrem wenig. Dem KG haben wir etwas mehr gegeben. Aber grundsätzlich wird das Modell auch von den LPs unterstützt. Mehr Lektionen oder allenfalls mehr abteilungsweisen Unterricht. Es müssen nicht immer die HPs die doppelte Anzahl Lektionen haben. Wir haben jetzt auch grosse Klassen mit 21 Schülern. Dann gibts wenigstens 3 Lektionen abteilungsweisen Unterricht. Aber das müsste es auch bei weniger Kindern geben.“* (directeur d'école 2)

La direction d'école actuelle indique aussi qu'elle n'est pas satisfaite de la répartition des ressources mais qu'elle ne voit pour l'instant aucune possibilité de changer cette situation, vu que toutes les classes sont concernées : *„Dort sind wir aber wieder beim Punkt, dass es zu wenig für alle Klassen gibt. Wenn man denen etwas wegnehmen will, geht es dann nicht. Von dort her habe ich keinen Bewegungsspielraum.“* (directeur d'école 1) En outre, elle précise que le nombre de leçons actuel ne permet pas de couvrir les besoins de base des classes.

L'ensemble des collaborateurs et collaboratrices de l'école déplore l'inadéquation des locaux et le manque de matériel de travail. La plupart des classes n'ont pas deux salles à disposition et les travaux de groupe doivent avoir lieu la plupart du temps dans l'enceinte de l'école ou dans les corridors. La direction d'école souligne que cela constitue un obstacle à la mise en œuvre de l'intégration scolaire car les enseignants et enseignantes qui souhaitent partager la classe avec les enseignants et enseignantes chargés du SPA doivent fournir un effort supplémentaire.

„Auch die erweiterten Unterrichtsformen, die ja förderlich wären, sind vom Raumangebot sehr schwierig umzusetzen. Wenn die Hälfte im Gang arbeiten muss, sind unsere Kinder noch zu klein, damit sie unsere hohen Erwartungen erfüllen können.“ (directeur d'école 2)

L'enseignant chargé du SPA trouve aussi que le manque de possibilités de diviser les classes et de travailler en groupe constitue un obstacle à la coopération.

„Man braucht einen Raum, den man jederzeit nutzen kann. Ich gehe schon eher mit Gruppen in diesen Raum, weil die Lehrkräfte froh sind, wenn sie mal die Hälfte weggeben können. Wenn die Lehrkraft nämlich etwas erklärt, bringt es nichts, wenn ich einfach im Klassenzimmer anwesend bin. Ich könnte in dieser Zeit das gleiche Problem u. U. einfacher und kindgerechter erklären.“ (enseignant chargé du SPA)

La commune de l'école H ne dispose pas de suffisamment de matériel et de moyens d'enseignement destinés aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

„Die Lehrmittel sind tatsächlich ein wichtiges Thema, wie es von den Lehrkräften zurückgemeldet wird. Die meisten sind nicht geeignet, um innere Differenzierung zu machen. Da bräuchte es andere, damit man individueller arbeiten kann.“ (représentant 2 des autorités scolaires)

Les autorités scolaires répartissent les leçons au niveau de l'arrondissement scolaire et la direction au niveau de l'école. Toutes les classes de l'école concernée obtiennent le même nombre de leçons : *„Sie werden gleichmässig auf die Klassen verteilt. Man hat schon im Vorfeld gesagt,*

wenn jemand sie nicht oder weniger nötig hätte, könnte man sie einer andern Klasse geben. Aber das sagt natürlich niemand.“ (enseignant 2)

Dans l'école H, certaines personnes se plaignent du fait qu'elles doivent céder des ressources qui pourraient leur être utiles à d'autres arrondissements scolaires dénombant davantage d'enfants de familles immigrées. Des ressources supplémentaires ne peuvent être accordées que sur requête. Les divers arrondissements scolaires se battent en conséquence pour obtenir un maximum de ressources. Les autorités scolaires de la commune de l'école H sont aussi conscientes de cette difficulté. Le calcul des ressources est effectué sur la base d'un indice social :

„Wer mehr Personen mit ausländischem Pass hat, erhält mehr Ressourcen. Jetzt sind wir mitten in der Diskussion, ob und wie wir ihn anpassen wollen. Dass wir ihn anpassen wollen, ist mehr oder weniger klar. Aber wir wissen nicht, wie wir das mit welchen Elementen in den Schulkreisen umsetzen können. Egal wie wir das drehen und machen, werden die einen den andern Lektionen abgeben müssen. Dann kommt ganz klar - was wir sehr gut nachvollziehen können - die Kritik, wenn sie mehr abgeben müssten, könnten sie das Credo des Art. 17 nicht mehr so umsetzen, wie gedacht wäre.“ (représentant 1 des autorités scolaires)

Un certain nombre de collaborateurs et collaboratrices indiquent que la composition de la classe joue un rôle important pour l'attribution des ressources mais qu'il faut surtout tenir compte des besoins différents des enfants.

„Es ist eine Frage der Häufigkeit. Wie viele Kinder haben einen überdurchschnittlichen Bedarf? Wenn das eine Normklasse mit einem Kind mit Verhaltensauffälligkeit ist, dann ist es gut abzufedern. Wenn es aber kumuliert, 4 Kinder mit schwieriger Sozialisation plus Lernstörungen sind - es muss noch nicht im behinderten Bereich sein -, dann kann das einen schwierigen Mix geben. Dann ist die Klassengrösse gar nicht mehr zentral. Es ist vor allem die Häufigkeit der Kinder, die ausgewiesenen Bedarf haben. Und heute ist das Feld mit Asperger, Verhaltensauffälligkeiten etwas breiter. Vor allem ehemalige KKB-Kinder oder ADHS-Kinder sind sehr anspruchsvoll. Leistungsschwäche wird weniger als Problem gesehen. Die Schule kann mit dem besser umgehen dank innerer Differenzierung.“ (inspecteur scolaire)

La direction d'école ainsi que l'enseignant chargé du SPA soulignent eux aussi la volonté de répartir si possible les élèves à besoins éducatifs particuliers entre les différentes classes : *„Wir schauen auf ein Gleichgewicht der Geschlechter, der Fremdsprachigkeit, der Verhaltensauffälligkeit“* (enseignant chargé du SPA). Le regroupement dans une même classe est envisagé tout au plus pour les élèves surdoués.

„Wir können die Klassenzusammensetzungen beeinflussen und gewisse solche vermeiden, die sich im KG nicht bewährt haben. Das bewirkt manchmal viel, aber es kann sich trotzdem eine Klassendynamik entwickeln, die man nicht erwartet hat. Aber im Allgemeinen haben wir recht ausgewogene Klassen, was wir auch anstreben. Nicht allzu viele ADHS-Kinder oder Fremdsprachige. Kinder mit EK-Status verteilen wir auch.“ (directeur d'école 1)

La taille des classes joue un rôle moins important. Cependant, les enseignants et enseignantes sont d'avis que l'effectif d'une classe hétérogène devrait si possible ne pas dépasser 20 élèves. L'enseignant chargé du SPA privilégierait un effectif de 17 à 18 élèves.

L'inspection scolaire estime aussi que le critère déterminant en matière d'intégration scolaire n'est pas la taille de la classe mais la charge que cela constitue pour la classe. *„Wie viel erleidet es? Als Indikator gilt für mich, es muss gelernt werden können. Es muss eine Lernatmosphäre herrschen, die Kinder müssen in Ruhe arbeiten können.“* (inspecteur scolaire)

La direction d'école indique que la limite de l'intégration scolaire est atteinte quand l'enseignement constitue une charge trop lourde pour l'enseignant ou l'enseignante, malgré tout l'engagement dont il ou elle fait preuve : *„Man muss auch den Mut haben, dass es nicht geht, wenn es das Machbare übersteigt. Gerade unsere LPs sind sehr engagiert und wollen es gut machen. Die sind wirklich sehr intensiv dran, obwohl sie viel Erfahrungen haben und auf ein Rucksäcklein zurückgreifen können“* (directeur d'école 1). En outre, il y a aussi des limites au niveau des enfants : *„Wenn es vom Kind her nicht mehr sinnvoll ist, dass es in einer Gruppe bleibt. Wenn es entweder nicht mehr gefördert werden kann, aber auch wenn eine Klasse so gestört wird, dass die andern sozial oder leistungsmässig auch nicht mehr gefördert werden können.“* (directeur d'école 1)

Coopération externe

Dans la commune de l'école H, la coopération externe est dans l'ensemble jugée positive mais n'exclut pas un certain nombre de difficultés et de points conflictuels dans l'activité quotidienne.

L'inspection scolaire souligne qu'elle a pour tâche d'assister et de conseiller le corps enseignant et les directions d'école au nom de l'INS dans le cadre de visites de classes et de coachings. Par ailleurs, les enseignants et enseignantes ordinaires attendent de l'INS « un nombre suffisant de leçons » (enseignant 2) et diverses offres de formation continue: *„Es gibt ja Weiterbildungsangebote. Wenn man das Gefühl hat, man möchte so etwas machen, kann man eine Weiterbildung machen.“* (enseignant 1) En outre, la direction d'école souligne aussi qu'elle attend de l'INS davantage de soutien sous forme de leçons : *„Und ich erwarte, dass dieses Etwas von der ERZ nächstens gesprochen wird.“* (enseignant 2)

L'autorité scolaire indique aussi qu'il y a trop peu de ressources et qu'il incombe à l'INS de fournir davantage de soutien au corps enseignant. *„Dieses System, behaupte ich, überfordert. Und wenn der Kanton - und da meine ich die GEF und die ERZ zusammen - nicht steuern, dann fürchte ich, dass es kippen könnte. [...] Das macht mir sehr Sorgen, weil ich Angst habe, dass das System überfordert und kippt. Dann ist einfach die Integration allgemein gescheitert, fertig.“* (représentant 1 des autorités scolaires)

En ce qui concerne la collaboration avec les SPE, l'inspection scolaire constate que l'intégration scolaire a modifié le rôle des SPE : *„Sie hat als diagnostizierende, abklärende Fachstelle mehr Gewicht und Bedeutung bekommen. Die LPs wollen genauer wissen, was ist und wie sie unterstützen können.“* (inspecteur scolaire) La direction d'école actuelle trouve aussi que la collaboration avec les SPE est bonne parce que les collaborateurs et collaboratrices de ces services viennent aussi en classe et collaborent directement avec les enseignants et enseignantes : *„Im Moment ist es so, die EB macht sich vor Ort ein Bild, was ganz toll ist. Das habe ich noch nie so erlebt wie hier.“* (directeur d'école 2) L'enseignant chargé du SPA souligne aussi qu'elle a davantage de contact avec les SPE depuis l'intégration scolaire : *„Ich persönlich habe mit der EB viel mehr Kontakt als vorher. Vorher hatte ich vielleicht 1-2 Kinder angemeldet, aber jetzt bin ich bei jedem schwierigen Kind dabei und muss auch einen Bericht schreiben.“* (enseignant chargé du SPA)

Dans la commune de l'école H, il existe entre l'école et les SPE une longue tradition de collaboration, empreinte de confiance mutuelle. Selon les personnes interrogées, les éventuelles difficultés seraient en premier lieu une affaire de personnes.

La direction d'école et quelques membres du corps enseignant soulignent cependant que l'évaluation effectuée par les SPE dure souvent trop longtemps et que les ressources dont ceux-ci disposent sont insuffisantes par rapport au nombre d'enfants qu'ils doivent évaluer. *„Wir haben hier die Erfahrung gemacht, dass wir mit vielen Leuten der EB gut zusammengearbeitet haben. Bei andern haben wir ewig auf Rückmeldungen gewartet, oder wir haben überhaupt nichts mehr gehört. Ich möchte*

aber sagen, sonst überwiegend positiv.“ (enseignant 1) Enfin, il est encore nécessaire de clarifier le rôle des SPE et de voir dans quelle mesure ils peuvent assister le corps enseignant.

La direction d'école 1 attend surtout des HEP qu'elles forment correctement les futures recrues et les préparent à enseigner dans des classes hétérogènes : *„Die Leute gut ausbilden. Wir haben verschiedene Leute direkt von der PH. Gute Leute! Ich denke, es ist wichtig, dass man das Niveau halten kann. Vielleicht noch vermehrt auf die heutige Situation vorbereiten, soweit es möglich ist.*“ (directeur d'école 1) Selon la deuxième personne interrogée dans la direction d'école, un renforcement des liens entre la formation et la pratique en milieu scolaire pourrait avoir un effet positif sur la préparation des futurs enseignants et enseignantes.

La collaboration avec la commission scolaire est également jugée positivement en raison de la longue tradition qui les lie: *„Mit der SK haben wir immer gut zusammengearbeitet. Es waren immer Mitglieder bereit, an den Runden Tischen teilzunehmen. Unterstützend, mit Interesse. Dort hat sich nicht viel verändert. [...] Wir wurden immer ernst genommen.*“ (directeur d'école 2)

Coopération au sein de l'école

Dans la commune de l'école H, la coopération entre les enseignants et enseignantes ordinaires et les enseignants et enseignantes chargés du SPA est régie par une convention qui définit les lignes directrices. Cela a permis de clarifier les rôles et les responsabilités des divers partenaires.

„Wir sind relativ früh zum Schluss gekommen, dass wir eine Arbeitsvereinbarung für die LPs und die HP wollen. Damit man von Beginn weg Erwartungen klärt und ganz pragmatisch schaut, wer was wann macht und wie wir das absprechen wollen. So ist jetzt auch im 2. Jahr weitergeführt worden. Mit der Zeit wird das wieder verflachen. Aber es wurde mehrmals gesagt, diese Regelungen seien gut gewesen. Diese Arbeitsvereinbarungen mussten spätestens bei Beginn der Zusammenarbeit bei der Schulleitung sein.“ (directeur d'école 1)

Le corps enseignant est favorable à cette convention car il estime qu'il faut définir avec précision les différentes formes de coopération. De plus, il considère que la coopération s'est intensifiée avec l'enseignement différencié et est aussi nécessaire au quotidien : *„Das [die Integration] bedingt, dass mehr zusammengearbeitet werden muss. Von allen Kolleginnen wird mehr Teamfähigkeit verlangt. In letzter Zeit hat eine Lehrerin nicht mehr alleine eine Klasse, sondern zu zweit. Meistens eine Stellenteilung oder Teilpensen mit 10-12 Lektionen zusätzlich. Alles ist kooperativer geworden (IF-Lehrperson). Auch die Regellehrperson betont: man ist mehr darauf angewiesen, zusammen zu sprechen und zu arbeiten.*“ (enseignant 2)

L'enseignant chargé du SPA indique que son rôle a changé depuis l'intégration scolaire et, en ce qui le concerne, pas forcément dans un sens positif. Il doit en effet consacrer beaucoup de temps à la coopération avec les enseignants et enseignantes, a en même temps moins de responsabilités et doit parfois aussi se soumettre aux volontés exprimées par les enseignants et enseignantes ordinaires. *„Aber irgendwo liegt die Hauptverantwortung bei den Regellehrkräften und ich bin eher für spezielle Sachen zuständig. Ich spüre das auch. Ich trage jetzt weniger Verantwortung mit mir rum als früher. Ich kann wieder weggehen, ich muss ja weggehen.*“ (enseignant chargé du SPA) Cela aussi quand il n'est pas tout à fait satisfait des méthodes d'apprentissage employées. Dans la pratique quotidienne, l'enseignant chargé du SPA doit encore trouver sa place afin de mieux faire valoir ses connaissances et compétences :

„Man ist nicht mehr seine eigene Herrin und Meisterin und [ich] muss mich an die Programme anpassen wie eine Praktikantin. Manchmal finde ich nicht alles gut, muss es aber trotzdem mittragen. Ich kanns dann auch nicht gut sagen, weil ich keinen Ärger produzieren will. Das würde der Beziehung zur Lehrkraft und den betroffenen Kindern schaden, deshalb sage ich meistens nichts. Manchmal muss ich aber trotzdem,

weil es nicht gut läuft. Und das liegt in meiner Verantwortung. Ich bin auch schon in einen "Hammer gelaufen". Es ist für beide Seiten nicht eine einfache Umstellung. Ich muss mich dann für die Kinder, die einfach dasitzen und nichts verstehen, wehren, weil die Lehrkraft über sie hinwegdoziert.“ (enseignant chargé du SPA)

L'inspection scolaire compétente souligne elle aussi que la situation des enseignants et enseignantes chargés du SPA est parfois difficile dans la commune de l'école H : *„[...] einen schweren Stand haben. Sie werden z. T. sogar ausgebremst. Die Rolle der HPs scheint nicht definiert zu sein. Ist sie beratend für die LPs, diagnostizierend für die Kinder oder ist der HP ein Teamteacher? Ich habe schon in allen diesen 3 Rollen LPs gesehen.“* (inspecteur scolaire)

Toutefois, les personnes interrogées soulignent en général que la collaboration est bonne et qu'il règne un climat de travail agréable et participatif. *„Das Kollegium sieht sich als Team, was auch von der SL gefördert wird“* (inspecteur scolaire). Par ailleurs, l'ancienne direction d'école remarque une prise de conscience accrue de la nécessité de collaborer et une meilleure acceptation des enseignants et enseignantes chargés du SPA en classe depuis la mise en œuvre de l'intégration scolaire.

„Das Bewusstsein für die interdisziplinäre Zusammenarbeit ist viel grösser. Vorher kam ab und zu der HP vorbei und musste sich fast rechtfertigen, dass er vorbeischaue. Jetzt ist es klar, und man ist dankbar. Psychomotoriker, HP, DaZ, man arbeitet ganz selbstverständlich zusammen. Die Kultur der Zusammenarbeit wurde gestärkt. Vorher war das nicht da, aber es ist umfassender geworden.“ (directeur d'école 1)

Selon les déclarations des collaborateurs et collaboratrices de l'école interrogée, la collaboration entre les enseignants et enseignantes ordinaires et les enseignants et enseignantes chargés du SPA semble être une condition nécessaire à la réussite de l'intégration scolaire. Il est toutefois important que les deux parties se fassent confiance, discutent régulièrement et répartissent clairement les rôles. La capacité à travailler en équipe contribue aussi à une bonne collaboration : *„Teamarbeit ist das absolut Anspruchsvollste, das es in jedem Arbeitsprozess gibt. Da sind die LPs absolut gefordert und wir benötigen solche, die absolut teamfähig sind. Die zusätzlichen Zeitgefässe hat man zum Schulalltag nicht. Da kann man nur dankbar sein, wenn man es so gut wie hier hat. Das muss man auch in den oberen Etagen in Rechnung halten. Man verlangt den LP sehr viel ab.“* (directeur d'école 1)

Tant les membres de la direction d'école que l'inspection scolaire soulignent que la collaboration dans l'école H fonctionne déjà bien et qu'il y a peu de « combattants solitaires ». Il semble que beaucoup de collaborateurs et collaboratrices de l'école s'engagent fortement pour la collaboration et l'intégration scolaire en général.

„Durch diese positive, unterstützende Haltung ist die Integration auf einer hohen Qualitätsstufe. Die Zusammenarbeitsformen sind präsent. Auch wenn man immer noch verfeinern könnte. Für mich ist die Haltung für die Integration die Grundbedingung, und die ist da“. (inspecteur scolaire)

L'enseignant chargé du SPA est toutefois d'avis que la collaboration manque avant tout de ressources en temps et en moyens financiers : *„Es findet ein Austausch über den Unterricht und die einzelnen Kinder statt. Wir haben aber zu wenig Zeit, um unser eigenes Verhalten oder über unser Verhältnis zueinander zu sprechen.“* (enseignant chargé du SPA)

Les enseignants et enseignantes ordinaires et les enseignants et enseignantes chargés du SPA travaillent souvent en tandem mais cela dépend des envies et des besoins des personnes appelées à collaborer ainsi que de la composition des classes.

Par ailleurs, les enseignants et enseignantes ordinaires ainsi que les enseignants et enseignantes chargés du SPA se sentent bien soutenus par la direction d'école et l'inspection scolaire est du même avis : *„Es hat ja gerade letztes Jahr ein Schulleitungswechsel stattgefunden. Vom Arbeiten her sind und waren beide gleich. Sie sind und waren sehr wertschätzend, fördernd, aber auch fordernd. Beides sind und waren ganz gute SL, die ihr Handwerk als Personalmanager wahrnehmen oder -genommen haben.“* (inspecteur scolaire). Dans ce contexte, il semble aussi important que les collaborateurs et collaboratrices de la direction d'école assument leur tâche de direction et de coordination et soient des interlocuteurs importants pour le corps enseignant.

La collaboration avec les parents est aussi considérée comme satisfaisante et ceux-ci se sentent bien informés. Les réunions de parents ont été l'occasion de donner des informations sur l'intégration scolaire et les retours ont été globalement positifs. Une mère indique que cela fonctionne vraiment très bien : *„Es klappt wirklich gut. In unserem Fall sind die Gespräche 1 Mal pro Semester genügend neben dem telefonischen Kontakt. Wir nähmen von uns aus Kontakt auf, wenn etwas wäre. Sie würden das auch machen.“* (mère)

Toutefois, la collaboration avec les parents peut prendre beaucoup de temps et être source de travail supplémentaire, surtout quand les parents ne se montrent pas coopérants.

Charge de travail

Les collaborateurs et collaboratrices de l'école H s'accordent tous pour dire que l'intégration scolaire a de manière générale accru la charge de travail, du fait surtout qu'ils doivent davantage collaborer.

„Es ist mit Mehraufwand verbunden. Wir haben 2 HPs in der Klasse. Wir müssen uns absprechen, dann uns mit den HPs absprechen. Unterdessen hats sich etwas eingespielt, aber es gibt Zeiten, in denen es sehr aufwändig ist, über die Kinder zu sprechen und Lösungen zu suchen.“ (enseignant 1)

L'ancienne direction d'école observe aussi que l'intégration scolaire a entraîné un accroissement du temps de travail ainsi que des compétences et tâches de la direction d'école et du corps enseignant.

„Es ist viel zeitaufwändiger. Die SL ist sehr stark involviert, auch bei vielen Fragen, Gesprächen. Es läuft alles über die SL. Die ganzen Zuweisungen, die Lektionenverteilung innerhalb des Schulkreises. Es sind auf die SL viele zusätzliche Aufgaben gekommen.“ (directeur d'école 1)

Elle souligne que bon nombre d'enseignants et d'enseignantes ne pourront supporter longtemps cette charge de travail importante et souhaite qu'elle baissera après la phase de mise en œuvre de l'article 17 LEO.

„Es muss in eine Konsolidierungsphase kommen. Es ist sicher nicht möglich, dass die Belastung der LPs weiterhin ein solches Mass annimmt. Es ist jetzt schon noch neu. Es muss sich noch etwas einspielen.“ (directeur d'école 1)

La direction d'école actuelle (2) est également consciente de la lourdeur de la tâche mais est convaincue que les enseignants et enseignantes ne tirent pas encore suffisamment parti des possibilités de décharge que représentent les enseignants et enseignantes chargés du SPA et ne voient que le travail supplémentaire induit par l'intégration scolaire : *„Es kam einfach eine neue Aufgabe und keine Entlastung. Bei den LPs ist viel dazugekommen. Sie sehen zu wenig, dass sie auch eine Hilfe in der Klasse haben. Das darf man nicht vergessen und muss es immer wieder betonen. Sie müssen mit dieser Hilfe sprechen, das ist ihre Arbeit.“* (directeur d'école 2)

L'autorité scolaire mentionne en outre que l'intégration scolaire n'est pas seule responsable de l'augmentation de la charge de travail et que le métier même d'enseignant est de manière générale très exigeant. Les enseignants et enseignantes qui ont dans leur classe des enfants provenant d'anciennes classes spéciales ou un enfant en scolarisation spécialisée intégrée ne sont pas les seuls à atteindre leurs limites : *„Das ist ja nur ein Teil, wenn man das Gesamte anschaut mit den Integrationsprojekten. Wir haben aber x Klassen ohne Integrationsprojekte, in denen die Be- und Überlastung drinsteckt, in denen Kinder integriert sind und die auch sonst Kinder mit besonderen Bedürfnissen haben. Durch diese Belastung kommen die LPs an den Anschlag.“* (représentant 2 des autorités scolaires 2)

Enfin, l'enseignant chargé du SPA indique qu'elle ne voit pas de grands changements dans son quotidien mais qu'elle remarque aussi que l'appui délivré est parfois considéré comme insuffisant par les enseignants et enseignantes ordinaires : *„Ich habe das Gefühl, sie sei nicht viel anders geworden. Wir haben ein Instrument zur Zeiterfassung, wo ich meine Stunden eintrage. Man muss diese mit der Jahresarbeitszeit prozentual in Verbindung bringen. Ich komme ungefähr auf die Sollzeit. Aber man ist schon viel dran. Ich arbeite 80%, bin aber häufig bis 6 Uhr anwesend. Oft habe ich keine Pause, weil ich so verschiedene Sachen machen muss. Es ist schon etwas intensiver geworden. Als Klassenlehrperson hat die Klasse vielleicht mal eine Pause gemacht oder still für sich gearbeitet. Aber durch die kleinere Verantwortung wiegt sich das wieder auf.“* (enseignant chargé du SPA)

Pour ce qui est de l'hétérogénéité, quelques collaborateurs et collaboratrices de l'école H constatent que l'intégration scolaire n'a pas amené de grands changements. Dans chaque classe, les enfants ont des résultats hétérogènes et nécessitent une attention individuelle. *„Es gibt schon Unterschiede. Kein Kind ist gleich. Aber ich glaube nicht, dass das eine einfacher ist als das andere. Man kann nicht verallgemeinern“* (enseignant 2). Les enseignants et enseignantes soulignent qu'ils sont en général très heureux que les enseignants et enseignantes spécialisés puissent les décharger un peu. L'enseignant interrogé apprécie en particulier le fait que l'enseignant chargé du SPA se charge d'une partie de la classe et réduise ainsi l'hétérogénéité.

L'enseignant chargé du SPA souligne cependant qu'elle ne peut pas soutenir complètement les élèves du fait qu'elle n'est en classe que pour quelques leçons. C'est pourquoi, les enseignants et enseignantes ordinaires doivent jouer un rôle important dans le soutien aux élèves : *„Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ich bei den Verhaltensauffälligen weniger bewirken kann, weil ich so wenig präsent bin. Ich kann nicht in einer Klasse mit einem Verhaltensauffälligen viel arbeiten. Das müssen die Klassenlehrerinnen machen, das muss über Beziehungen gehen. Das klappt auch.“* (enseignant chargé du SPA)

Attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire

En général, les collaborateurs et collaboratrices ont une attitude très positive à l'égard de l'intégration scolaire : *„Für mich ist es eine spannende Herausforderung, die Kinder zu integrieren versuchen. Mich freut das jeden Tag von neuem, wie die Integration hier super funktioniert. Dazu tragen sicher verschiedene Faktoren bei. Wir lernen dabei sehr viel. Wir sind bald auch schon HPs“* (enseignant 1).

Les collaborateurs et collaboratrices de l'école sont aussi conscients des bénéfices de l'intégration scolaire et acceptent de s'investir davantage : *„Es ist tatsächlich eine Chance für die Kinder. So wie es jetzt gelaufen ist, ist es für uns gut gelaufen. Es läuft aber nicht überall gleich. Es braucht viel Goodwill von allen Beteiligten.“* (enseignant 2)

L'inspection scolaire et les autorités scolaires constatent également cette attitude positive et le fort engagement dont font preuve la direction d'école et le corps enseignant : *„Die grösste Chance ist für mich, dass die Leute wirklich mit grossem Engagement hinter der Idee einer integrativen Schule*

stehen. Dass alle mitgenommen werden, dass die Selbstkompetenz einen wichtigen Stellenwert erhält. Einfach die Haltung, das ist eine grosse Chance. Das ist für mich der Gelingensfaktor Nr. 1. Die Haltung ist das eine, das Engagement das andere. Dass sie bereit sind z. T. bis an die Grenzen zu gehen. Wenn ich von der SL ein Signal erhalte, dass sie gerne unterstützen würde, damit die LP nicht zusammenbricht.“
(inspecteur scolaire)

Par ailleurs, une mère relève aussi qu'elle ressent de façon positive cette attitude pédagogique des parties prenantes. Elle constate aussi au quotidien que l'échange d'informations entre les personnes concernées fonctionne bien : *„Das merken wir auch an ihm. Er geht sehr gerne in die Schule. Bei allen Beteiligten (LPs, HP, Ergotherapeutin und Psychomotorikerin) merkt man, dass es stimmt und sie sich absprechen. Die Ergotherapeutin weiss, was in der Schule läuft. Sie sprechen sich gegenseitig ab und stehen miteinander in Kontakt. Sie sind vernetzt, und es funktioniert aus unserer Sicht sehr gut.“* (mère)

Cette attitude pédagogique positive est toutefois aussi influencée par le fait que les personnes travaillant dans l'école H sont conscientes que l'intégration scolaire constitue une tâche importante pour une école. C'est pourquoi les enseignants et enseignantes ordinaires ainsi que les enseignants et enseignantes chargés du SPA ont besoin d'être soutenus par la direction d'école, dont ils attendent non seulement une écoute attentive, la capacité à coopérer ainsi que la capacité à prendre des distances dans des cas difficiles. La conscience des exigences élevées posées par l'intégration scolaire aux enseignants et enseignantes ordinaires semble avoir un effet positif : *„Sie muss offen, interessiert, teamfähig, flexibel im Denken sein, lösungsorientiert denken im Sinne von Sachen sind nicht a priori ein Problem, sondern, wie finde ich den Zugang dazu? Sie muss eine Leuchtturmfähigkeit haben, in verschiedene Richtungen denken können. Ein Superman.“*
(enseignant 2)

Quelques enseignants et enseignantes ont toutefois aussi une attitude quelque peu critique à l'égard de l'intégration scolaire, en particulier pour ce qui est de l'intégration sociale des enfants en classe. Ainsi, l'inspection scolaire décrit par exemple que l'enfant intégré peut être une charge pour la classe : *„Je nachdem, welchen Platz ein Integriertes mit seinem Verhalten einnimmt, kann das eine Belastung für die Klasse sein. Der/die Einzelne bekommt zu wenig Aufmerksamkeit. Weil eine LP sich mit einem verhaltensmässig dominanten Kind so stark eingeben muss, dass die andern zu kurz kommen (Betreuung, Aufmerksamkeit).“* (inspecteur scolaire)

En outre, la direction d'école souligne que la question de l'intégration scolaire ne doit pas passer au second plan maintenant que celle-ci a été mise en œuvre. Il reste encore beaucoup de travail à faire et, dans le domaine de la coopération en particulier, des habitudes doivent encore être instaurées.

„In der Bildungsstrategie ist die Integration abgehakt. Für mich wäre ganz wichtig, sie als Thema beizubehalten, weil sonst Gelüste aufkommen, die Schule könnte noch dies oder das. Sie hat so viel, das sie nicht nur kann, sondern auch muss: Frühfranz., Frühenglisch. Die Integration darf nicht zur Nebensache werden. Sie muss ein Thema bleiben.“ (directeur d'école 1)

L'inspection scolaire trouve aussi qu'il y a bien une attitude globalement positive à l'égard de l'intégration scolaire mais que des progrès peuvent encore être faits : *„Die Zusammenarbeitsformen sind präsent. Auch wenn man immer noch verfeinern könnte. Für mich ist die Haltung für die Integration die Grundbedingung, und die ist da.“* (inspecteur scolaire)

Et la direction d'école confirme que certaines choses peuvent encore être améliorées bien que la coopération fonctionne bien : *„Es braucht auch hier Diskussionen und Überzeugungsarbeit. Das ist, solange man von der Sache beseelt ist, wunderbar. Aber man muss Resultate sehen und auch etwas zurückerhalten.“* (directeur d'école 1)

S'agissant du credo pédagogique de l'école H, on constate en outre que la plupart des membres du corps enseignant jugent positivement l'intégration scolaire et la considèrent comme une chance pour les enseignants et enseignantes impliqués ainsi que pour les enfants : *„Wir sind alle jeden Tag am Lernen: meine Kolleginnen, ich, die Kinder. Man hat nie ausgelernt. Ich versuche, mit den wenigen Ressourcen möglichst den Kindern, die etwas brauchen, das zu geben. Wenn ichs nicht im Unterricht geben kann, versuche ich noch die LPs zu sensibilisieren. Und es muss den Kindern wohl sein, das ist mir das allerwichtigste. Ich will willkommen und respektiert sein, wenn ich in eine Klasse komme.“* (enseignant chargé du SPA)

Intégration sociale des élèves

Les membres du corps enseignant de l'école H indiquent que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement sont généralement bien intégrés dans la structure sociale de la classe. Il y a dans une classe plusieurs enfants aux besoins différenciés qui, d'après eux, s'intègrent bien. Il semble que la composition de la classe notamment n'y soit pas étrangère.

„In dieser Klasse sind sie sehr gut aufgehoben, deshalb konnte man sie gut integrieren. Aber wenn die normal Eingeschulten mühsam gewesen wären oder lachen würden das gibt es ja alles auch. Die Erfahrung mit dieser Klasse ist für mich sehr gut.“ (enseignant 1)

Une des mères interrogées indique que son fils peut aussi participer à toutes les activités ayant lieu en classe et est par conséquent intégré. Mais il y a parfois aussi des conflits : *„Es gibt schon ab und zu Konflikte. Er erzählt nicht so viel von der Schule. Aber wenn ihn etwas bekümmert, sagt er es. Das kommt eigentlich wenig vor. Von dem her stimmt es. Er ist sehr offen, geht auf die Leute zu, redet. Er hat nicht viele Kontakte deswegen. Er hat ein paar, mit denen er auch regelmässig etwas abmacht. Aber er ist nicht derjenige, mit dem alle etwas abmachen wollen. Wegen seiner Art kommt er sicher mal in Konflikte, und es kann auch vorkommen, dass die andern ihn deswegen mal ablehnen. Aber, was er erzählt und soweit wir hören, liegt das im Rahmen des Erträglichen. Wenn etwas ist wie mit der Tagesschule, dann nehmen wir auch mit denen Kontakt auf.“* (mère)

L'intégration scolaire a aussi des effets positifs pour les enseignants et enseignantes ordinaires : *„Sie merken, dass es auch noch Schwächere gibt. Das tut ihnen auch gut. Oder sie dürfen es jemandem erklären. Aber es gibt auch die umgekehrte Situation. Heute hat das integrierte Mädchen jemandem beim Zopfmuster geholfen. Das hat sie sehr gern gemacht. Die verschiedenen Kompetenzen können verschiedentlich genutzt werden. Sie spielen gerne die Lehrperson.“* (enseignant 2)

Malgré les déclarations globalement positives, l'inspection scolaire, qui voit les choses d'une certaine distance, constate que, dans ce quartier, les enfants intégrés sont parfois victimes de situation proches du mobbing par leurs camarades. *« Ich gehe davon aus, dass ein Zusammenhang besteht, dass sich andere Kinder über die, die mehr Zeit beanspruchen, aufregen. »* (inspecteur scolaire) Il semble donc que quelques enfants présentant des troubles de l'apprentissage ou du comportement souffrent aussi dans la classe régulière et ne sont souvent pas totalement acceptés.

Bien que les déclarations concernant les enfants provenant des anciennes classes spéciales ne soient pas seulement positives, la mère interrogée est sûre que son fils profite de sa scolarisation en classe régulière, tant sur le plan social que sur celui des résultats, du fait qu'il peut aussi participer aux diverses activités en classe et à l'extérieur de la classe : *„Indem er selber hilft und mithilft, hat er sicher positive Erlebnisse. Sie hatten ein intensives Lesewochenprojekt, an dem wir eingeladen waren. Er hat dort mitgeholfen und alle hatten sichtlich Spass daran. Was er manuell nach Hause bringt, macht ihm auch Freude. Jetzt gibt es aber in Deutsch und Mathe vermehrt Tests, in denen er der schlechteste ist. Das hat er jetzt 2, 3 Mal erwähnt, was er vorher nie gemacht hat. Deshalb bin ich*

auf das Gespräch mit der LP gespannt, ob das jetzt ein Zeichen dafür ist, dass die Lücke zu gross wird. Er kommt manchmal auch ganz stolz zurück, wenn er etwas gut gekonnt hat.“ (mère)

De plus, elle indique que son fils fait beaucoup de progrès et que ses efforts sont couronnés de succès. Dans l'ensemble, cet enfant semble être content de sa situation : *„Das merken wir auch an ihm. Er geht sehr gerne in die Schule.“* (mère)

Perspectives

La déclaration ci-après de l'inspection scolaire résume bien la situation concernant l'intégration scolaire d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement dans l'école H : *„Das Fazit: Die Unterstufe macht es hervorragend, ist mit Eifer sehr engagiert [...]. Man trägt es miteinander mit Einsatz, es gibt eine gute SL, die gut dazuschaut, es mitlebt, weil es für sie auch ein Thema ist, wo die Komponente Qualität wichtig ist, gleichzeitig die Ressourcen, also das Management, aber auch den Blick zu den LPs und den Klassen und das frühzeitige Reagieren.“* (inspecteur scolaire)

Bien que les membres du corps enseignant et de la direction d'école soient très engagés et favorables à l'intégration scolaire, il reste un certain nombre de points à améliorer dans la pratique.

La répartition et le nombre des leçons disponibles sont le principal sujet de mécontentement du corps enseignant. Une problématique également reconnue par la direction d'école et les autorités scolaires. Cependant, l'inspection scolaire juge que la commune devrait prendre ses responsabilités à cet égard : *„Da habe ich das Gefühl, dass eine Begrädigung nötig wäre. Aber die SL machen das nicht, weil es um wegnehmen oder übergeben geht. Eigentlich müsste es so sein, dass man einem professionellen Schulleiter Lektionen abgeben könnte. Aber das funktioniert nicht. Diese Umverteilungsaufgabe müsste die Gemeinde übernehmen, macht es aber nicht. Das sind schwierige Rahmenbedingungen, die zu unendlichen Diskussionen führen. Als einziges Resultat muss der Kanton mehr Ressourcen geben, weil man den einzelnen SL keine wegnehmen kann. Für mich ist es nicht ein Können, sondern ein Wollen. Hier wäre die Verantwortung klar bei der Gemeinde.“* (inspecteur scolaire)

S'agissant de la charge de travail élevée, l'enseignant chargé du SPA propose aussi de développer la formation de base et la formation continue des enseignants et enseignantes ordinaires : *„Die PH muss die Leute gut ausbilden, dass sie für das Teamteaching bereit sind. Mit den jungen Lehrkräften gehts am besten, die älteren sind eher problematisch. Das sagen eigentlich auch andere. Da bräuchte es obligatorische Fortbildung. Die jüngeren sind eher gewohnt, in Teams zu arbeiten, sind unkompliziert und lernbereit. Integration ist ein Lernprozess für alle, auch für mich.“* (enseignant chargé du SPA)

Interrogées sur les possibilités d'amélioration de l'intégration scolaire dans la commune de l'école H, les personnes interviewées citent, outre l'augmentation du nombre de leçons de soutien, l'accroissement des ressources en personnel et la diminution des effectifs dans les classes. En conclusion, l'inspection scolaire expose comment les conditions générales pourraient être mises en œuvre avec profit et comment les leçons pourraient être réparties de manière plus équitable : *„Das kann man nicht über die Klassengrösse steuern, sondern eben über die Belastung einer einzelnen Klasse. Das bedingt, dass man eine Klasse gut kennt und eine Art Etat im Voraus aufnehmen kann: Da kommt der förderdiagnostische Blick einer HP rein, die eine Klasse mal erfasst. Auch eine Klassenlehrperson müsste im Voraus sagen können, meine Klasse ist mit dem und dem belastet, ich brauche so viel Unterstützung. Sei es Teamteaching, seien es einzelne Therapien mit jemandem, der in die Klasse kommt. Wir haben ja die Definition von Hubert Meier mit dem guten Unterricht. Es muss echtes Lernen stattfinden können. Irgendeinmal beginnt das System, sei es die Eingangsstufe oder der KG. Dort geschieht die Triage. Sie kommen, haben noch keine Abklärung, ausser im Idealfall, und dann stellt man*

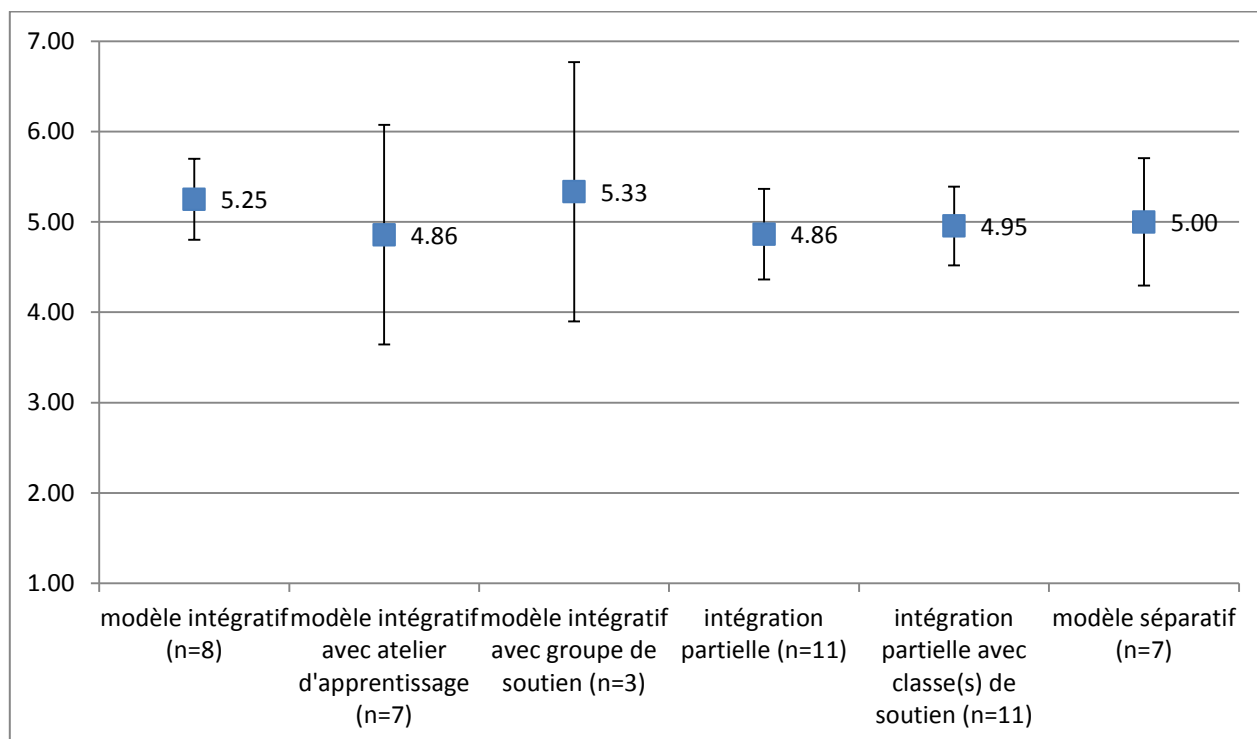
erst eine Abweichung der Norm, eine Entwicklungsverzögerung oder was auch immer fest. Dann beginnt die Maschinerie mit abklären. Aber wenn diese gemacht sind, müsste es kohärent weitergehen, indem man sagt, nächstes Jahr kommen sie in die 2. oder 3. Klasse, und man könnte von den gemachten Erfahrungen profitieren und weiss, welche Ressourcen die Klasse benötigt. Dann liegt es an der SL, diese Ressourcen bereitzustellen. Das wäre in etwa mein Modell, das ich Sinn stiftend finde.“ (inspecteur scolaire)

4.4 Ambiance au sein de l'école et de la classe

Plusieurs études établissent un rapport entre la mise en œuvre des modèles intégratifs et l'évaluation de l'ambiance au sein de l'école et au sein de la classe. L'étude de Luder et al. (2004) montre que, dans les deux communes étudiées, le travail intégratif a une influence positive sur la perception de la culture de l'établissement. Par ailleurs, les enseignants et enseignantes se sentent plus compétents. L'étude quantitative de Bless et al. (2010) établit aussi un rapport entre la perception de la compétence et l'attitude face à l'intégration scolaire. Nous avons étudié ce rapport dans le cadre des entretiens menés avec les acteurs de la formation de onze communes.

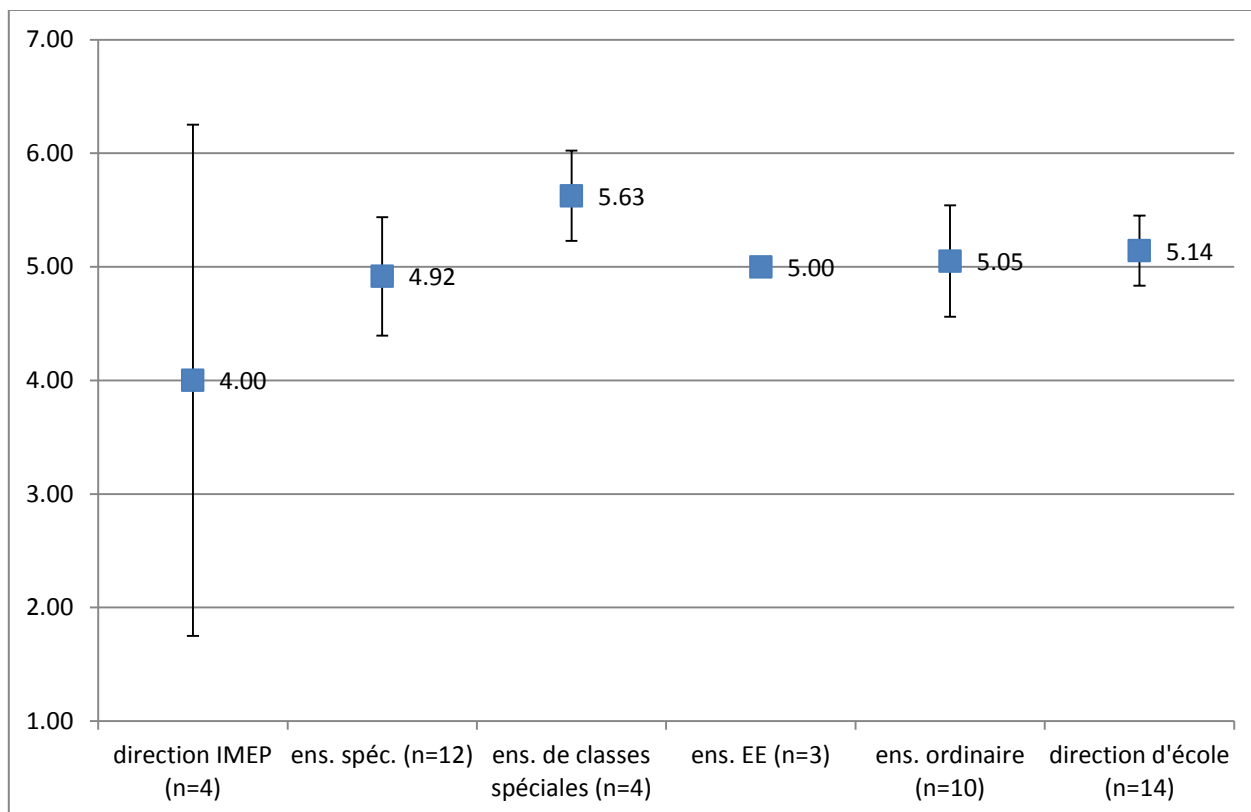
4.4.1 Ambiance au sein de l'école

Lors des entretiens, les membres du corps enseignant et les responsables de l'école et de la commune ont été interrogés sur la manière dont ils percevaient l'ambiance au sein de l'école. 47 personnes ont évalué celle-ci par le biais d'une note comprise entre 1 et 6. Les onze écoles interrogées ont été classées en fonction du modèle scolaire appliqué et de la note moyenne attribuée pour le climat au sein de l'école.



Graphique 2 : Note moyenne attribuée à l'ambiance au sein de l'école en fonction du modèle d'intégration choisi. Les bâtons indiquent un intervalle de confiance²² de 95 %.

D'une manière générale, on constate que les écarts dans l'évaluation de l'ambiance sont très faibles entre les différents modèles scolaires (graph. 2). En moyenne, l'ambiance au sein de l'école a reçu la note 5, ce qui est honorable. Selon les auteurs des deux études précitées, les différences d'évaluation entre les modèles scolaires devraient être plus importantes. Dans l'ensemble, les évaluations présentent une faible variance. Mais on note que l'ambiance a tendance à être légèrement meilleure dans les écoles appliquant un modèle intégratif que dans les écoles appliquant un modèle partiellement intégratif, voire séparatif. La meilleure note est attribuée aux modèles « intégratif avec groupe de soutien » et « intégratif » (5,3).



Graphique 3 : Note moyenne attribuée à l'ambiance au sein de l'école en fonction des tâches exercées. Les bâtons indiquent un intervalle de confiance de 95 %.

Le graphique 3 illustre l'appréciation de l'ambiance au sein de l'école en fonction de la fonction exercée par les personnes interrogées. Ce sont les enseignants et enseignantes des CdS et des Cdl qui sont le plus satisfaits de la culture de l'établissement. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les dispositifs de soutien séparatifs ont déjà une longue tradition et sont bien établis dans les écoles. Les directions d'école et les membres du corps enseignant trouvent également que, dans l'ensemble, l'ambiance est bonne au sein des établissements scolaires. Ce sont les enseignants et enseignantes spécialisés et les responsables des mesures pédagogiques particulières qui sont les plus critiques envers l'ambiance au sein de l'école. Un membre de la direction de l'enseignement spécialisé a donné la note 2 à l'ambiance au sein de l'école. Les mauvaises appréciations de ces deux groupes peuvent s'expliquer par le fait qu'ils sont souvent nouveaux dans l'établissement ou doivent assumer de nouvelles fonctions.

²² Le degré de confiance C est la part de l'intervalle, exprimée en pourcentage qui, sur une longue période, μ , comprend la valeur moyenne de la population véritable. Un échantillon de faible taille peut entraîner des intervalles plus grands et renseigner ainsi sur la variance au sein de l'échantillon considéré, qui peut alors être très élevée car les valeurs présentent des écarts importants. Pour interpréter les résultats, il faudrait alors prendre un échantillon de taille plus importante (Cumming, Fidler, Kalinowski, & Lai, 2012)

L'interprétation de ces résultats doit également tenir compte du fait qu'il s'agit d'un nombre assez limité de cas (N=47) répartis en sous-groupes et que les différences d'évaluation entre les sous-groupes peuvent être importantes. De plus, l'évaluation individuelle de l'ambiance dépend souvent du personnel de l'école considéré dans son ensemble.

4.4.2 Ambiance au sein de la classe

Outre l'ambiance au sein de l'école, les personnes interrogées ont aussi évalué l'ambiance au sein de la classe. Cette question n'a été posée qu'aux personnes qui ont la responsabilité d'une classe et permet donc plutôt d'évaluer l'impact subjectif des différents modèles scolaires sur le quotidien scolaire et sur les différentes classes. Les témoignages ont été trop peu nombreux pour faire l'objet d'un graphique.

En général, l'ambiance au sein de la classe est jugée bonne. Les notes attribuées se situent entre 5 et 5,5 ; une seule valeur est inférieure à 5. La plupart des enseignants et enseignantes réguliers, des enseignants et enseignantes d'école enfantine et des enseignants et enseignantes des classes spéciales sont satisfaits de l'ambiance dans leur classe. Si certaines personnes ont parfois attribué une note se situant entre 4,5 et 5, c'est sans doute parce que l'ambiance dans une classe peut varier fortement d'une leçon à l'autre et d'un jour à l'autre, comme en témoigne l'avis d'un enseignant de l'école D :

„Die Kollegen beurteilen diese Klasse als erfreulich. Mit den Wellenbewegungen, die es halt gibt. Manchmal sind sie ungeniessbar und manchmal läuft's gut. Die Grundstimmung ist - glaube ich - eine gute. Eine Note zwischen 3 und 6. Es ist im positiven Bereich.“ (enseignant 2, école D)

Plusieurs enseignants et enseignantes soulignent que leur perception de l'ambiance de la classe n'est pas forcément influencée par certains élèves en particulier. Le degré scolaire, l'âge des élèves et la composition de la classe jouent un rôle plus déterminant à cet égard. Les classes à degrés multiples notamment posent de nouvelles exigences aux membres du corps enseignant.

« C'est clair qu'il y a de temps en temps des petites histoires mais ce n'est pas par rapport à un enfant particulier, ce sont les enfants entre eux, de temps en temps il y a des enfants qui se disent un mot, un vilain mot et puis il y a une petite dispute mais c'est ponctuel. » (enseignant, école F)

On constate également que l'intégration de certains élèves n'est pas toujours optimale au sein de la classe et que celle-ci peut créer des clivages, ce qui a un effet négatif sur l'ambiance au sein de la classe. Mais il ne s'agit pas forcément d'élèves qui ont des besoins particuliers. Dans ces cas-là, l'intégration sociale est mise à l'épreuve par d'autres facteurs :

„Das Problem der Streber ist grösser als das Problem Kleinklässler. Die Street-credibility ist höher, wenn man in der Schule schlecht ist.“ (enseignant, école K)

D'une manière générale, le nombre d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou souffrant de troubles de l'apprentissage ou du comportement dans une classe ne semble pas se répercuter de manière négative sur l'ambiance au sein de la classe. Pour certains enseignants et enseignantes, il est important de prendre des mesures dès qu'on sent qu'un élève risque d'être mis à l'écart socialement :

„Man muss sehr schnell reagieren und mit den Kindern darüber sprechen. Irgendwie merken sie auch, dass ich nicht Partei ergreife.“ (enseignant d'école enfantine, école E)

Certaines personnes soulignent par ailleurs que le SPA donne à l'ambiance au sein de la classe une importance particulière. La situation étant plus difficile à gérer, l'enseignant ou l'enseignante peut être amenée à intervenir plus rapidement afin de désamorcer une situation.

„Wir haben ganz intensiv daran gearbeitet. Jeden Konflikt aufgerollt, alles angeschaut. Es war zäh und mühsam, aber es hat sich gelohnt. Es gingen bis zu 35 Deutschlektionen drauf. Ich bin gespannt auf den Ertrag.“ (enseignant, école K)

Certains enseignants et enseignantes espèrent qu'une bonne ambiance au sein de la classe facilite le quotidien et s'efforcent par conséquent de maintenir une bonne culture de la coopération et de la communication.

„In das Klassenklima investiere ich unglaublich viel. Mir ist wichtig, dass wir eine gute Stimmung haben und aufkommende Probleme sofort anpacken und thematisieren. Ich finde, wir haben ein sehr gutes Klassenklima, haben nahe Beziehungen, und ich schaue auch wirklich genau hin. Das kann ich eben, weil ich wenig Kinder habe. [...] Das Klassenklima ist gut, aber man muss dauernd daran arbeiten, jeden Tag.“ (enseignant d'école enfantine, école L)

A cet égard, la collaboration et les efforts entrepris en faveur d'un bon climat de travail et d'une bonne ambiance au sein de la classe jouent un rôle essentiel.

„Sie haben es untereinander gut und leben Krisen unmittelbar und schnell aus, sind aber auch schnell wieder auf einer guten Ebene, was während des Unterrichts störend sein kann. Z.B. könnten leistungsmässig 3 in die Sek. wechseln. Sie wollen aber nicht, weil es ihnen zu gut in dieser Klasse gefällt.“ (enseignant, école C)

L'ambiance au sein de la classe est cependant aussi influencée par l'ambiance au sein de l'école et par la culture de l'école :

„Wir haben schon damals am Schulhausklima und der Schulhauskultur gearbeitet. Das war sicher eine gute Grundlage.“ (enseignant, école H)

5 Discussion

5.1 Modèles et processus de mise en œuvre

Le canton de Berne offre des conditions générales flexibles permettant aux communes de choisir entre différents modèles de mise en œuvre de l'article sur l'intégration. Des différences considérables existent entre les communes, qu'il s'agisse du processus de mise en œuvre ou des raisons qui les ont poussées à choisir tel ou tel modèle.

Il convient de souligner que le présent rapport porte sur une étude impliquant onze communes ; la représentativité de cet échantillon bernois est donc relative. Toutefois, la diversité caractérisant la mise en œuvre des mesures pédagogiques particulières est dépeinte de telle sorte que les communes choisies puissent servir de modèles. La mise en œuvre a été étudiée au moment de la phase de transition entre l'ancien et le nouveau système. Il se peut que les déclarations qui ont été faites à ce moment-là ne soient plus d'actualité pour les communes concernées.

Les communes qui ont supprimé toutes les CdS (modèles d'intégration totale et modèles comprenant des dispositifs d'apprentissage spéciaux [groupe de soutien, atelier d'apprentissage]) ont appliqué un processus de mise en œuvre quasi-identique : dans les quatre communes en question, celui-ci a été caractérisé par un démarrage rapide de la planification et du travail d'étude et par la volonté de recueillir activement les informations nécessaires. Grâce à une organisation professionnelle, la mise en œuvre du projet s'est faite sans difficulté. Les groupes de projet ont informé les personnes impliquées dans les communes et les écoles, ce qui a permis aux écoles de se pencher sur la question de l'intégration suffisamment tôt. De plus, dans toutes les communes, une personne-clé a été désignée pour chapeauter le thème de l'intégration, apportant un appui supplémentaire dans le processus de mise en œuvre.

Toutes les communes qui ont décidé d'appliquer un modèle sans CdS ont bénéficié du soutien des responsables de projet dans les communes, au moment de la conception du projet mais aussi de sa mise en œuvre. Dans la plupart des écoles, les autorités communales et les directions d'école ont fait en sorte que les enseignants et enseignantes puissent participer au processus décisionnel. C'est uniquement dans l'école H que les personnes interrogées se sont plaintes d'avoir été trop peu impliquées. En outre, dans les cas où la commune a opté pour un modèle sans CdS, on constate toujours une volonté des parents de mettre en œuvre une forme de scolarisation intégrative ; dans ces communes et écoles, on observe que l'expérience déjà acquise par les écoles en matière d'intégration a également contribué au choix de ce modèle.

Ce choix s'est basé sur des convictions mais aussi sur des éléments pragmatiques. Ainsi, les avantages structurels de la fermeture des classes spéciales invoqués par le canton de Berne ont été un argument central en faveur de la mise en œuvre de modèles d'intégration totale car les communes pouvaient utiliser les leçons « économisées » au profit de l'enseignement spécialisé. Par ailleurs, pour les communes qui se sont regroupées, la fermeture des classes spéciales permet de réduire les coûts liés au transport d'élèves. Les écoles qui ont opté délibérément pour l'intégration totale estiment que ce modèle présente avant tout des avantages : toutes les leçons du pool peuvent désormais être consacrées au soutien individuel des enfants. Les enfants issus des anciennes classes spéciales ne sont plus stigmatisés, ce qui, selon les personnes interrogées, facilite également l'accès à la formation professionnelle.

Les modèles impliquant des dispositifs d'apprentissage spéciaux s'avèrent particulièrement flexibles et perméables. Les ateliers d'apprentissage et les groupes de soutien constituent des environnements d'apprentissage mieux adaptés et évitent la stigmatisation subie par les élèves des classes spéciales. Les ajustements qui s'avèrent nécessaires à court terme, en matière de

soutien des enfants, peuvent être mis en œuvre immédiatement. Notre étude montre que cette forme d'apprentissage s'avère particulièrement judicieuse au degré primaire. Il réside toutefois un risque de retour implicite au modèle des CdS si les enfants passent la majeure partie du temps d'enseignement en groupe d'apprentissage.

Un modèle d'intégration partielle sans CdS sur le site scolaire a été principalement choisi dans des zones urbaines caractérisées par une grande diversité culturelle. Tous les sites concernés ont été très pressés par le temps lors de la mise en œuvre de l'article 17. De plus, les écoles ont déploré le manque d'informations délivrées par le canton et ont particulièrement regretté la mise à disposition tardive des lignes directrices IMEP. Les concepts ont été élaborés par des experts issus des autorités chargées de la formation et, de fait, les écoles concernées ont été trop peu sollicitées pour participer à cette démarche.

Dans différents sites scolaires, les personnes interrogées ont critiqué le démantèlement du système avec CdS sur le site scolaire, système qui d'après elles fonctionnait, sans que les personnes concernées n'aient eu leur mot à dire. Bien que la possibilité existe toujours d'affecter un élève à une CdS située dans un autre site scolaire accessible, certaines personnes interrogées déplorent la suppression des CdS directement sur place. La mise en œuvre de l'article 17 a nécessité des restructurations considérables, ce qui, associé à un manque d'informations, a généré des craintes et des inquiétudes parmi les personnes concernées. Les autorités communales et l'inspection scolaire ont accompagné le processus de mise en œuvre dans tous les sites avec intégration partielle et se sont efforcées de limiter la pression des délais en décalant la mise en œuvre.²³

Un modèle d'intégration partielle avec CdS sur le site scolaire a été favorisé par deux des syndicats de communes interrogés. Dans les sites concernés, cela fait déjà dix ans qu'est appliqué un modèle comprenant des CdS fréquentées de manière restreinte et une intégration partielle (certains enseignements sont suivis en classe régulière). Dans les deux syndicats de communes, la plupart des enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement sont scolarisés de manière intégrative en classe régulière. La mise en œuvre de l'article sur l'intégration n'a changé que peu de choses dans ces écoles puisque les CdS existantes ont été conservées. Grâce aux concepts professionnels et à un groupe de projet performant, la mise en œuvre s'est déroulée sans encombre. Le modèle choisi a remporté une large approbation parmi les personnes concernées.

Toutefois, ces sites ont eux aussi critiqué le manque d'informations ainsi que la mise à disposition tardive des lignes directrices IMEP. En revanche, à la différence d'autres communes, les répercussions négatives sont restées limitées. Le site Internet de l'INS ainsi que le film et les lignes directrices ont été jugés utiles.

Le modèle mixte se distingue par une grande flexibilité et la prise en compte des différents besoins. Selon les personnes interrogées, les CdS offrent d'une part un « cadre protégé » aux élèves concernés pendant une période limitée et, d'autre part, permettent aux enseignants et enseignantes réguliers de se sentir déchargés. Ces personnes estiment que, dans ces CdS fréquentées partiellement, les enfants ne sont pas ou que faiblement stigmatisés. La suppression des CdI simplifie le passage de l'école enfantine à l'école primaire.

Les deux écoles qui ont opté pour un modèle séparatif (moins de la moitié des classes spéciales ont été fermées, cf. Méthodologie) ont pris la décision d'appliquer un tel modèle de manière démocratique. Tandis que l'école G a recours à des CdS perméables impliquant parfois une

²³ En vertu des dispositions transitoires de l'OMPP, les communes avaient trois ans et demi (du 1.1.2008 au 31.7.2011) pour développer et mettre en œuvre leur concept.

scolarisation en classe régulière, aucune solution de ce type n'était appliquée dans l'école A au moment de l'enquête. La commune de l'école A a rencontré de grosses difficultés lors de la mise en œuvre. En raison d'un manque de temps, les différents modèles n'ont pas pu être suffisamment discutés avec les personnes impliquées lors de l'étape de planification. De surcroît, le processus a été entravé par l'organisation chaotique du projet, par le démarrage tardif des travaux de planification et de mise en œuvre, ainsi que par les fluctuations qui ont affecté le groupe de projet. Les personnes interrogées ont estimé que les informations délivrées par le canton (concept et lignes directrices IMEP) leur sont parvenues trop tard et étaient trop imprécises, ce qui a généré d'autant plus d'incertitude et de surcharge pour le groupe de projet. Rien d'étonnant donc à ce que le collège d'enseignants et d'enseignantes ait été également touché par des incertitudes et des craintes face à d'éventuelles pertes de poste et à des surcharges. Dans la commune de l'école G, au contraire, le processus de mise en œuvre s'est déroulé sans entrave car il a été lancé dans les temps et les modifications à apporter étaient mineures.

Les deux communes estiment que le modèle séparatif présente l'avantage d'offrir un soutien adapté aux enfants qui souffrent de difficultés d'apprentissage, de troubles de l'apprentissage ou de troubles du comportement et qui ont besoin d'un « cadre protégé ». Parmi les personnes interrogées, plusieurs partent du principe que la stigmatisation est plus faible dans une CdS que dans une classe régulière. L'école G considère son modèle comme une première étape vers un modèle intégratif tandis que l'école A envisageait, au moment de l'enquête, de s'en tenir au modèle en place.

Certains facteurs de réussite et d'échec de l'intégration se démarquent pour ce qui est du choix et de la mise en œuvre du modèle :

La flexibilité des conditions générales fixées par le canton de Berne offre une grande marge de manœuvre aux communes et aux écoles. Celle-ci s'avère bénéfique, d'après notre enquête mais aussi selon la littérature (Reusser et al., 2013). La liberté d'action et d'organisation octroyée par l'INS est un facteur de réussite majeur dans la mise en œuvre de l'intégration. Les avantages structurels assurés par le canton ont eux aussi entraîné, dans certaines communes passées en revue, la fermeture de classes spéciales et donc une meilleure intégration. Les résultats quantitatifs de l'évaluation montrent que plus de la moitié des classes spéciales du canton ont été fermées par les communes entre 2008 et 2012 (Stricker & Pfister, 2012). Les outils d'aide à la mise en œuvre (Reusser et al., 2013), à savoir les lignes directrices IMEP et le film *Eine Schule für Alle* (une école pour tous), ont été perçus comme utiles par une large majorité. En revanche, un manque d'informations de la part du canton a été ressenti et a freiné le processus de mise en œuvre. Il s'est répercuté à l'échelle des autorités communales et des écoles. La transmission tardive des lignes directrices et son volume trop important ont particulièrement été critiqués. Un modèle de concept aurait été souhaité pour faciliter l'élaboration du concept communal. Les communes qui n'ont pas pris les devants pour obtenir des informations ont jugé difficile le processus de mise en œuvre. De plus, l'impossibilité d'obtenir certaines informations (p. ex. de la direction d'école) ou leur diffusion tardive dans les écoles ont suscité craintes et incertitudes parmi les collègues d'enseignants et d'enseignantes.

Dans la plupart des écoles passées en revue, les personnes concernées ont été impliquées dans le processus de mise en œuvre (Simmen, 2010). Souvent, les personnes participant aux processus décisionnels (autorités, organes supérieurs) ne sont absolument pas concernées directement par les réformes qui portent sur le système scolaire (ibid.). Les enseignants et enseignantes, au contraire, doivent appliquer dans leur quotidien professionnel les décisions prises et sont directement concernés par les avantages et les inconvénients qu'elles comportent.

Toutefois, des modifications radicales ne sont initiées que si elles remportent l'adhésion des personnes qu'elles touchent.

La recherche active d'informations pertinentes par les communes et les écoles s'est avérée utile. Ainsi, dans la plupart des communes appliquant un modèle intégratif, les personnes concernées dans les écoles ont été informées dans les temps et de manière transparente. La transparence, la prévisibilité et la possibilité d'exercer une influence apportent de la sécurité aux personnes concernées (ibid.).

Les inspections scolaires et les autorités communales ont endossé un rôle-clé dans la mise en œuvre de l'article sur l'intégration. Nos résultats en la matière concordent avec les constatations faites par Luder et al. (2004) et par Reusser et al. (2013) : ce sont principalement les communes qui influencent le choix du modèle et sa mise en œuvre. Dans les cas où les autorités communales et l'inspection scolaire se sont montrées favorables à l'intégration ainsi qu'à l'introduction d'une forme de scolarisation intégrative, la mise en œuvre a été grandement facilitée. Cela peut s'expliquer par le fait qu'un tel positionnement favorable a permis aux communes d'accéder à plusieurs possibilités de mise en œuvre de l'article sur l'intégration et a levé certains obstacles administratifs.

Les directions d'école ont également joué un rôle central dans le choix et la mise en œuvre du modèle. En soutenant sans relâche le modèle choisi, elles peuvent permettre la création de conditions générales propices à sa mise en œuvre (Helmke, 2009). Notre enquête montre qu'une mise à contribution insuffisante des personnes concernées (directions d'école et corps enseignant) lors du processus décisionnel est un facteur d'échec. Nous avons pu observer que, dans la commune de l'école K, les personnes concernées qui n'ont pas été sollicitées étaient susceptibles de s'opposer à la mise en œuvre même si elles consentaient, sur le principe, à l'intégration. L'attitude pédagogique des directions d'école et des enseignants et enseignantes à l'égard de l'intégration scolaire est déterminante dès l'étape de choix du modèle. Parmi les écoles que nous avons passées en revue, certaines se penchent sur la question de l'intégration depuis les années 90. Lorsque les directions d'école mais aussi et en particulier le corps enseignant considèrent l'intégration comme une évolution de l'école obligatoire, la mise en œuvre de l'article sur l'intégration est facilitée (Reusser et al., 2013).

Dans tous les modèles, à l'exception du modèle d'intégration totale, notre enquête met en lumière des dispositifs d'apprentissage qui offrent, pendant une durée limitée, un « cadre protégé » aux enfants se trouvant dans une situation particulièrement difficile. Plusieurs directions d'école et enseignants et enseignantes interrogés estiment que l'école subit une pression moins forte lorsque la structure dans laquelle ils évoluent permet une séparation en cas de nécessité ; ce type de structure est par conséquent aussi considéré comme un facteur de succès

Dans les modèles sans CdS (modèle d'intégration totale et modèles avec ateliers d'apprentissage ou groupes de soutien), une personne par école a endossé un rôle moteur dans la mise en œuvre de l'article 17, contribuant ainsi pour beaucoup à la réussite de cette mise en œuvre. Ces personnes ont récupéré activement des informations et ont discuté des arguments avec les parties prenantes, les ont convaincues et ont conduit le processus en s'orientant vers un modèle d'intégration. Ce rôle n'était pas lié à une fonction particulière ; il a été confié à des membres du corps enseignant spécialisé, des autorités communales ou des directions d'école.

L'évaluation de Luder et al. (2004) démontre également que de telles personnes-clés, issues du collège d'enseignants et d'enseignantes, de la direction d'école ou encore des autorités scolaires, peuvent influencer positivement le processus de décision et de mise en œuvre. Les expériences réalisées dans le domaine de l'intégration scolaire renforcent les compétences

perçues des enseignants et des enseignantes en matière d'hétérogénéité et apaisent les craintes (Bless et al., 2010). L'introduction de la forme d'enseignement intégrative par les décideurs et décideuses politiques permet au corps enseignant d'engranger de l'expérience en matière d'intégration et de développer les compétences qui s'y rattachent (ibid.). Notre enquête met elle aussi en avant le fait que les écoles ayant de l'expérience en matière d'intégration ont plutôt opté pour un modèle d'intégration totale et ont rencontré beaucoup moins de problèmes lors de la mise en œuvre que les écoles ayant choisi un modèle d'intégration partielle ou un modèle séparatif.

Si l'école possède une longue tradition séparatiste et n'a aucune expérience en matière d'intégration, elle peut être amenée à choisir un modèle de scolarisation séparatif ; ce fut le cas de l'école A. On observe en outre que le choix d'une forme d'enseignement intégrative a été écarté lorsque la commune et l'école avaient une attitude pédagogique favorable à la séparation. Ces réticences s'expliquent aussi par les craintes du corps enseignant de ne pas être à la hauteur en cas de plus grande hétérogénéité. Par ailleurs, il ne faut pas sous-estimer l'influence que la collaboration intercommunale (modèle de commune-siège ou syndicat de communes) exerce sur le choix du modèle, celle-ci pouvant aboutir à une réduction considérable de la liberté décisionnelle des différentes communes. Un autre paramètre ayant des répercussions sur le choix du modèle est celui du temps. Comme le montre notre enquête, les communes ayant opté pour un modèle d'intégration totale ont démarré la mise en œuvre beaucoup plus tôt et ont donc eu plus de temps pour discuter des grands changements d'ordre structurel et les mettre en route. On remarque que les communes qui ont pris du retard sur leur programme ont choisi des modèles impliquant des changements structurels moindres.

Dans quelques communes, la scolarisation en classe régulière d'enfants souffrant de difficultés d'apprentissage ou de troubles de l'apprentissage ou du comportement n'a pas été perçue comme problématique par les personnes concernées. Selon ces dernières, les CdS avaient fait leurs preuves, de sorte qu'un changement de système n'était pas considéré comme urgent mais comme une réforme souhaitée « en haut ».

La comparaison intercantonale des systèmes éducatifs menée par Reusser et al. (2013) montre que les cantons n'ont pas tous la même manière de mettre en œuvre l'intégration. Cela rejoint la supposition selon laquelle les prescriptions cantonales et les conditions générales jouent un rôle important dans le degré d'intégration choisi par les écoles. L'autorité cantonale chargée de la formation définit le cadre permettant un changement des structures scolaires menant à l'intégration (Blanc & Sahli Lozano, 2013). Notre évaluation de la mise en œuvre de l'article sur l'intégration présente une large palette de modèles de scolarisation, très différents les uns des autres. Dans le canton de Berne, une grande marge de manœuvre est laissée pour l'application de solutions et de formes d'organisation individualisées ; cette marge de manœuvre est effectivement utilisée. Cette vision ouverte de la mise en œuvre a toutefois aussi pour conséquence la nécessité, pour les autorités, d'apporter un soutien devant répondre à des besoins très disparates.

5.2 Conditions générales et ressources

La question des ressources s'est révélée un thème-clé de notre étude. Toutes les personnes interrogées s'accordent à dire que la mise en œuvre de l'article 17 LEO n'est possible que si des ressources suffisantes sont allouées. La notion de ressources recouvre non seulement le nombre de leçons destinées aux mesures pédagogiques particulières mais également la répartition de ces leçons, les locaux, le matériel d'enseignement ainsi que la taille et la composition des classes.

Ressources en personnel (pool de leçons)

Il ressort de la littérature spécialisée que des ressources en personnel suffisantes comptent parmi les facteurs de réussite de l'intégration scolaire (Reusser et al., 2013 ; Roos & Wandeler, 2012). Dans le cadre de la mise en œuvre de l'article 17 LEO, les ressources affectées aux mesures pédagogiques particulières ont été augmentées de 10 pour cent dans le canton. Dans la plupart des communes, la mise en œuvre de l'article 17 LEO a entraîné une modification du nombre de leçons destinées aux mesures pédagogiques particulières car le système de répartition est fondé sur l'indice social scolaire : avant la mise en œuvre, les communes comptant un nombre élevé de classes spéciales disposaient, par rapport à l'effectif des élèves, d'un plus grand nombre de leçons que les communes qui, déjà avant la mise en œuvre, avaient peu recours à la scolarisation séparative.

D'après les informations recueillies auprès des personnes interrogées, les communes et les écoles peuvent être divisées en trois groupes : celles qui sont satisfaites des ressources attribuées, celles qui estiment que les ressources suffisent à peine et celles qui les jugent clairement insuffisantes.

Quatre communes/regroupements de communes (communes des écoles B, C, D et G) sont « gagnantes » en ce qui concerne le nombre de leçons car elles disposent aujourd'hui de plus de ressources qu'avant la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Dès lors, il n'est pas surprenant que ces quatre communes soient satisfaites des ressources allouées. Trois d'entre elles ont un indice social faible (B, C, G = entre 1,1 et 1,3) tandis que la commune de l'école D a un indice social moyen (env. 1,5). Les écoles B, C et D appliquent toutes un modèle d'intégration partielle, dont certains comportent des dispositifs d'apprentissage spéciaux. La commune G a pour sa part décidé de mettre en œuvre un système de scolarisation séparée.

Dans trois regroupements de communes (écoles A, L et F), les leçons sont jugées à peine suffisantes bien que leur nombre n'ait que légèrement évolué. Les trois regroupements ont un indice social compris entre 1,31 et 1,6 et comptent des écoles appliquant des modèles séparatifs ou d'intégration partielle.

Quatre communes (écoles H, K, E, I) de notre échantillon jugent le pool de leçons insuffisant. Toutes ont un indice social élevé (> 1,61). Trois écoles (K, E et I) appliquent un modèle d'intégration partielle alors que l'école H a opté pour un modèle d'intégration totale. La commune dans laquelle se trouve l'école L compte par ailleurs d'autres écoles qui considèrent également que le nombre de leçons allouées est trop faible.

Comme le montrent nos résultats, l'évaluation des leçons à disposition n'explique qu'en partie l'évolution effective de la situation en matière de ressources. Dans la majorité des communes étudiées, le nombre de leçons à disposition a faiblement augmenté. En outre, de nombreuses personnes interrogées n'avaient pas compris que les ressources dédiées aux mesures pédagogiques particulières avaient été augmentées à l'échelle du canton. Pour les communes disposant de faibles ressources, l'intégration est davantage perçue comme une mesure d'économie (cf. p. ex. les communes des écoles E et K). Il apparaît par ailleurs que la manière dont sont perçues les ressources en personnel n'est pas liée au modèle choisi. Une commune proposant un modèle séparatif et une commune proposant un modèle d'intégration totale se disent toutes deux satisfaites de leurs ressources.

Il n'est pas possible d'établir une comparaison intercantonale du nombre de leçons dans le domaine des mesures pédagogiques particulières étant donné que les offres proposées par chaque canton sous le titre de soutien pédagogique ambulatoire diffèrent sensiblement. Cependant, l'étude de Reusser et al. (2013) révèle que, dans le canton de Zurich, seule une

minorité des enseignants et enseignantes estime que les mesures d'intégration scolaire sont réalisables dans les conditions actuelles. La raison à cela est le manque de ressources aussi bien en temps, en personnel qu'en matériel. Il convient toutefois de noter ici que, selon nos résultats, le manque de ressources en personnel constitue effectivement un obstacle, mais des ressources suffisantes ne garantissent pas pour autant la réussite de l'intégration.

Soutien linguistique (FLS/DaZ)

Dans le domaine du soutien linguistique (FLS/DaZ), les autorités communales en matière de formation, les inspections scolaires, les directions d'école et certains enseignants et enseignantes constatent un manque de leçons dans les écoles H, K, E, I et L, au sein desquelles la part d'allophones se situe entre 30 et 50 pour cent et est donc supérieure à la moyenne cantonale (22 %). Dans les autres écoles étudiées, les ressources dévolues au soutien linguistique sont suffisantes. Dans ces établissements, la part d'allophones se situe entre 7 et 25 pour cent²⁴. Selon les inspections scolaires compétentes, il a fallu, dans des cas motivés, pallier le manque de leçons de langue en octroyant de nombreuses leçons SOS ainsi que des leçons supplémentaires. Les inspections scolaires, les directions d'école et les enseignants et enseignantes interrogés dans les communes concernées estiment que le manque de leçons compromet le soutien adéquat des allophones. Dans la présente évaluation, nous n'avons pas étudié si, dans les écoles avec une forte part d'allophones, un soutien linguistique ciblé avec une didactique appropriée avait été mis en œuvre. Conformément aux lignes directrices FLS²⁵, le soutien linguistique doit avoir lieu en priorité dans le cadre de l'enseignement régulier, tandis que les leçons de français ou d'allemand langue seconde constituent un soutien supplémentaire.

Ainsi que l'attestent diverses études, la réussite scolaire est intimement liée aux compétences linguistiques (voir p. ex. Neugebauer et Nodari, 1999). Il est en effet établi que les enfants issus de la migration et d'une famille à faible niveau d'instruction possèdent le vocabulaire le plus rudimentaire de leur catégorie d'âge, et ce dès le début de leur scolarisation (Moser 2005 cité d'après Reusser et al. 2013). Leurs chances de réussir leur formation sont ainsi nettement entravées dès leur entrée à l'école.

Bien que les mesures de soutien aient augmenté à l'échelle de toute la Suisse ces dernières années, le nombre de situations d'échec scolaire est plus élevé chez les enfants issus de la migration et qui ont eu un accès limité à l'éducation car leurs compétences linguistiques sont insuffisantes dans la langue d'enseignement (Jampert, 2002 ; Kronig, Haeberlin, & Eckhart, 2000 ; Moser, 2002). Différents auteurs considèrent qu'une nette augmentation du temps d'enseignement consacré à l'acquisition de la langue d'enseignement constitue la mesure la plus efficace (Esser, 2006 ; Moser, Bayer, Tunger, & Berweger, 2008). De plus, le soutien linguistique est à l'origine d'autres désavantages pour les enfants issus de la migration et ayant eu un accès limité à l'éducation car il est principalement axé sur le langage courant : les cours de soutien linguistique visent avant tout à développer les compétences de communication de base dans le langage oral courant. Or, celles-ci sont également apprises et exercées au sein de la classe à travers les échanges quotidiens avec des enfants pour lesquels il s'agit de la langue maternelle. S'agissant du *langage courant*, il est donc vrai de dire que tous les cours sont également des cours de langue.

²⁴ Ces chiffres sont tirés de la statistique des élèves réalisée en 2014 par l'Unité Statistique de la formation de la Section Planification de la formation et évaluation, rattachée au Secrétariat général de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne.

²⁵ *Français langue seconde, FLS : Lignes directrices pour l'organisation de l'enseignement du français langue seconde et pour l'intégration des enfants, adolescentes et adolescents allophones*
www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen/deutsch_als_zweitsprache.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/01_Besondere_Massnahmen/bes_massnahmen_daz_leitfaden_f.pdf

Lorsque les enfants grandissent, des *compétences linguistiques et cognitives spécifiques à l'école* sont requises en plus de la maîtrise du langage courant. A partir du degré secondaire I au plus tard, les élèves doivent être capables de comprendre un texte complexe et des liens de causalité ainsi que de rédiger un texte structuré (Neugebauer & Nodari, 1999). Or, la communication quotidienne, principalement orale, ne suffit pas pour y parvenir. Ces compétences linguistiques et cognitives spécifiques à l'école constituent, selon Neugebauer et Nodari (1999), des prérequis. Etant donné que les enfants issus de milieux instruits les possèdent déjà, les enfants allophones ayant eu un accès limité à l'instruction se trouvent doublement désavantagés.

Quelles raisons peuvent expliquer le manque ressenti (par les inspections scolaires, les autorités communales, les directions d'école et les enseignants et enseignantes) en leçons de français ou d'allemand langue seconde dans les écoles très hétérogènes ? Comme raison majeure, certaines personnes interrogées dans deux des établissements mentionnés évoquent le calcul de l'indice social. Elles estiment en effet que celui-ci est insuffisamment représentatif de certaines communes comportant beaucoup d'allophones. Ainsi, les enfants allophones possédant un passeport suisse ne sont pas inclus dans le calcul et aucune leçon n'a été prévue pour eux. Les personnes interrogées citent également le cas des enfants de prestataires de l'aide sociale vivant dans des maisons situés dans des quartiers défavorisés et qui sont saisis dans l'indice social comme habitants de maisons individuelles, ce qui conduit à une sous-représentation des élèves ayant un accès limité à l'éducation dans la commune. Il faut ici souligner que le nouveau mode de calcul de l'indice social, qui prend en compte les personnes allophones, ne diffère que très légèrement (de l'ordre de la deuxième décimale) de l'indice social habituel. La répartition du pool de leçons OMPP peut également conduire à un manque de leçons de français ou d'allemand langue seconde lorsque les communes préfèrent consacrer les leçons attribuées à l'enseignement spécialisé.

Les enfants allophones venus directement d'autres pays dans nos écoles ont donc besoin d'un soutien non seulement linguistique mais également culturel (réflexion de l'inspection scolaire dont dépend l'école L). Les élèves issus de la migration « subissent de manière caractéristique, dans le développement de leur identité, l'influence de deux cultures différentes (ou plus) pendant une période assez longue » (Wolfgramm, Rau, Zander-Music, Neuhaus, & Hannover, 2010, p. 60). C'est la raison pour laquelle il est nécessaire d'intégrer les différents aspects identitaires, ce qui implique le développement des compétences linguistiques dans la langue d'enseignement. Les compétences linguistiques recouvrent différents aspects ; elles permettent notamment aux élèves d'utiliser la langue « comme un outil pour résoudre des problèmes », mais également de « recourir à une langue décontextualisée et abstraite pour des situations complexes sur le plan intellectuel » (ibid.). C'est pourquoi le soutien linguistique joue un rôle important dans les performances scolaires ainsi que dans l'intégration sociale et culturelle.

Outre le manque de ressources, certaines réalités structurelles ainsi que le manque de pratique et de connaissances spécifiques constituent un frein au soutien linguistique : au moment de notre étude, les communes ne disposaient souvent pas d'un schéma directeur en matière de soutien linguistique, dans lequel seraient définies les interactions entre l'enseignement régulier et l'enseignement du français ou de l'allemand langue seconde. Dans certaines communes, les conflits entre enseignants et enseignantes spécialisés et enseignants et enseignantes de soutien linguistique au sujet de la répartition des leçons ont en outre manifestement joué en la défaveur du soutien linguistique. Il faut donc partir du principe que l'introduction des lignes directrices FLS améliore la compréhension à l'égard du soutien linguistique et de l'enseignement du français ou de l'allemand langue seconde et, le cas échéant, atténue ou résout les problèmes structurels. Ces lignes directrices règlent l'organisation à tous les niveaux et définissent les rôles et les compétences, permettant une utilisation efficace des ressources disponibles.

Notre étude a par ailleurs mis au jour des difficultés dans le domaine du recrutement et de la professionnalisation des enseignants et enseignantes de FLS : puisque, au moment de l'étude, l'obtention du certificat des enseignants et enseignantes de FLS n'avait pas de répercussion sur le salaire, la motivation à suivre la formation correspondante avait baissé. Il en a résulté un manque de personnes formées ; par conséquent, dans de nombreuses communes, c'est l'enseignant ou l'enseignante chargée du SPA qui dispense les cours de soutien linguistique. Etant donné qu'il existe également un manque d'enseignants et enseignantes pour prendre en charge le SPA, le problème devient encore plus complexe. La révision de l'ordonnance sur le statut du corps enseignant (OSE), entrée en vigueur au 1^{er} août 2014, permet désormais une adaptation des échelons de traitement lorsque la formation certifiante est effectuée.

L'utilisation efficace des leçons de soutien linguistique peut être entravée dans les classes très hétérogènes. Notre enquête a montré que les enseignants et enseignantes de soutien linguistique sont parfois en partie également sollicités pour décharger les enseignants et enseignantes réguliers. Dans de telles situations, le soutien linguistique n'est pas au premier plan.

Répartition des leçons

Selon la littérature spécialisée, la répartition des ressources entre les enfants et les classes s'accompagne d'incertitudes (Reusser et al., 2013 ; Roos & Wandeler, 2012). Il est souvent difficile de déterminer quels enfants ont droit à des mesures pédagogiques particulières et quels enfants n'y ont pas droit. Même les critères diagnostiques souffrent d'imprécisions (Roos & Wandeler, 2012), ce qui peut en partie être imputé au manque de clarté de la terminologie utilisée (Liesen & Luder, 2011). Cette incertitude peut également s'expliquer par l'augmentation de la transparence des modèles et de la flexibilité dans le processus d'affectation.

Les écoles bernoises sont elles aussi frappées d'incertitude concernant l'application des mesures pédagogiques particulières. D'après notre évaluation, pour la majorité des personnes interrogées, la répartition des ressources a représenté un défi. Elle a été effectuée la plupart du temps par la direction d'école régulière ou par la direction IMEP. Les enseignants et enseignantes sont particulièrement favorables à une répartition effectuée au sein de l'équipe (en présence de la direction) ; ils l'acceptent ainsi plus facilement. La participation de tous les enseignants et enseignantes à la répartition des ressources s'est par conséquent révélée un facteur de réussite important, ainsi qu'en témoignent toutes les écoles et communes. Cette constatation fait écho aux avis concernant la participation au choix du modèle et au processus de mise en œuvre : la participation permet en effet de renforcer les liens et le sentiment d'appartenance (Simmen, 2010). Outre la participation des personnes impliquées, une affectation fixe des leçons par classe apparaît bénéfique. Le soutien n'est pas accordé à un enfant en particulier mais au système, ce qui évite de mettre des étiquettes. Nos résultats concordent en ce point avec les études de Roos et Wandeler (2012). Il est compréhensible que la répartition des leçons ait été plus facile dans les communes dont la situation en matière de ressources était bonne puisque les besoins des classes ont pu être couverts de manière plus satisfaisante. Dans les modèles d'intégration totale, aucune leçon destinée aux classes spéciales n'est attribuée, ce qui, de l'avis des personnes interrogées, améliore la transparence et l'équité.

La répartition des leçons est plus difficile lorsque les enfants issus des classes spéciales suivent en partie l'enseignement régulier. Cela peut avoir plusieurs conséquences : d'une part, il arrive que les enseignants et enseignantes spécialisés n'aient plus suffisamment de leçons pour la maîtrise de classe et, d'autre part, les enseignants et enseignantes des classes régulières ne reçoivent que peu ou pas de décharge pour les leçons d'enseignement régulier que suivent ces enfants. La répartition des leçons est également problématique lorsque les enseignants et enseignantes concernés ne sont pas sollicités dans ce processus et lorsqu'il existe un manque

de ressources. Dans l'ensemble, les communes ont conscience que l'utilisation des ressources disponibles doit être optimisée. S'agissant de l'évolution du besoin d'encouragement au cours de l'année scolaire, les enseignants et enseignantes souhaiteraient une plus grande flexibilité du pool IMEP. Le pool de leçons vise toutefois déjà, en particulier depuis la révision de l'OMPP en 2013²⁶, une grande flexibilité, afin que la répartition des leçons incombe largement aux directions d'école.

Infrastructure et moyens d'enseignement

Il ne fait aucun doute que la scolarisation intégrative ne peut être mise en œuvre qu'au moyen d'une infrastructure appropriée et du matériel d'enseignement adéquat. Pour près de la moitié de notre échantillon, les communes mettent suffisamment de locaux à la disposition des écoles. La commune de l'école F a même loué des locaux séparés à cet effet, contribuant de manière ciblée à la mise en œuvre. Les modèles sans classes spéciales ont profité de la suppression de ces dernières et ont de surcroît gagné des locaux. Dans les modèles scolaires proposant des classes spéciales, le besoin en locaux est plus important puisque qu'il faut des locaux non seulement pour l'enseignement intégratif mais également pour les classes spéciales. C'est en particulier dans les modèles partiellement intégratifs de notre échantillon que l'on constate non seulement que le manque de locaux est considérable, mais aussi que les locaux existants sont trop petits pour mettre en œuvre des formes d'enseignement individualisé ou un enseignement en tandem. Dans les classes très hétérogènes, le manque de locaux adéquats peut en outre dégrader encore davantage les conditions de travail des enseignants et enseignantes et des enfants.

D'après certaines directions d'école et certains enseignants et enseignantes interrogés, les moyens d'enseignement actuels ne sont pas appropriés pour l'enseignement différencié. D'aucuns souhaitent des moyens d'enseignement axés sur l'enseignement individualisé. De telles difficultés se manifestent également dans le canton de Zurich où les moyens d'enseignement prescrits se sont révélés inappropriés ou limités pour l'enseignement dans des groupes d'apprentissage hétérogènes (Reusser et al., 2013). Des moyens d'enseignement inappropriés augmentent la charge de travail pour les enseignants et enseignantes et constituent un facteur défavorable. Dans l'étude de Roos et Wandeler (2012), la conception de moyens d'enseignement individualisés est citée comme deuxième facteur le plus important d'optimisation par les directions d'école et les membres du corps enseignant interrogés. Le développement de moyens d'enseignement individualisés fait donc partie des facteurs de réussite de l'intégration.

Charge de travail et décharge des personnes concernées

A la suite de la mise en œuvre de l'art. 17 LEO, la charge de travail a augmenté pour presque toutes les personnes concernées dans les écoles et les communes. Lors de la phase de conception et de planification, ce sont en particulier les membres des groupes de travail (autorités communales, inspections scolaires, directions d'écoles ordinaires, directions d'école OMPP) qui ont été fortement sollicités. Dans la phase de mise en œuvre, la charge de travail a augmenté pour toutes les directions d'école et les membres du corps enseignant. Les enseignants et enseignantes, en particulier, estiment que la charge supplémentaire moyenne est d'au moins dix pour cent plus importante chaque semaine qu'avant la mise en œuvre de l'article 17 LEO.

L'étude de Reusser et al. (2013) dans le canton de Zurich est parvenue aux mêmes résultats : presque tous les enseignants et enseignantes interrogés ont vécu la mise en œuvre des formes d'enseignement intégratives comme une charge de travail supplémentaire considérable. Dans

²⁶ www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen/spezialunterricht.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/01_Besondere_Massnahmen/bes_massnahmen_informationsmaterial_aenderungen_bmv_f.pdf

notre échantillon, ce sont avant tout les maîtres et maîtresses de classes et les enseignants et enseignantes chargés du SPA qui subissent une charge de travail supplémentaire : concertations internes, tâches administratives supplémentaires, discussions avec la direction d'école et collaboration intensive avec des services externes. Les directions d'école sont préoccupées par la charge de travail des membres du corps enseignant, ainsi qu'en témoigne l'exemple de l'école H. Les enseignants et enseignantes des écoles dans lesquelles il existait déjà une grande hétérogénéité et où plusieurs enfants sont issus des CdS supprimées doivent investir particulièrement de temps (cf. point : Composition de la classe). Le manque de leçons ressenti dans ces communes aggrave de surcroît la charge de travail des enseignants et enseignantes. Tant le manque de ressources que la charge de travail supplémentaire non indemnisée découlant de la mise en œuvre de l'article 17 LEO ont des répercussions négatives sur la motivation et la satisfaction au travail des enseignants et enseignantes concernés. Les membres du corps enseignant de ces écoles ont comparé la charge avant et pendant la mise en œuvre de l'article 17 LEO. La surcharge ressentie par certains enseignants et enseignantes peut en outre influencer de manière négative sur leur attitude vis à vis de l'intégration scolaire.

Malgré des modifications structurelles moindres, la charge de travail a également quelque peu augmenté pendant la phase de mise en œuvre pour les modèles avec CdS sur le site scolaire. La collaboration avec les services internes et externes a dû être développée ou intensifiée. Au début de la mise en œuvre notamment, les diverses concertations ont été ressenties comme une charge. Il est ressorti de notre étude que, après la phase de mise en œuvre intensive, la charge de travail s'était renforcée pour les écoles avec une hétérogénéité faible à moyenne.

Outre la charge de travail, les tâches des maîtres et maîtresses d'école et des enseignants et enseignantes chargés du SPA ont évolué. Dans les modèles intégratifs et partiellement intégratifs, une partie d'entre eux sont désormais également responsables des enfants qui fréquentaient auparavant une classe spéciale. Ce faisant, les enseignants et enseignantes des classes régulières assument en partie des tâches qui étaient précédemment celles d'un enseignant ou d'une enseignante spécialisée. Les enseignants et enseignantes spécialisés, autrefois principalement responsables d'une classe spéciale ou du soutien pédagogique spécialisé, travaillent désormais de manière intégrative dans les classes. Leur rôle a évolué pour devenir celui de spécialistes de l'intégration scolaire et de l'hétérogénéité (cf. point : Coopération interne).

Bien que de nombreux enseignants et enseignantes de classes régulières aient exprimé, avant la mise en œuvre de l'article 17 LEO, la crainte d'être débordés, la majorité des personnes interrogées ont apprécié ce nouveau défi mais n'étaient pas satisfaites des conditions d'exercice qui leur ont été données. La plupart des enseignants et enseignantes spécialisés se sont attelés à ce défi avec entrain tandis qu'une plus grande réticence a été observée chez les enseignants et enseignantes des classes régulières.

Le manque de ressources et un environnement très hétérogène ont fortement entravé la tâche des enseignants et enseignantes, comme l'illustrent notamment les exemples des écoles K, E et I. Bien que les enseignants et enseignantes des classes régulières et les directions d'école approuvent en majorité l'intégration scolaire, ils estiment que celle-ci est très difficile à mettre en œuvre dans ces conditions et la perçoivent comme une charge supplémentaire en plus des autres réformes (p. ex. dans l'enseignement des langues). Par ailleurs, les personnes interrogées déplorent que, en particulier dans les écoles avec une forte hétérogénéité parmi les élèves, la rémunération des enseignants et enseignantes des classes régulières n'ait pas été adaptée en conséquence malgré l'élargissement de l'éventail des tâches.

C'est particulièrement dans les modèles intégratifs et dans ceux comportant des dispositifs d'apprentissage spéciaux que les enseignants et enseignantes réguliers se sentent déchargés par le soutien des enseignants et enseignantes spécialisés. Ils ont trouvé utile que l'enseignant ou l'enseignante spécialisée puisse facilement être contactée sur place. La collaboration entre les deux professions permet un transfert des connaissances dont toutes deux profitent : l'enseignant ou l'enseignante régulière et l'enseignant ou l'enseignante chargée du SPA assimile « sur le tas » des compétences nécessaires à l'enseignement intégratif et, ensemble, sont mieux à même d'aider les élèves. Il faut partir du principe que cette coopération est à long terme plus bénéfique en termes de soutien et de décharge que le soutien individuel des enfants (Thommen, Anliker, & Lietz, 2008). La charge de travail, supérieure au départ, peut évoluer, si la coopération est réussie, en décharge psychique et physique (cf. point : Coopération interne). Le fait que la direction d'école puisse elle aussi être déchargée par une équipe pédagogique (enseignants et enseignantes réguliers et SPA) est illustré par un commentaire de l'école L : « *Wir haben wirklich das Gefühl, mit diesem System entlastet zu sein. Es steht und fällt mit den beiden LPs. Sie sind sehr professionell und machen das sehr gut. Sie fangen unglaublich viel auf für die Schulleitung.* » (directeur d'école 1 de la commune de l'école L).

Le rôle essentiel des directions d'école doit être souligné, tant en ce qui concerne le choix du modèle que la question de la décharge des enseignants et enseignantes (Reusser et al., 2013). D'une part, les directions d'école sont compétentes pour ce qui est du développement de l'organisation et du personnel et créent des conditions générales pour la mise en œuvre de l'article sur l'intégration (p. ex. répartition des leçons, dispositifs pédagogiques, équipes pédagogiques). D'autre part, elles jouent un rôle central dans le développement de l'enseignement (Reusser et al., 2013). Dans notre échantillon, la majorité des enseignants et enseignantes s'est sentie soulagée que la direction fasse preuve de compréhension dans des situations difficiles (p. ex. surcharge de travail). Notre étude a révélé que le soutien et l'estime témoignés par les directions d'école aux membres du corps enseignant constituent une condition de réussite majeure, qui, dans la majorité des écoles étudiées, s'est trouvée remplie.

Taille des classes

Dans les communes interrogées, tous sont d'avis que les enfants et les adolescents et adolescentes présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement doivent être intégrés dans des classes qui ne comportent pas plus de 20 élèves. La taille de classe idéale se situe, de l'avis des personnes interrogées, entre 16 et 18 enfants.

Quel que soit le modèle employé, de nombreuses personnes interrogées ont relevé que ce n'était pas le nombre d'élèves dans la classe qui était déterminant pour la réussite de l'intégration mais bien la composition de la classe. Ce constat est particulièrement fréquent dans les communes proposant un modèle entièrement intégratif ou un modèle intégratif avec des dispositifs d'apprentissage spéciaux.

La répartition des leçons ne doit pas être liée à la taille des classes, mais être effectuée dans l'optique d'une composition équilibrée de la classe et en fonction du type de difficulté que rencontre l'élève. De nombreuses personnes interrogées estiment que, lorsqu'il règne une ambiance agréable, l'intégration scolaire peut également fonctionner dans les classes à fort effectif. A cet égard, on parle souvent d'« indice de classe », à savoir de la charge que représente la classe, laquelle n'est pas uniquement déterminée par le nombre d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement, mais également par le comportement des autres élèves et l'ambiance dans la classe. Pour établir un diagnostic aussi différencié de la charge que représente une classe, il est nécessaire de mettre à contribution les enseignants et enseignantes actuels et précédents pour

la répartition des leçons. Les compétences d'évaluation pédagogique des enseignants et enseignantes chargés du SPA doivent également être prises en compte durant ce processus. Si certains élèves ont besoin de plus de soutien, ils requièrent la complète attention de l'enseignant ou de l'enseignante. Les personnes interrogées ont en outre relevé que l'intégration scolaire pouvait parfois se révéler difficile dans les petites classes, notamment lorsque les élèves des anciennes « classes spéciales » ne sont pas intégrés sur le plan social. Par conséquent, il n'est pas non plus judicieux de réduire au maximum la taille des classes. Il a malgré tout été souligné que l'individualisation était plus facile dans les classes de plus petite taille. Dans le cas des classes de grande taille, l'hétérogénéité est souvent compensée par des dispositifs d'apprentissage séparés et le travail en petits groupes.

Dans les modèles partiellement intégratifs, ce sont le plus souvent des craintes concernant la taille des classes qui ont été exprimées. Les dispositifs d'apprentissage séparés comme les CdS sont conservés pour « décharger les classes régulières ». Les enseignants et enseignantes de classes régulières craignent en effet de ne plus être en mesure de répondre aux besoins de chacun et chacune des élèves dans les grosses classes. Cette possibilité de décharge cohérente est appelée intégration partielle. Elle implique que les élèves ne fréquentent que les leçons de classes régulières pour lesquelles l'enseignant ou l'enseignante a le sentiment de pouvoir accorder suffisamment d'attention à tous les élèves. Il s'agit souvent de disciplines comme le sport, la musique ou les arts visuels, dans lesquelles les déficits cognitifs ont un impact moindre. Certaines personnes interrogées craignent qu'il ne soit plus possible de maintenir l'ordre dans les classes trop grandes accueillant des élèves selon des formes d'enseignement intégratives. Cela concerne particulièrement l'intégration d'enfants présentant des troubles du comportement.

Les conclusions de plusieurs personnes interrogées, selon lesquelles ce n'est pas la taille des classes mais leur composition qui est déterminante pour la réussite de l'intégration scolaire, sont confirmées par un certain nombre de rapports et d'études (Kummer Wyss et al., 2009). On suppose par exemple que la taille de la classe a un impact négatif sur la qualité de l'enseignement, le potentiel de distraction et le niveau sonore (Roos & Wandeler, 2012). Toutefois, il est dans l'ensemble impossible de démontrer statistiquement l'influence de la taille de la classe sur les performances scolaires des élèves puisque les processus d'enseignement jouent un rôle important (Hattie, 2009 ; Reusser et al., 2013).

Les compositions de classes problématiques ne sont pas dues uniquement au regroupement d'élèves qui recevaient auparavant un enseignement séparé et d'élèves des classes régulières. D'après un résumé de la littérature à ce sujet publié par Reusser et al. (2013), on peut estimer qu'il existe dans la plupart des classes, outre les élèves qui n'ont pas de problème d'apprentissage particulier, un groupe à risque de 15 à 20 pour cent d'élèves. Des facteurs de risque liés aux performances, à l'attitude face à l'apprentissage, à la langue, au comportement social et au milieu socio-culturel d'origine peuvent apparaître de manière cumulée. Cet état de fait souligne que les classes avec des élèves ayant auparavant reçu un enseignement séparé ne sont pas les seules à présenter une forte hétérogénéité et que la différenciation et l'individualisation sont nécessaires dans toutes les classes (ibid., p. 38). L'hétérogénéité dans les classes ne peut donc être imputée uniquement à la mise en œuvre de l'article 17 LEO puisque, dans le canton de Berne, la part d'élèves issus des anciennes classes spéciales (classes spéciales de type A) est seulement de 2,5 pour cent (cf. statistique cantonale des élèves).

En matière d'intégration des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement, les personnes interrogées dans l'étude de Reusser et al. (2013) font valoir que la taille des classes devrait être adaptée. La formule « 20 moins le nombre d'enfants intégrés » (p. 357) est évoquée, ce qui correspond également aux résultats de la présente étude ainsi qu'aux résultats obtenus par Roos et Wandeler (2012,

p. 173). Une fixation précise de la taille des classes ne paraît cependant pas pertinente puisqu'elle limiterait la flexibilité de l'école en matière de répartition des leçons (ibid., p. 383). Du point de vue des personnes qui enseignent à des élèves présentant ou non des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement, une adaptation de la taille des classes tenant compte de l'hétérogénéité est nécessaire pour réussir l'intégration scolaire de ces élèves.

Composition de la classe

La composition de la classe est une condition générale importante, qui dépend de facteurs divers tels que la répartition des ressources, le type de soutien requis, les compétences des enseignants et enseignantes, l'aide disponible ou encore la taille de la classe. Bien que toutes les communes estiment que la composition de la classe représente une difficulté et un facteur défavorable, il n'est pas aisé de formuler des propositions tranchées pour améliorer le processus de composition des classes. Un grand nombre des personnes interrogées voient toutefois un lien direct entre la composition de la classe et la charge ressentie par les enseignants et enseignantes.

Dans les modèles scolaires intégratifs, les personnes interrogées jugent que les ressources disponibles pour l'actuelle composition des classes sont suffisantes tout en soulignant que même un changement infime au sein de la classe peut avoir des conséquences importantes. Il convient avant tout de prendre en compte les différents besoins des enfants et des adolescents et adolescentes lors de la répartition des ressources. Dans une classe régulière, les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement ne sont pas les seuls à contribuer à une composition de classe problématique : il faut également prendre en compte les enfants et les adolescents et adolescentes confrontés à une situation familiale difficile, à des problèmes de socialisation et ceux issus de la migration. Dans les modèles intégratifs, on essaie d'influer sur la composition des classes et d'éviter des constellations défavorables. Les expériences vécues avec ces mêmes élèves à l'école enfantine constituent une aide mais le processus de répartition des ressources requiert une étroite collaboration et une grande implication du corps enseignant régulier, des enseignants et enseignantes chargés du SPA et des directions d'école. De plus, les formes de coopération, telles que l'enseignement en tandem, doivent être compatibles avec la composition de la classe.

Les déclarations des communes proposant des dispositifs d'apprentissage spéciaux diffèrent sur la question de la composition des classes. Les communes reconnaissent de manière unanime que l'intégration sociale des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement est étroitement liée à la composition de la classe. Dans l'école C, il a été remarqué que les classes hétérogènes en termes de performances et d'âges constituent un avantage pour la réussite de l'intégration scolaire car les enseignants et enseignantes qui enseignent dans ces classes sont déjà familiers des différentes possibilités d'individualisation. De plus, enseigner à plusieurs élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement dans la même classe présente l'avantage que les ressources peuvent être regroupées et la charge administrative réduite. A l'inverse, la commune de l'école D essaie de constituer des classes les plus homogènes possible et, en s'appuyant sur les expériences des écoles enfantines, d'éviter de concentrer les élèves nécessitant un soutien particulier.

Les communes avec des modèles scolaires partiellement intégratifs emploient les mêmes arguments que la commune de l'école D. Les CdS sont considérées comme des dispositifs de décharge importants pour les enseignants et enseignantes et l'hétérogénéité qui règne déjà dans les classes du fait des différences linguistiques et liées à l'âge est perçue comme un obstacle à l'intégration scolaire.

Dans l'ensemble, il ressort que les caractéristiques sociodémographiques des élèves influent sur la conscience des directions d'école et des enseignants et enseignantes dans leur rapport à l'hétérogénéité. Dans les écoles avec des élèves très hétérogènes en termes de niveau linguistique ou de performance, les classes sont constituées de manière très consciente et on essaie d'accorder entre eux les différents besoins des élèves. Dans ces écoles, l'hétérogénéité fait partie du quotidien.

La constitution consciente des classes est un sujet délicat. Deux types de raisonnement se sont toutefois déjà dessinés dans des études antérieures : d'une part il est recommandé de rassembler dans des classes les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement afin de mieux concentrer les ressources, d'autre part une bonne répartition de ces élèves est requise afin de ne pas surcharger les enseignants et enseignantes (Roos & Wandeler, 2012).

Une condition centrale de succès, qui vaut pour toutes les communes et toutes les écoles, est une composition consciente des classes dès l'entrée à l'école. Cela permet d'éviter des constellations difficiles et d'adapter les ressources aux besoins des classes. Par constellations difficiles, on entend par exemple une classe qui, outre une proportion élevée d'allophones et une grande hétérogénéité culturelle, comporte également plusieurs élèves présentant des troubles du comportement et un enfant atteint du syndrome d'Asperger.

En outre, d'après Reusser et al. (2013), les écoles qui réussissent particulièrement bien à gérer l'hétérogénéité sont celles qui, en raison de conditions structurelles, s'occupent de classes hétérogènes depuis déjà longtemps – et pas seulement depuis la mise en œuvre des prescriptions cantonales visant à supprimer les classes spéciales. Ces écoles appliquaient des formes d'enseignement intégratives et les principes didactiques correspondants avant la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Selon l'étude de Reusser et al. (2013), des structures trop rigides en matière de composition des classes ainsi que « l'organisation de mesures de soutien individuelles » (ibid., p. 378) constituent des obstacles à une composition des classes positive.

5.3 Coopération externe

Dans toutes les écoles passées en revue, une coopération est établie avec des acteurs, actrices et institutions externes, les quatre principaux étant les hautes écoles pédagogiques, l'INS, les autorités locales (commune, commission scolaire, etc.) et le SPE. De manière générale, la coopération externe est conçue de manière très similaire quel que soit le modèle appliqué et est jugée positive. Certaines communes font état d'une intensification de cette coopération depuis la mise en œuvre de l'article sur l'intégration. Dans l'ensemble des communes, les personnes interrogées préconisent un échange avec les acteurs et actrices externes qui soit adapté au contexte et à la situation. Il existe cependant des différences, parfois considérables, en ce qui concerne les formes de coopération et les canaux de communication avec les diverses institutions. Dans les communes appliquant un modèle d'intégration partielle, les membres du corps enseignant ressentent par ailleurs la coopération avec les acteurs et actrices externes comme une charge. Celle-ci y est de manière générale évaluée moins favorablement que dans les communes appliquant un autre modèle.

L'échange avec les institutions cantonales (INS et hautes écoles pédagogiques) concerne principalement le soutien et l'accompagnement lors du passage au nouveau modèle ainsi que la mise à disposition de ressources sous la forme de leçons OMPP et d'offres de formations initiales et continues. Les personnes interrogées estiment que les institutions cantonales agissent sur la culture du canton en matière d'intégration. Par exemple, elles attendent non seulement que l'INS les informe convenablement des différentes possibilités de mise en œuvre de l'article 17 LEO, mais aussi que les autorités cantonales s'intéressent aux écoles et aux

communes et prennent en compte leurs besoins en la matière. Certaines d'entre elles indiquent en outre qu'il est important que la communication de l'INS soit claire afin que les communes n'aient pas à « réinventer la roue ».

Les avis diffèrent d'une commune à l'autre en ce qui concerne le pilotage cantonal de la mise en œuvre de l'article 17 LEO et des modèles scolaires choisis. Dans les communes appliquant un modèle intégratif, l'accent est davantage mis sur le fait que l'INS est chargée de fournir les ressources et le soutien nécessaires et est responsable des réformes tendant à des formes d'enseignement intégratives. Il semble par ailleurs que la flexibilité dans la gestion des ressources et dans le choix du modèle jouent un rôle plus important dans les communes appliquant un modèle d'intégration partielle. Dans les communes appliquant des formes d'enseignement plutôt séparatives, il a fallu trouver des solutions individuelles (p. ex. modèles intégratifs comprenant des dispositifs d'apprentissage spéciaux et modèles séparatifs). A cet égard, les acteurs et actrices ont pu communiquer avec l'INS dès les premières étapes du projet et bénéficier de ses informations et de son soutien. Bien que l'aide apportée par l'INS soit dans l'ensemble jugée satisfaisante, certaines personnes déplorent que les informations concernant les différentes possibilités de mise en œuvre de l'article 17 LEO aient été transmises tardivement. Une autre différence entre les modèles réside dans le fait que les communes appliquant un modèle intégratif souhaitent recevoir davantage de leçons alors que les communes appliquant l'un des modèles séparatifs soulignent qu'il n'y a pas assez d'enseignants et enseignantes spécialisés pour prendre en charge les classes spéciales.

Les personnes interrogées attendent également que les hautes écoles pédagogiques accompagnent les communes lors du passage au nouveau modèle. Quel que soit le modèle appliqué, certaines personnes déplorent que les hautes écoles pédagogiques ne préparent pas suffisamment ou de manière adaptée les membres du corps enseignant à l'hétérogénéité croissante des classes. Pour que les écoles puissent développer leur capacité d'intégration, il faut que les enseignants et enseignantes ordinaires soient sensibilisés aux écarts croissants de performances entre les élèves. Les personnes interrogées souhaitent en outre que les hautes écoles pédagogiques proposent des formations continues davantage axées sur la pratique. Les mesures de soutien pratique comprennent par exemple les séances de coaching. Celles-ci permettent de proposer des solutions et des possibilités d'évolution concrètes qui tiennent compte des spécificités locales des différentes écoles. Dans toutes les communes étudiées, les personnes interrogées ont ainsi souligné que les enseignants et enseignantes avaient besoin de davantage d'expérience pratique. Elles souhaitaient également que les hautes écoles pédagogiques soient plus présentes dans les écoles et proposent suffisamment de formations continues. Notre étude a par ailleurs révélé que deux formations continues (CAS spécialisé en intégration et CAS spécialisé en conseil) étaient très peu fréquentées. Elle ne permet cependant pas de tirer des conclusions quant à la fréquentation effective des nombreuses formations continues proposées par les hautes écoles pédagogiques sur les thèmes de l'hétérogénéité et de l'intégration.

Nous n'avons relevé aucune différence entre les modèles scolaires s'agissant de la collaboration avec les hautes écoles pédagogiques et le soutien apporté par ces dernières. En revanche, le soutien apporté par les autorités locales varie d'une commune à l'autre. L'échange est organisé selon les besoins. Nous avons ainsi pu constater que le soutien des communes dans le processus de mise en œuvre (p. ex. mise à disposition de locaux supplémentaires ou de ressources pour le matériel) jouait un rôle important dans les modèles plus axés sur l'intégration. Les personnes interrogées des communes appliquant un modèle séparatif n'ont quant à elles pas particulièrement parlé de la coopération avec les acteurs et actrices externes. Dans le cas des modèles d'intégration totale ou partielle, les participants et participantes à l'étude ont indiqué que la collaboration avec les autorités était favorisée par divers facteurs, tels que les séances

communes, la compétence des membres de l'autorité communale ou encore le soutien financier et idéologique apporté par la commune. D'après eux, si la commune ne soutient que faiblement le principe d'intégration, les efforts fournis en faveur de celle-ci sont entravés. Dans les modèles d'intégration partielle, l'inspection scolaire est un partenaire essentiel, en sus des autorités locales. Elle peut en effet apporter son aide aux écoles dans la mise en œuvre du modèle choisi et rechercher, dans la mesure du possible, des solutions individuelles.

Dans l'ensemble, le SPE apparaît comme le partenaire externe le plus important. La collaboration entre lui et les membres du corps enseignant est principalement caractérisée par des contacts directs, une clarification des besoins et des concertations bilatérales. Alors que les institutions cantonales (INS, hautes écoles pédagogiques, autorités) apportent un soutien plutôt passif, le SPE est très présent dans le quotidien des collaborateurs et collaboratrices des écoles. La plupart des personnes interrogées constatent que l'échange et la collaboration avec le SPE se sont intensifiés suite à la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Le rôle du SPE a changé notamment dans les communes appliquant un modèle d'intégration totale. Les spécialistes du SPE sont en effet contactés plus régulièrement et se rendent également dans les écoles et dans les classes. La collaboration avec le SPE a donc changé dans les communes appliquant un modèle d'intégration totale, alors que dans les autres cette coopération s'est simplement intensifiée.

Les différences dans l'évaluation et l'organisation de la collaboration avec le SPE semblent également être dues au fait que cette collaboration se situe davantage à un niveau personnel, c'est-à-dire qu'elle intervient entre le SPE et des individus et non entre le SPE et des groupes de personnes. Des facteurs personnels, tels que la sympathie, l'antipathie ou la confiance, jouent donc ici un rôle plus important que dans la coopération avec les autres acteurs et actrices.

Quel que soit le modèle appliqué, toutes les écoles estiment que le SPE prend trop de temps pour effectuer les examens, que l'attente est longue. Lorsque les examens ne sont pas coordonnés et organisés avec le SPE, des obstacles administratifs surviennent (p. ex. de la part des directions chargées des mesures pédagogiques particulières). Le SPE reste toutefois un partenaire important dans la mise en œuvre de l'intégration et peut apporter un soutien essentiel à cet égard. Dans plusieurs communes, certaines personnes déplorent qu'une trop grande distance existe entre le SPE et le quotidien scolaire. Elles estiment que ce dernier ne s'implique pas suffisamment et n'est par moment pas accessible. Elles souhaiteraient donc qu'il les accompagne et les soutienne davantage. De manière générale, le SPE est néanmoins perçu comme un partenaire compétent dans la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Notamment les personnes interrogées des écoles appliquant un modèle d'intégration partielle indiquent que les spécialistes du SPE devraient faire des efforts en vue de décharger les membres du corps enseignant, en organisant des conférences ou des entretiens entre autres (p. ex. en ce qui concerne la collaboration avec les parents et la transmission de connaissances spécialisées). Notre évaluation semble présenter des limitations méthodologiques s'agissant de la coopération avec les bureaux régionaux du SPE. Etant donné que le SPE n'a pas pu participer aux entretiens en raison du manque de ressources de l'équipe d'évaluation, le présent rapport comporte uniquement les déclarations des utilisateurs et utilisatrices (écoles). Notre étude montre cependant que des améliorations doivent être apportées dans ce domaine, ce qui doit être vérifié par d'autres analyses. Une autre limitation méthodologique est due au fait que certaines personnes interrogées n'ont vraisemblablement pas fait la différence entre les rôles et compétences du SPE et ceux du Service pédopsychiatrique car ces deux institutions ont le même portail d'inscription, et ce bien que la présente évaluation porte explicitement sur le SPE. Cela peut donc fausser les résultats relatifs à la collaboration avec le SPE, notamment en ce qui concerne la proximité avec les écoles et le délai d'attente. Il faut que les écoles soient mieux informées des compétences de chacun de ces services spécialisés.

Les déclarations des personnes interrogées concordent pour l'essentiel avec les résultats d'autres études en matière d'intégration scolaire. Les acteurs et actrices externes jouent un rôle important dans la mise en œuvre de l'article sur l'intégration, lequel ne saurait être négligé. Il serait donc bénéfique que leurs rôles soient définis et clarifiés. En outre, les participants et participantes à l'étude indiquent que les membres de direction d'école et du corps enseignant, de même que les élèves, ont besoin d'être accompagnés et conseillés plus étroitement. Enfin, l'étude révèle que la collaboration avec les acteurs et actrices externes peut varier selon le modèle scolaire appliqué.

Les personnes interrogées soulignent par ailleurs qu'une communication intensive est un facteur de réussite important pour la collaboration avec les acteurs et actrices externes. Le fait que les écoles sont davantage orientées vers l'intégration renforce par exemple la coopération avec le SPE (Blanc & Sahli Lozano, 2013). De manière générale, cette intensification de la collaboration avec les acteurs et actrices externes est axée sur une perméabilité accrue des modèles intégratifs, qui demande un examen régulier des mesures prises.

Pour que la coopération avec les acteurs et actrices externes fonctionne, il est important de mettre en place des structures claires, ce qu'illustrent la présente étude ainsi que la littérature scientifique (ibid.). Les acteurs et actrices externes concernés doivent être présents et montrer de l'intérêt pour les écoles. Les discussions doivent être concrètement utiles pour les personnes impliquées et fondées sur des relations emplies de confiance et de respect. Les acteurs et actrices externes proches des écoles, tels que le SPE ou l'administration communale, peuvent entretenir une collaboration durable avec les acteurs et actrices scolaires par le biais de canaux institutionnalisés, comme des séances régulières ou des tables rondes. Une collaboration avec le SPE axée sur la recherche de solutions, l'implication de ce dernier lors de la prise de décisions importantes et une formulation adaptée des besoins exercent une influence positive sur l'évaluation et la réalisation de la coopération externe.

Les résultats de la présente étude concordent également avec la littérature scientifique en ce qui concerne la formation continue et l'approfondissement de la thématique de l'orientation intégrative de l'école lors de la formation des enseignants et enseignantes. Bien que les formations dispensées dans les hautes écoles pédagogiques soient déjà fortement axées sur l'intégration et qu'il existe des offres relatives à la gestion des groupes hétérogènes (Tanner & Tettenborn, 2013), celles-ci doivent davantage prendre en compte les besoins individuels des écoles et des membres du corps enseignant. Une offre de formation continue riche et orientée sur la pratique en matière d'hétérogénéité et d'enseignement différencié favorise la mise en œuvre de l'intégration scolaire.

Selon la littérature scientifique, l'application de l'article sur l'intégration a permis de satisfaire à une exigence essentielle, soit apporter un soutien adéquat et de proximité à tous les enfants (Bless & Kronig, 2000, p. 7). Cependant, les obstacles administratifs, qui ralentissent le processus de concertation et freinent la communication, ont une incidence négative sur la collaboration avec les acteurs et actrices externes. De longues attentes ainsi que le trop grand éloignement des autorités par rapport aux réalités du terrain sont par exemple néfastes pour la coopération externe. Notre étude ne peut toutefois pas donner d'informations précises sur la durée des attentes concernant les examens du SPE. Enfin, la collaboration est également entravée lorsque la coordination est difficile entre des communes qui sont associées (p. ex. dans le cas de syndicats de communes).

5.4 Coopération interne

Les personnes interrogées s'accordent à dire que la coopération interne s'est intensifiée dans toutes les communes passées sous revue. La mise en œuvre de l'article sur l'intégration a avant

tout eu des conséquences sur la collaboration entre les enseignants et enseignantes ordinaires et les enseignants et enseignantes chargés du SPA. En effet, quel que soit le modèle scolaire appliqué, il est nécessaire que l'ensemble des parties prenantes se concertent davantage afin de proposer le meilleur appui aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement. Les conditions de réussite de cette collaboration sont les mêmes dans toutes les communes : intérêt personnel à la coopération, culture axée sur la coopération, perception positive de la coopération, confiance, communication et clarification des rôles par exemple. Contrairement à la coopération externe, la coopération interne diffère grandement d'un modèle scolaire à l'autre.

Les deux écoles appliquant un modèle d'intégration totale (B et H) ont des pratiques similaires en matière de coopération. Cette dernière s'est non seulement intensifiée entre les enseignants et enseignantes ordinaires et les enseignants et enseignantes chargés du SPA, mais une culture d'assistance réciproque ainsi qu'une ambiance de travail agréable et favorisant la participation se sont également établies dans les écoles. Les collaborateurs et collaboratrices sont très impliqués et assument ensemble la responsabilité de la réussite de l'intégration. L'individualisme y est rare. Les membres des directions d'école et du corps enseignant estiment faire partie de la même équipe et s'entretiennent régulièrement. De nouvelles formes de collaboration entre les enseignants et enseignantes ordinaires et les enseignants et enseignantes chargés du SPA ont par ailleurs été mises en place. L'affectation des élèves dans les différentes classes s'effectue en principe sans problème. Les compétences et les rôles sont définis en commun et, dans le cas de l'école H, réglementés dans un contrat. Au quotidien, ce sont les maîtres et maîtresses de classe qui sont principalement responsables des élèves. Dans les deux écoles, les enseignants et enseignantes chargés du SPA leur sont subordonnés et s'adaptent à leurs préférences. De manière générale, les personnes interrogées soulignent que l'enseignement en tandem pourrait encore être intensifié. Il semble en outre que l'ouverture des collaborateurs et collaboratrices à la collaboration et au travail en équipe joue un rôle essentiel dans les deux écoles.

Les deux écoles appliquant un modèle intégratif comportant des dispositifs d'apprentissage spéciaux sont dissemblables s'agissant des formes de coopération mises en place, ce qui peut être dû au fait que les dispositifs d'apprentissage spéciaux y sont organisés différemment et ont vu le jour différemment. Dans l'école C, la coopération entre les enseignants et enseignantes chargés du SPA et les maîtres et maîtresses de classe est moins structurée ou institutionnalisée. La collaboration s'effectue selon les besoins et s'est développée, mais elle est perçue très différemment par les personnes travaillant au sein d'une même équipe. Dans l'école D, les canaux de communication sont au contraire clairement définis. L'enseignement est planifié et préparé conjointement ; des conférences et des séances relatives aux différents degrés sont en outre régulièrement organisées. Les personnes interrogées ont indiqué que la collaboration devrait être davantage institutionnalisée afin de ne pas être affectée par les préférences des uns et des autres. Dans les deux écoles, la collaboration repose sur une culture d'assistance réciproque, comme c'est le cas dans les communes appliquant un modèle d'intégration totale. Le fait que l'intégration requiert davantage de coopération est admis et favorisé, par exemple grâce à une collaboration régulière entre la direction d'école et la direction chargée des mesures pédagogiques particulières.

Les écoles appliquant un modèle d'intégration partielle comportant des CdS sur le site scolaire qui ont été passées sous revue présentent une situation initiale similaire en ce qui concerne la coopération. Dans ce cas également, les directions d'école et les directions chargées des mesures pédagogiques particulières collaborent régulièrement. A cette fin, des canaux concrets ont été mis en place et l'une des directions chargées des mesures pédagogiques particulières estime que l'organisation des mesures de soutien est satisfaisante. Dans les deux écoles concernées, l'échange entre les maîtres et maîtresses de classe et les enseignants et

enseignantes de CdS est particulièrement intense en raison de l'intégration partielle des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Les rôles des différents intervenants sont définis dans leur cahier des charges. Par ailleurs, l'échange se fait à la fois spontanément et de manière institutionnalisée. Les enseignants et enseignantes chargés du SPA et les enseignants et enseignantes de CdS collaborent en revanche peu les uns avec les autres. Tous prennent cependant en charge une grande partie des tâches liées à la collaboration avec les parents. Dans les deux écoles, la coopération s'est intensifiée suite à la mise en œuvre de l'article sur l'intégration. Toutefois, les enseignants et enseignantes chargés du SPA ont parfois encore du mal à apporter leur soutien aux élèves en classe. Ici aussi, la réussite de la collaboration se fonde sur une estime mutuelle et l'engagement des personnes concernées.

Les trois écoles appliquant un modèle d'intégration partielle sont très similaires s'agissant de la coopération interne. Cette dernière s'est dans l'ensemble intensifiée mais est beaucoup moins forte que dans les écoles davantage axées sur l'intégration. La collaboration entre les membres du corps enseignant, les directions d'école et les parents fonctionne bien. Certains enseignants et enseignantes sont cependant sceptiques vis-à-vis du SPA. La coopération est principalement initiée par les enseignants et enseignantes chargés du SPA étant donné que leur travail est tributaire de la collaboration avec les maîtres et maîtresses de classe. Certaines équipes pédagogiques n'ont aucun mal à collaborer car des relations d'amitié unissent les différents enseignants et enseignantes. Dans les trois écoles passées sous revue, les membres du corps enseignant soulignent qu'une culture de coopération n'a pas encore été établie de manière générale puisque ce sont les maîtres et maîtresses de classe qui décident du degré d'intégration du soutien apporté aux élèves. Les membres du corps enseignant chargés du SPA sont parfois mis de côté, l'enseignement en tandem est rare et les conversations « entre deux portes » sont peu satisfaisantes avant tout pour ces enseignants et enseignantes. Les directions d'école et les membres du corps enseignant des trois écoles sont conscients que la coopération peut encore faire l'objet d'améliorations importantes et qu'elle peut également soulager toutes les parties prenantes. Enfin, il ressort de notre étude qu'une clarification insuffisante des rôles entrave la collaboration entre enseignants et enseignantes ordinaires et enseignants et enseignantes spécialisés.

Dans les deux écoles appliquant un modèle séparatif, la coopération se limite au strict minimum ; d'après les personnes interrogées, elle est très rare. La situation est similaire à celle rencontrée dans les écoles appliquant un modèle d'intégration partielle. Les enseignants et enseignantes chargés du SPA se sentent peu soutenus et souvent mal accueillis dans les classes car les maîtres et maîtresses de classe montrent peu d'intérêt pour la collaboration. Dans les écoles passées sous revue, il n'existe pas de culture de la coopération positive. La collaboration est en outre décrite comme étant variable d'une personne à l'autre et spécifique à chaque élève, cela signifie qu'elle fonctionne uniquement lorsque des affinités personnelles existent.

Dans toutes les communes, on peut constater que la *culture de coopération* existante dans les écoles exerce une influence prépondérante sur la mise en œuvre de la collaboration. Aucune précision n'a cependant pu être apportée concernant les facteurs agissant sur cette culture et le lien entre cette dernière et le modèle scolaire appliqué. Le soutien apporté par les directions d'école est jugé satisfaisant dans l'ensemble des écoles passées sous revue. Souvent, des canaux concrets et des séances sont mis en place pour la collaboration. Ce sont à chaque fois les maîtres et maîtresses de classe qui sont principalement responsables des élèves ; l'enseignement en tandem est par ailleurs encore rare. La clarification des rôles est certes importante pour que la coopération réussisse, mais il est également essentiel que les enseignants et enseignantes chargés du SPA se sentent acceptés.

En comparaison avec les résultats d'autres projets de recherche, les résultats présentés ci-dessus peuvent être interprétés de la sorte : les modèles scolaires à orientation intégrative nécessitent davantage de collaboration entre les maîtres et maîtresses de classe et les enseignants et enseignantes spécialisés. Il est indispensable que les *efforts de coopération* soient liés à l'enseignement et axés sur les besoins éducatifs particuliers des enfants. Il est nécessaire que la conception de la coopération change car l'intégration scolaire présente des défis nouveaux en la matière. Les personnes interrogées confirment également ce qui est écrit dans la littérature scientifique à propos de l'influence réciproque entre la coopération et la culture scolaire. Une culture scolaire positive et une attitude favorisant la coopération produisent des effets bénéfiques sur la coopération. Tant la littérature scientifique que les personnes interrogées indiquent que l'enseignement en tandem est rare et que les discussions entre les membres du corps enseignant concernent avant tout des cas spécifiques. Par ailleurs, la coopération soulage les enseignants et enseignantes lorsque les rôles et les responsabilités ont été clarifiés et qu'il existe une attitude positive à l'égard de la collaboration dans toute l'école.

Dans toutes les écoles et quel que soit le modèle appliqué, la *direction d'école* occupe une fonction fondamentale pour la collaboration. Elle peut entretenir une culture de coopération et encourager les membres du corps enseignant dans ce sens. Pour que la collaboration soit positive, il faut cependant que l'ensemble des enseignants et enseignantes y contribuent. La commune de l'école K, qui applique un modèle d'intégration partielle, a trouvé une bonne solution afin d'encourager la collaboration entre les enseignants et enseignantes ordinaires et les enseignants et enseignantes chargés du SPA. Ainsi, cette collaboration y est réglée dans une convention de travail, qui définit les rôles et les compétences de chacun de même que la fréquence à laquelle elle doit avoir lieu. Grâce à cet instrument, la direction d'école a pu renforcer la coopération au sein du corps enseignant.

En résumé, on constate que la coopération interne fonctionne bien dans les écoles appliquant un modèle plutôt axé sur l'intégration. Celle-ci représente donc une condition à la mise en œuvre des modèles intégratifs. Dans les deux écoles appliquant un modèle d'intégration totale, les différents enseignants et enseignantes sont disposés à collaborer de manière intensive les uns avec les autres. Comme la coopération accroît au départ la charge de travail, le fait que l'école dispose d'une culture allant dans ce sens a un effet positif sur la pratique en la matière.

Plusieurs études confirment que la collaboration à propos de l'enseignement entre les enseignants et enseignantes ordinaires et les enseignants et enseignantes spécialisés n'est pas spontanée, mais qu'elle doit être initiée et coordonnée par la direction (Reusser et al., 2013 ; Roos & Wandeler, 2012). Dans les écoles appliquant un modèle d'intégration totale et dans certaines ayant un modèle d'intégration partielle, les directions sont chargées de la coordination et reconnaissent les efforts fournis en faveur de l'intégration car elles sont sensibilisées à l'intégration et à la coopération en milieu scolaire. L'étude menée par Reusser et al. (2013) montre par exemple que la collaboration peut soulager les membres du corps enseignant lorsqu'elle est institutionnalisée et régulière. L'échange à propos de l'enseignement, la coordination des contenus de ce dernier, de même que la répartition du travail représentent un soutien collégial au sein d'une équipe pédagogique. Afin que la collaboration puisse être mise en œuvre de manière institutionnalisée, les équipes de base doivent toutefois être clairement définies (ibid.). De trop grandes équipes et des modalités de coopération peu claires peuvent entraîner de l'insatisfaction et une surcharge, comme l'indique la source précédente (ibid., p. 372) : les membres du corps enseignant estiment que des équipes de taille humaine et davantage de temps de travail payé sont nécessaires pour que la collaboration soit productive. Diverses études concernant la coopération entre membres du corps enseignant montrent qu'un dialogue constructif peut être mis en place au sein des équipes pédagogiques ou des groupes d'enseignants et enseignantes (Roos & Wandeler, 2012). A cet égard, il est judicieux que les

directions constituent les équipes pédagogiques, les sensibilisent au besoin existant en matière de coopération et définissent clairement des canaux ainsi que des plages horaires pour les échanges. Les personnes interrogées dans le cadre de l'étude de Reusser et al. (2013) souhaitaient par ailleurs que les leçons de soutien attribuées à une classe soient toujours données par le même enseignant ou la même enseignante chargée du SPA afin que des équipes pédagogiques constantes puissent se former. Etant donné que le nombre de personnes de référence par élève a augmenté à l'école obligatoire, l'OECD a lancé l'expérience pédagogique « Des équipes pédagogiques au service des apprentissages » visant à réduire ce nombre en faisant intervenir de manière ciblée des équipes interdisciplinaires composées de deux personnes.

La recherche scientifique sur la coopération a révélé que le sentiment commun d'appartenance à une équipe ainsi que la définition claire des interdépendances et des responsabilités constituent une base essentielle pour une collaboration égalitaire (Bonsen, Bos & Rolff, 2008 ; W. W. Steinert, Hilbrich, & Walter, 2010). Les enseignants et enseignantes ordinaires de même que les enseignants et enseignantes chargés du SPA ont des conceptions différentes de leur métier et jouent un certain rôle dans le quotidien scolaire. Grâce à leur savoir spécialisé en matière d'encadrement des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement, les enseignants et enseignantes chargés du SPA enrichissent l'enseignement et savent comment ces élèves peuvent être soutenus dans les classes régulières (Roos & Wandeler, 2012).

Pour que la collaboration fonctionne, les rôles et responsabilités doivent donc être définis. Il faut également que la conception des différents rôles change afin que les enseignants et enseignantes ordinaires ne soient plus les seuls à être responsables des élèves au quotidien et puissent être soulagés par l'implication des enseignants et enseignantes chargés du SPA. L'étude réalisée par Anliker et al. (2008) révèle par exemple qu'il ne suffit pas que ces derniers soient présents dans les classes pour que la collaboration s'établisse et soit satisfaisante. Conclure une convention de travail avec l'aide de la direction d'école peut contribuer à la clarification des rôles et des responsabilités. Cela est par exemple le cas dans les écoles B et H à modèle d'intégration totale, dans lesquelles les maîtres et maîtresses de classe assument la responsabilité principale de l'enseignement dans leur classe tout en accordant de la valeur aux qualifications supplémentaires des enseignants et enseignantes chargés du SPA. Dans ces deux communes et écoles, ces derniers ne représentent pas une menace pour les enseignants et enseignantes ordinaires mais sont clairement considérés compétents en matière de soutien individuel de certains élèves.

La présente évaluation montre que la culture tout entière des écoles où la coopération fonctionne a changé et que les membres du corps enseignant ordinaire estiment que la collaboration avec les enseignants et enseignantes chargés du SPA fait partie intégrante de leur mandat pédagogique. L'enseignement régulier et l'enseignement spécialisé forment ainsi un tout. Les convictions didactiques et pédagogiques doivent être similaires afin qu'un climat de travail agréable s'établisse entre les intervenants et intervenantes (Roos & Wandeler, 2012).

L'ouverture et la flexibilité des collaborateurs et collaboratrices face à de nouvelles formes de collaboration exercent également une influence positive sur la coopération. Les manifestations destinées au corps enseignant et les formations continues organisées pour tous permettent par ailleurs de développer la confiance nécessaire à une communication ouverte et transparente. Les enseignants et enseignantes spécialisés sont ainsi intégrés au corps enseignant et à l'organisation scolaire dans son ensemble (Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf, 2012).

Tant la littérature scientifique (Reusser et al., 2013 ; Roos & Wandeler, 2012) que la présente étude montrent que les canaux de coopération institutionnalisés permettent de créer des interfaces efficaces pour la collaboration. Il est important que cette dernière soit bien planifiée et structurée. Dans les communes appliquant un modèle d'intégration partielle par exemple, la coordination dans ce domaine est principalement assurée par les directions d'école et les directions chargées des mesures pédagogiques particulières.

Malgré quelques beaux exemples, l'enseignement en tandem est rare dans les écoles passées sous revue, ce qui est dû aux à des points de vue divergents et au fait que certaines personnes considèrent la coopération comme un « alibi » sans utilité concrète. Cela était en partie le cas dans les communes appliquant un modèle d'intégration partielle ou un modèle séparatif. Les membres du corps enseignant concernés étaient en outre souvent surchargés par le droit à l'individualisation mais ne déléguaient aucune compétence aux enseignants et enseignantes chargés du SPA.

Les faibles ressources en temps et la fluctuation du personnel sont d'autres critères qui entravent la coopération entre corps enseignant ordinaire et corps enseignant chargé du SPA (Reusser et al., 2013). L'échange de matériel et la planification régulière prennent en effet beaucoup de temps, que les membres du corps enseignant n'ont souvent pas. Lorsqu'en plus l'intérêt pour la collaboration n'est pas très élevé, comme c'est le cas dans les deux communes appliquant un modèle séparatif, les enseignants et enseignantes ne sont pas vraiment disposés à coopérer.

La communication avec les parents est aussi parfois entravée par le manque de coopération entre enseignants et enseignantes ordinaires et enseignants et enseignantes chargés du SPA. Dans les communes appliquant un modèle d'intégration partielle, ces derniers ont souvent pris en charge une partie des tâches liées à la collaboration avec les parents, ce qui a soulagé les membres du corps enseignant ordinaire. Le manque de directives concernant l'échange avec les parents peut porter atteinte au flux des informations.

La culture en matière de coopération est étroitement liée à la culture en matière d'intégration. Lorsque les enseignants et enseignantes ordinaires et les enseignants et enseignantes chargés du SPA n'arrivent pas à échanger de manière constructive, les efforts fournis en faveur de l'intégration sont souvent décrits comme étant problématiques et frustrants (Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf, 2012). Les membres du corps enseignant ne sont alors pas soulagés sur les plans matériel et organisationnel car les tâches ne sont pas réparties entre les différents intervenants et intervenantes.

5.5 Attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire

S'agissant de l'attitude pédagogique, de nettes différences se dessinent entre les divers modèles. Il est donc possible que le choix du modèle soit influencé par l'attitude des enseignants et enseignantes et des directions d'école. Indépendamment du modèle utilisé, il est toutefois à noter que les personnes interrogées ont sur le principe une attitude positive vis-à-vis de l'enseignement intégratif de certains élèves. Elles sont convaincues que la scolarisation intégrative peut avoir des avantages pour les enfants présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement de même que pour les élèves des classes régulières. Les avis diffèrent cependant de manière considérable car les conditions de réussite de l'intégration scolaire et les limites de celle-ci sont définies et évaluées de manière très différente. A la lecture des explications suivantes, il convient de garder à l'esprit que l'attitude pédagogique peut varier considérablement au sein même d'une équipe pédagogique.

Il n'est pas surprenant que des communes ayant choisi un modèle d'intégration totale s'expriment de manière très positive sur la scolarisation intégrative. Les enseignants et

enseignantes se montrent ouverts, intéressés et engagés vis-à-vis des chances et des possibilités qu'elle présente. Dans les deux modèles entièrement intégratifs, différentes conditions ont été posées afin de permettre le développement d'une attitude pédagogique positive. L'un des facteurs centraux est la prise de conscience, au sein de l'école comme au sein de l'équipe pédagogique, que l'enseignement intégratif constitue une tâche exigeante. D'après les personnes interrogées dans les communes appliquant un modèle d'intégration totale, il est important de ne pas avoir d'attentes trop élevées en ce qui concerne l'évolution positive des élèves. Une approche orientée vers des solutions, réaliste et pragmatique encourage une attitude favorable vis-à-vis du développement de l'école vers l'intégration. A cet effet, il est donc capital que les collaborateurs et collaboratrices reconnaissent l'utilité de l'enseignement intégratif, adoptent une attitude flexible et puissent compter sur du soutien dans les situations difficiles. Dans les deux communes disposant d'un modèle d'intégration totale, on constate que le développement de l'école vers l'intégration ne représente pas une contrainte. Grâce à la culture positive qui règne au sein de l'école, notamment en ce qui concerne la notion d'erreur, les efforts des membres du corps enseignant sont reconnus et ces derniers ont le sentiment d'accomplir quelque chose d'utile et de constructif. Les compétences des enseignants et enseignantes, telles de bonnes qualités de perception, la disposition à coopérer, l'intérêt et l'engagement, sont fondamentales pour développer une attitude tournée vers l'intégration. Le développement d'une école intégrative est un processus continu, qui n'est jamais achevé et peut toujours être perfectionné. Cela signifie également qu'il est admis que tout ne se déroule pas toujours à la perfection. Dans les modèles d'intégration totale, la question de l'intégration scolaire n'intervient pas uniquement sur le plan de la forme : elle est vécue au sein de l'équipe, fait partie intégrante du concept de mise en œuvre des mesures intégratives et est le résultat d'une décision prise en connaissance de cause. De toute évidence, les modèles d'intégration totale jouissent d'un grand soutien au sein du collège d'enseignants et enseignantes, ce qui facilite leur mise en œuvre.

Dans les modèles scolaires intégratifs utilisant des dispositifs d'apprentissage spéciaux, l'enseignement intégratif est également perçu comme une grande chance d'améliorer la formation, l'encadrement et l'accompagnement des élèves. L'attitude pédagogique est similaire dans ces modèles car l'objectif est que le plus grand nombre possible d'enfants reçoive un enseignement dans les classes régulières. Cependant, en ce qui concerne le développement de l'école vers l'intégration, le scepticisme est encore de mise dans ces communes. Des personnes interrogées déplorent par exemple que l'individualisation ne soit plus possible en raison de l'effectif élevé des classes et qu'il soit difficile de maintenir l'équilibre entre intégration et sélection, et intégration et différenciation. Ces communes disposent toutefois encore de dispositifs d'apprentissage spéciaux. Elles insistent donc sur le fait que l'attitude positive à l'égard du développement de l'école vers l'intégration et la volonté de s'y engager jouent un rôle central dans la mise en œuvre, au même titre que les compétences individuelles, les besoins et l'engagement. A l'inverse des communes appliquant un modèle d'intégration totale, ces communes font preuve d'un scepticisme quelque peu plus marqué à l'égard de l'intégration totale. Si l'attitude pédagogique est positive et qu'il est admis que l'école doit assumer sa fonction sociale, laquelle est notamment de promouvoir la tolérance, les écoles semblent toutefois moins exercées à gérer des classes très hétérogènes et peut-être un peu moins motivées que les écoles disposant de modèles d'intégration totale.

Dans les modèles scolaires d'intégration partielle avec CdS sur le site scolaire, enseignants et enseignantes expriment plus nettement leur refus de l'intégration totale. Le credo pédagogique est de mettre l'intérêt de l'enfant au premier plan et d'encourager ses points forts. Dans ces communes à modèle d'intégration partielle, les CdS, qui ont été maintenues, sont très appréciées par les enseignants et enseignantes. Sur le principe, ceux-ci considèrent d'une part l'intégration partielle comme une chance pour les élèves présentant des difficultés

d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement de suivre l'enseignement de quelques disciplines dans une classe régulière, ce qui encourage la sensibilisation à l'hétérogénéité et à la tolérance. D'autre part, les membres du corps enseignant interrogés voient les CdS comme un dispositif permettant de décharger les classes régulières.

Dans ces deux communes, le développement de l'école vers l'intégration est perçue comme un processus. A l'heure actuelle, les personnes interrogées considèrent que l'intégration partielle d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement dans les classes régulières est un projet réaliste mais elles estiment que l'intégration totale, qui s'accompagnerait de la mise en œuvre de mesures d'individualisation supplémentaires et d'une réforme au niveau structurel, n'est pas réalisable dans les circonstances actuelles. On constate une attitude pédagogique similaire dans les autres modèles d'intégration partielle. Bien que l'école intégrative soit globalement décrite comme un objectif de développement positif, les personnes interrogées ne veulent pas d'une intégration à tout prix. Les acteurs et actrices des modèles d'intégration partielle font part de tensions entre faisabilité et théorie, et ce dans différents domaines. Ainsi, les personnes interrogées déclarent que la scolarisation intégrative des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement n'est pas toujours efficace, tout particulièrement lorsque que cela nuit à l'ensemble de la classe. C'est par exemple le cas lorsque des enfants avec des troubles du comportement monopolisent l'enseignant ou l'enseignante. Dans l'ensemble, certaines directions d'école et certains membres du corps enseignant des communes disposant d'un modèle d'intégration partielle ont une attitude quelque peu critique vis-à-vis de la scolarisation intégrative et craignent une charge supplémentaire.

Dans les communes à modèle d'intégration partielle, l'attitude pédagogique est fortement influencée par les dispositifs déjà en place. La volonté d'intégration ne semble pas être inhérente à la culture de l'école, bien que l'idée soit généralement perçue comme positive. Dans ces communes, le scepticisme et les attitudes ambivalentes prédominent en effet. Un élément parlant en faveur d'une attitude positive vis-à-vis de la volonté d'intégration est la possibilité de scolarisation dans une CdS. Les enseignants et enseignantes se sentent déchargés par ces classes car elles diminuent la pression de la réussite des efforts d'intégration, améliorent la faisabilité de l'école intégrative et augmentent donc la motivation.

Comme on pouvait s'y attendre, l'attitude des enseignants et enseignantes à l'égard de l'intégration totale est plutôt ambivalente voire négative dans les communes appliquant un modèle séparatif. Peu de personnes interrogées font état de répercussions positives sur le développement socio-émotionnel des élèves. Certaines sont même convaincues qu'il n'existe pas d'école pour tous puisque les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement représentent une charge trop lourde pour la classe. Du point de vue de ces directions d'école et de ces enseignants et enseignantes, la difficulté de l'école intégrative réside avant tout dans sa mise en œuvre puisque la charge de travail et l'hétérogénéité des classes sont trop importantes. Dans ces deux dispositifs séparatifs, tous s'accordent pour dire que les CdS sont nécessaires afin de soutenir et de décharger les membres du corps enseignant.

Il est frappant de constater que, dans les modèles scolaires partiellement intégratifs et séparatifs, les classes spéciales sont considérées comme des possibilités de décharge pour les membres du corps enseignant et les classes régulières. Bien qu'il puisse s'agir d'un effet secondaire souhaité, l'objectif premier est de proposer un encouragement adéquat des enfants et des adolescents et adolescentes. Les personnes interrogées soulignent également à plusieurs reprises que les classes spéciales offrent aux enfants un espace où ils sont « protégés et préservés ». Les résultats n'indiquent toutefois pas clairement de quoi il faut concrètement

protéger les enfants. Il s'agit peut-être de la stigmatisation dont ils peuvent être victimes dans les classes régulières ou de la comparaison directe de leurs performances avec l'autre groupe (classe régulière).

Indépendamment du modèle appliqué, les enseignants et enseignantes chargés du SPA affichent une attitude particulièrement positive à l'égard des modèles scolaires et formes d'enseignement intégratifs. Ils se montrent très intéressés par l'avantage que représente pour les enfants l'enseignement commun dans les classes régulières. La plupart des enseignants et enseignantes chargés du SPA estiment que la mise en œuvre et le développement de la scolarisation intégrative au sein du collège font partie de leur mandat pédagogique et de leur rôle. Ainsi, dans les écoles E, B et H, les enseignants et enseignantes chargés du SPA ne peuvent plus imaginer leur quotidien sans un enseignement tourné vers l'intégration. En outre, les enseignants et enseignantes chargés du SPA mettent davantage l'accent sur des valeurs pédagogiques fondamentales telles que l'égalité, la valorisation et l'individualité – à l'instar de l'école D ou L – et estiment que les enfants scolarisés dans les anciennes classes spéciales doivent faire l'expérience de la réalité et de la normalité d'une classe régulière. La direction chargée des mesures pédagogiques particulières de l'école A, qui dispose d'un modèle séparatif, constitue un cas particulier. Ses membres ont une attitude négative vis-à-vis de l'intégration totale car ils ne peuvent imaginer la mise en place d'un tel modèle dans leur école. C'est pourquoi ils préconisent la mise à disposition de CdS.

Les maîtres et maîtresses de classes sont ceux qui expriment le plus souvent des craintes ou tiennent des propos négatifs concernant l'attitude pédagogique. Ces enseignants et enseignantes craignent avant tout de ne pas pouvoir répondre aux exigences des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement. Certaines directions d'école se montrent en outre sceptiques car elles veulent éviter de surcharger leurs enseignants et enseignantes. Cette remarque vaut particulièrement pour les écoles disposant de modèles d'intégration partielle, de CdS ou d'autres dispositifs d'encouragement. Ainsi, dans l'école F, la direction d'école trouve appréciable de pouvoir décharger les enseignants et enseignantes de classes régulières en recourant à l'intégration partielle pour certaines leçons. Les membres du corps enseignant et les directions d'école aimeraient souvent scolariser le plus grand nombre possible d'enfants dans une classe régulière, tout en optimisant les bénéfices, mais ils doutent quelque peu de la faisabilité de cette démarche, comme c'est le cas dans les écoles E et F. A l'inverse, un membre du corps enseignant chargé du SPA dans l'école I argue que c'est précisément dans les cas difficiles que les efforts doivent être renforcés et qu'il faut mettre plus de ressources à disposition.

L'attitude pédagogique semble donc différer non seulement entre les différents modèles mais aussi selon les fonctions des personnes interrogées. Cela peut notamment s'expliquer par le fait que, pour une personne chargée du SPA, le mandat d'intégration est en lien direct avec son rôle dans le cadre de l'enseignement en classe régulière. Toutefois, les enseignants et enseignantes de classes régulières n'estiment pas tous que l'intégration scolaire de l'ensemble des élèves fait partie de leur mandat professionnel.

Dans les différentes communes et écoles, l'attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire varie fortement. Il est à noter que dans l'ensemble les personnes interrogées évaluent souvent de manière positive le principe de l'intégration et de l'encouragement commun des tous les élèves. Il semble que la réussite de l'intégration totale dépende fortement d'une attitude pédagogique positive. Cette corrélation n'est toutefois pas à entendre de manière unilatérale. Le cas inverse peut également se produire : l'attitude pédagogique positive peut être favorisée par l'orientation intégrative puisque les directions d'école et les enseignants et enseignantes doivent renforcer leur collaboration. Les arguments avancés par les écoles à modèles partiellement

intégratifs ou séparatifs montrent toutefois que rendre l'intégration obligatoire ne faciliterait vraisemblablement pas sa mise œuvre ni son acceptation.

Un concept de mise en œuvre commun, axé sur le développement de l'école vers l'intégration, peut avoir des effets bénéfiques sur l'attitude à l'égard de l'intégration, ce qui augmente l'engagement collectif en faveur de la thématique et montre aux enseignants et enseignantes qu'ils peuvent compter sur le soutien des membres de la direction ainsi que sur leurs collègues. Une culture de l'erreur positive permet également d'atténuer la pression concernant la réussite de l'école intégrative. Définir l'intégration scolaire comme une tâche exigeante mais réalisable, sans imposer de contrainte explicite pour la mettre en œuvre dans le quotidien scolaire, crée des conditions favorables au développement d'une attitude positive orientée sur l'intégration.

La prise de conscience par tous les acteurs et actrices impliqués que le développement de l'école vers l'intégration est un processus peut jouer un rôle important dans l'évolution positive de l'attitude pédagogique. Le « processus de transformation intégratif » constaté au niveau national par Lanfranchi et Steppacher (Lanfranchi & Steppacher, 2011, p. 29, cf. introduction) est également amorcé dans les écoles bernoises faisant partie de l'étude. Cette évolution de l'attitude pédagogique se reflète cependant de manière différente dans la pratique quotidienne et dans les nouvelles structures institutionnelles selon l'école considérée et le modèle choisi.

Outre des conditions de réussite collectives, des facteurs individuels – craintes et appréhensions – influencent également l'attitude pédagogique des directions d'école et des enseignants et enseignantes. Pour certains membres du corps enseignant et de direction, l'exigence de l'intégration totale semble représenter un objectif trop normatif (Werning, 2010a). Certes, de manière générale, les personnes ne sont pas hostiles à l'idée de l'intégration, mais souvent les visions se heurtent aux possibilités d'application pratique. En particulier dans les écoles disposant d'un modèle partiellement intégratif ou séparatif, le principe d'une réforme scolaire en vue de la scolarisation intégrative est perçu avec un certain scepticisme. L'idée de l' « école pour tous », c'est-à-dire de l'inclusion (Boban & Hinz, 2009), se heurte aux peurs et aux appréhensions vis-à-vis de sa faisabilité. Les déclarations des personnes interrogées montrent à quel point l'attitude pédagogique des membres du corps enseignant et de direction est importante pour la mise en place de l'enseignement intégratif.

Les recherches sur l'inclusion visent à faire disparaître les dispositifs séparatifs. Toutefois, des personnes travaillant avec des CdS dans le cadre d'un modèle séparatif ou partiellement intégratif font valoir que ces dispositifs sont indispensables pour soutenir de manière adéquate les enfants concernés. Cela explique peut-être pourquoi c'est avant tout dans les modèles partiellement intégratifs et séparatifs que l'on constate une attitude pédagogique de refus à l'égard de l'intégration totale.

Les attitudes négatives sont en outre souvent influencées par des difficultés pratiques rencontrées lors de la mise en œuvre de l'article 17 LEO, par des expériences négatives concernant des cas particuliers (par exemple avec des enfants souffrant de handicap au sens de l'art. 18 LEO) ou par des peurs et des souvenirs de moments de surcharge. Bien que la recherche empirique démontre que les performances des élèves de classes régulières ne sont pas négativement influencées par l'enseignement commun avec des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement (Bless, 2007 ; Preuss-Lausitz, 2002), cette crainte est toujours bien présente. Si, de surcroît, la manière dont est perçue la charge de travail par rapport aux résultats obtenus n'est pas satisfaisante, cela se répercute négativement sur l'attitude et la volonté d'intégration en générale. C'est également le cas des processus intervenant au niveau de la culture et de la direction de l'école qui empêchent de concilier l'idée d'intégration et de sélection.

Il ressort également du rapport de Roos et Wandeler (2012) que l'attitude pédagogique à l'égard de l'intégration scolaire varie d'une profession à l'autre. Les membres du corps enseignant ordinaire apprécient beaucoup le soutien apporté par des enseignants et enseignantes chargés du SPA, qui disposent de compétences spécialisées, car ils ne considèrent pas l'intégration scolaire comme la tâche principale de leur mandat pédagogique et en cèderaient volontiers une partie aux spécialistes. L'ouvrage de Reusser et al. (2013) fait le même constat : les enseignants et enseignantes ordinaires estiment que l'enseignement est leur tâche principale. Selon Reusser et al. (2013), la classe régulière subit une charge supplémentaire lorsqu'elle comporte des élèves nécessitant un soutien particulier (surtout ceux souffrant de troubles du comportement), ce qui peut entraîner une attitude sceptique voire négative de la part des enseignants et enseignantes à l'égard de l'intégration scolaire. Pour cette raison, les enseignants et enseignantes ont besoin de soutien afin de pouvoir maintenir une attitude positive et que les aspects négatifs des efforts d'intégration ne prennent pas le pas sur les points favorables. Reusser et al. (2013) formulent la recommandation suivante : « *En tant que tâche de formation, l'enseignement doit être au cœur de tous les efforts de réforme et constitue le but vers lequel doivent tendre la formation initiale et la formation continue des membres du corps enseignant ainsi que les efforts pour développer l'école (ibid., p. 377).* » L'argument avancé par les auteurs est que les enseignants et enseignantes sont mieux disposés vis-à-vis de l'intégration scolaire d'enfants et d'adolescents et adolescentes ayant des besoins particuliers lorsqu'ils se sentent reconnus dans leur rôle et leur fonction au sein de la classe et ne sont pas surchargés par un élargissement perpétuel de leur mandat professionnel. De plus, les auteurs font valoir que le mandat professionnel des enseignants et enseignantes devrait sur le principe être « *repensé et les degrés d'occupation adaptés aux nouvelles réalités* » (ibid., p. 382). L'augmentation de la charge de travail due à la collaboration et à l'individualisation pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers fait partie du quotidien des enseignants et enseignantes de classes régulières dans le cadre de l'intégration. En conclusion, pour que les enseignants et enseignantes de classes régulières adoptent une attitude positive à l'égard de l'intégration, il est impératif que la nouvelle définition des rôles du corps enseignant soit reconnue.

5.6 Intégration sociale des élèves

Il existe peu de différence entre les modèles s'agissant de l'intégration sociale des élèves. Les personnes interrogées sont d'avis que les élèves intégrés partiellement ou totalement réussissent à suivre l'enseignement, font des progrès et sont par conséquent bien acceptés dans leur classe. La scolarisation intégrative présente des avantages pour toutes les parties lorsque l'ambiance est agréable dans la classe. La composition de la classe et le climat qui y règne contribuent ainsi à sa réussite. Dans toutes les communes passées sous revue, les élèves issus des anciennes classes spéciales bénéficient du soutien des autres élèves en ce qui concerne l'autonomie et la motivation à apprendre.

Tant dans les écoles appliquant un modèle d'intégration totale que dans celles mettant en œuvre un modèle d'intégration partielle, les élèves issus des anciennes classes spéciales se sont fait des amis dans leur classe régulière et sont dans l'ensemble bien intégrés socialement, comme le confirment les parents, les membres du corps enseignant et les directions d'école. Les personnes interrogées estiment par ailleurs qu'il est essentiel que les élèves soient moins stigmatisés et trouvent leurs repères dans un grand groupe.

Il existe cependant plusieurs craintes s'agissant de l'intégration sociale, lesquelles se confirment parfois au quotidien. Dans les communes appliquant un modèle intégratif comportant des dispositifs d'apprentissage spéciaux, certaines personnes indiquent que les élèves sont mieux intégrés dans ces dispositifs ou dans les CdS que dans les classes régulières. Les dispositifs d'apprentissage spéciaux sont, selon elles, des « zones protégées » ou des « refuges ». Malgré tout, la plupart des élèves intégrés sont fiers de pouvoir suivre l'enseignement entièrement ou au

moins en partie dans une classe régulière. Les élèves ordinaires apprennent pour leur part à gérer l'hétérogénéité. Certaines classes font toutefois face à des difficultés en ce qui concerne l'intégration sociale. A cet égard, plusieurs enseignants et enseignantes chargés du SPA affirment qu'il est important d'affronter les problèmes sans tarder et de discuter des difficultés rencontrées.

Dans les écoles appliquant un modèle d'intégration partielle, les membres du corps enseignant remarquent que les élèves sont parfois trop sollicités. Ils craignent que la scolarisation en classe régulière représente une souffrance supplémentaire pour ceux-ci. Le fait que certains élèves intégrés partiellement suivent une grande partie de l'enseignement en dehors des classes régulières complique par ailleurs leur intégration. Quelques enseignants et enseignantes expliquent que les élèves forts aident rarement de manière spontanée les élèves faibles ; ils doivent y être incités. Sur la base des témoignages recueillis dans le cadre de notre étude, nous présumons que la fréquentation partielle des classes régulières ne favorise pas l'intégration sociale.

La possibilité pour les élèves souffrant de difficultés d'apprentissage d'accéder au marché du travail primaire est l'un des arguments principaux en faveur de leur scolarisation dans les classes régulières (Roos & Wandeler, 2012). L'objectif est que ces élèves puissent entrer plus facilement dans la vie active en ayant suivi un enseignement ordinaire car ils ne sont pas stigmatisés pour avoir fréquenté une classe spéciale (ibid.). Bien que l'éventuelle adaptation des objectifs d'apprentissage dans les classes régulières puisse également avoir des conséquences négatives sur les perspectives professionnelles de ces élèves, la plupart des personnes interrogées estiment que ceux-ci peuvent tirer profit du soutien individuel.

Les modèles d'intégration totale ne sont cependant pas les seuls à pouvoir exercer une incidence positive sur l'intégration professionnelle des élèves. L'existence de dispositifs séparatifs permet de discuter individuellement des besoins particuliers en matière de choix professionnel. Les enseignants et enseignantes chargés du SPA et les enseignants et enseignantes spécialisés qui travaillent dans de tels dispositifs connaissent en outre mieux les possibilités professionnelles des enfants que les membres du corps enseignant ordinaire. Dans les classes régulières, le bénéfice en matière de compétences sociales et personnelles prévaut sur l'intégration professionnelle.

La plupart des personnes interrogées estiment que les perspectives professionnelles des élèves bénéficiant d'un enseignement intégratif sont bonnes. Dans un cas, cette forme d'enseignement a même permis à un élève d'obtenir un rapport d'évaluation ordinaire. L'enseignant ordinaire concerné a reconnu le potentiel de cet enfant avant tout en ce qui concerne les métiers manuels. Pour que les élèves intégrés puissent trouver une profession qui leur soit adaptée, il est toutefois nécessaire que les membres du corps enseignant ordinaire fassent preuve d'un engagement considérable. La plupart de ces élèves ont ainsi de bonnes chances de pouvoir effectuer un apprentissage menant à une attestation fédérale.

De manière générale, il semble que les formes d'enseignement à orientation intégrative présentent un potentiel élevé s'agissant de l'intégration sociale des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. La réussite de cette intégration est néanmoins tributaire de différents facteurs contextuels, tels que la démarche pédagogique des membres du corps enseignant, la capacité de ces derniers à gérer l'hétérogénéité, la composition des classes et le type de besoins qu'ont les élèves. L'orientation intégrative d'une école pose de grandes exigences aux élèves et doit faire l'objet de discussions entre ceux-ci, les enseignants et enseignantes et les parents, quel que soit le modèle appliqué.

L'ambiance dans les classes et dans les écoles représente également une condition de réussite de l'intégration sociale des élèves (Bless, 2007). L'évaluation de cet aspect au moyen de notes (1 à 6) révèle qu'il n'existe guère de différences entre les modèles.

Globalement, le climat dans les classes est également jugé positif, même s'il diffère d'un jour à l'autre et d'une leçon à l'autre. Bien qu'il ne dépende pas nécessairement de quelques élèves, il arrive que certains enfants puissent à eux-seuls avoir une influence très négative sur le climat social, voire créer des clivages dans la classe. Ces enfants n'ont pas forcément de besoins éducatifs particuliers ; au contraire, ce sont souvent des élèves ordinaires. Les personnes interrogées indiquent néanmoins qu'il convient de prêter une attention particulière au climat dans les classes qui accueillent des élèves présentant des troubles de l'apprentissage, des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement. Pour que l'intégration scolaire réussisse, il est essentiel de créer dans les classes un climat agréable placé sous le signe de la tolérance, ce qui permet également de faciliter le quotidien des membres du corps enseignant.

L'attitude positive des directions d'école, des membres du corps enseignant, des élèves et des parents représente un facteur crucial pour la réussite d'un modèle scolaire intégratif. Dans toutes les écoles passées sous revue, les parents ont soutenu la scolarisation intégrative de leur enfant et perçoivent leur intégration sociale comme étant positive. Ils essaient souvent de préparer leur enfant à la situation dans la classe régulière et de le ou la sensibiliser à ses propres faiblesses. Cette attitude peut favoriser l'intégration sociale des élèves concernés (Lüke & Ritterfeld, 2011).

Le comportement des enseignants et enseignantes ordinaires produit un effet encore plus considérable. Lorsqu'ils sont favorables à la scolarisation intégrative, ils transmettent leur attitude positive à leur classe. Nombre de personnes interrogées sont convaincues que l'enseignement à orientation intégrative peut aussi profiter aux élèves ordinaires, avant tout en ce qui concerne leurs compétences sociales. Le développement des performances de ces élèves est aussi jugé positif, ce qui concorde avec les résultats de l'étude menée par Bless (2007).

L'intégration sociale des élèves réussit lorsque les membres du corps enseignant pilotent les processus sociaux dans leur classe et sont conscients des problématiques qui y sont liées. C'est par exemple le cas lorsqu'ils développent, de concert avec leurs élèves, une culture de l'intégration et la cohésion dans leur classe et qu'ils s'efforcent d'aborder les difficultés de manière ouverte. L'intégration scolaire précoce lors des premières années de la scolarité, un nombre peu élevé de changements de classe ainsi qu'une réaction rapide en cas d'exclusion au sein de l'école et de harcèlement moral sont d'autres facteurs de réussite.

Sur la base des observations qu'ils ont pu faire, certains membres du corps enseignant expriment des craintes, qui sont confirmées par les déclarations d'élèves ayant pris part à l'étude de Huber et Wilbert (Huber & Wilbert, 2012) : les élèves présentant des troubles de l'apprentissage, des troubles du comportement ou des difficultés d'apprentissage sont moins bien intégrés dans les classes régulières que leurs camarades, malgré les efforts assidus fournis à cet égard par les enseignants et enseignantes. Il n'est donc pas possible d'éviter entièrement qu'ils soient stigmatisés par certaines personnes. Le manque de compétences sociales des élèves ordinaires peut ainsi entraver les efforts d'intégration. Cet effet peut être compensé en partie par des interventions ciblées de la part des enseignants et enseignantes.

Les élèves issus des anciennes classes spéciales peuvent recevoir un statut particulier lorsqu'ils sont scolarisés dans les classes régulières. Cela concerne principalement des élèves qui ont été intégrés à la fin du degré primaire ou au degré secondaire I, suite à la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Cette particularité est toutefois plutôt limitée à la phase initiale de l'intégration scolaire. Les enfants issus des anciennes classes spéciales bénéficient par ailleurs de l'enseignement spécialisés sur le long terme, ce qui peut également contribuer à leur conférer un

statut particulier dans leur classe. Cela est notamment le cas lorsque le soutien dont ils ont besoin leur est apporté en dehors de la classe régulière. L'intégration scolaire a un effet plutôt positif sur l'amour-propre des élèves, sur l'évaluation réaliste de leurs forces et de leurs faiblesses ainsi que sur leur qualité de vie. Il faudrait toutefois interroger les enfants concernés pour obtenir davantage d'informations à ce propos.

Dans les classes passées sous revue, les élèves issus des anciennes classes spéciales sont beaucoup soutenus. Le climat et l'acceptation sociale dans les classes sont dans l'ensemble jugés positifs. A l'instar des études empiriques menées par Bless (2007) et par Liesen et Luder (2011), la présente étude révèle que la réussite de l'intégration scolaire est intimement liée à l'insertion et au rôle des élèves concernés dans les classes régulières. Cela signifie que l'intégration partielle peut représenter un risque pour l'intégration sociale des enfants présentant des troubles de l'apprentissage, des troubles du comportement ou des difficultés d'apprentissage en nuisant à leur acceptation par les élèves ordinaires.

6 Abréviations et glossaire

Art. 17 LEO

Article 17 de la loi du 19 mars 1992 sur l'école obligatoire (LEO) dans sa teneur de 2001, dit « article sur l'intégration », qui a pour but de permettre aux enfants qui ont des besoins éducatifs particuliers de fréquenter les classes ordinaires (cf. Cadre légal).

Art. 18 LEO

Article 18 de la loi du 19 mars 1992 sur l'école obligatoire régissant les « autres formes de scolarisation ou d'appui ». Les enfants et les adolescents qui entrent dans le champ d'application de cet article sont exclus de l'école obligatoire et ont le statut => *d'élèves ayant droit à une scolarisation spécialisée*. Ce statut leur est donné après avoir consulté les parents, l'enseignant ou l'enseignante et la direction d'école et en se fondant sur le préavis, motivé, du service psychologique pour enfants et, le cas échéant, du service de pédopsychiatrie ou du service médical scolaire (art. 18, al. 2 LEO). Les élèves qui relèvent d'une autre forme de scolarisation selon l'article 18 peuvent soit fréquenter une école spécialisée, soit suivre, dans une démarche intégrative, l'enseignement dispensé en classe régulière (=> *scolarisation spécialisée intégrée*).

Cdl

Classe d'introduction

Classe spéciale de la scolarité obligatoire accueillant des élèves avec un retard de développement et dans laquelle le programme scolaire de la première année est réparti sur deux ans (programme d'introduction sur deux ans) (cf. Cadre légal).

CdS

Classe de soutien

Classe spéciale de la scolarité obligatoire accueillant, dans le cadre d'une scolarisation séparative et pour une durée limitée, des élèves qui présentent des troubles de l'apprentissage, des handicaps ou des troubles du comportement (cf. Cadre légal).

Classes spéciales

Il existe deux types de classes spéciales : les classes d'introduction et les classes de soutien (=> *Cdl* => *CdS*). (cf. Cadre légal)

Classes spéciales (de type A à D)

Anciennes classes spéciales qui accueillait les enfants retardés dans leur développement (type

D), les enfants présentant des handicaps ou des troubles complexes de nature à perturber l'assimilation des connaissances (type A) ou les enfants présentant des troubles du comportement (type B).

Difficulté d'apprentissage

Caractéristique des élèves ayant des facultés intellectuelles compatibles avec un soutien pédagogique particulier dans le cadre du programme d'enseignement de la classe régulière. Les résultats en langues et/ou en mathématiques diffèrent toutefois sensiblement des résultats obtenus dans les autres disciplines. Le SPE établit une distinction entre les élèves présentant des difficultés d'apprentissage moyennes et ceux présentant des difficultés d'apprentissage sévères. Dans les deux cas, ils reçoivent un soutien spécifique et ciblé dans le cadre de l'enseignement spécialisé. Le soutien des élèves présentant des difficultés légères ressortit à la mission de base de l'école régulière.

Direction de l'école spécialisée

Direction d'écoles spécialisées ou de foyers scolaires spécialisés.

Direction IMEP

Direction administrative et pédagogique responsable de l'intégration et des mesures pédagogiques particulières au sein d'une école ou d'un arrondissement scolaire.

Elèves ayant droit à une scolarisation spécialisée

Elèves qui ne peuvent être scolarisés ni dans une classe régulière ni dans une classe spéciale et qui, conformément à l'art. 18 LEO, prétendent à une autre forme de scolarisation. Ces élèves n'entrent pas dans le champ d'application de la LEO mais dans celui de la loi sur l'aide sociale.

Enseignant-e chargé-e du SPA

Enseignant ou enseignante chargée du soutien pédagogique ambulatoire (sous-catégorie de « enseignant ou enseignante spécialisée »).

Enseignement spécialisé

L'enseignement spécialisé comprend, outre le soutien et la scolarisation des élèves nécessitant un soutien particulier, la prévention de l'apparition de troubles de l'apprentissage, le conseil au corps enseignant, aux parents et aux autorités ainsi que les interventions de courte durée. Il recouvre les domaines suivants : le => *soutien pédagogique ambulatoire*, la => *logopédie* et la *psychomotricité* (OMPP 2007, art. 6).

FLS/DaZ
Français/allemand langue seconde

Les cours de FLS (ou de DaZ dans la partie germanophone du canton) permettent l'apprentissage ciblé du français langue seconde (ou de l'allemand langue seconde) et favorisent l'intégration dès l'école enfantine. Ils apportent aux élèves les connaissances dans la langue de scolarisation leur permettant de suivre l'enseignement régulier et de réussir leur scolarité. Ils reposent sur différentes formes d'organisation (enseignement intégratif en classe ou en groupes en dehors de la classe, enseignement séparé).

IMEP

Abréviation du projet cantonal « Intégration et mesures pédagogiques particulières » mis en place dans le cadre de l'application de l'article 17 LEO.

Inclusion scolaire

L'école inclusive fait référence au concept « d'école pour tous », visant à ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire. Il n'existe pas de différenciation entre des élèves avec ou sans handicap. Toutes les personnes présentent des besoins communs et individuels. La diversité représente la norme (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS]).

Indice social

Forme abrégée de l'indice social scolaire, qui indique la charge sociale d'une commune. Il est calculé sur la base de quatre facteurs : pourcentage des élèves étrangers, pourcentage des chômeurs, pourcentage des immeubles à faible occupation et sédentarité (OMPP 2007, annexe 3).

INS

Direction de l'instruction publique du canton de Berne.

Inspection scolaire

Les inspections scolaires veillent à ce que les prescriptions cantonales soient appliquées uniformément dans les régions. Elles contribuent de ce fait au contrôle et au développement de la qualité des écoles du canton de Berne.

Intégration scolaire

Intégration de l'enfant ou du jeune à besoins éducatifs particuliers dans une classe de l'école ordinaire. L'intégration est soutenue par des mesures de pédagogie spécialisée dans la classe régulière.

LEO

Loi du 19 mars 1992 sur l'école obligatoire

(RSB 432.210).

Logopédie

Discipline spécialisée dans l'étude, la prévention, l'évaluation et le traitement des pathologies du langage (oral et écrit), de la voix, des fonctionnements oro-faciales et de la communication (Association romande des logopédistes diplômés [ARLD]).

Mesures compensatoires et mesures destinées à favoriser le développement d'aptitudes

Ensemble de mesures encourageant la scolarisation individualisée et différenciée et comprenant le recours, ordonné ou convenu, à des objectifs d'apprentissage individuels élevés ou revus à la baisse, les mesures visant à favoriser l'intégration totale ou partielle à l'école obligatoire de l'élève souffrant d'un handicap mental (scolarisation spécialisée intégrée), les programmes d'introduction dans les classes régulières de la scolarité obligatoire sur deux ans, les mesures d'intégration des élèves allophones (=> *FLS/DaZ*) et les mesures de soutien aux élèves surdoués (cf. Cadre légal).

Mesures pédagogiques particulières

Mesures définies à l'article 2 OMPP et comprenant les => *mesures compensatoires et les mesures destinées à favoriser le développement d'aptitudes* ainsi que => *l'enseignement spécialisé* et les => *classes spéciales*. Elles sont adaptées aux besoins de l'élève, tiennent compte de la spécificité des genres, sont définies dans le temps, coordonnées et s'appuient sur différentes formes d'enseignement et d'apprentissage.

OAIr Objectifs d'apprentissage individuels revus à la baisse

Mesure pédagogique à visée intégrative destinée aux élèves qui, de façon prolongée, sont loin d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Elle peut être convenue par la direction d'école sur proposition du corps enseignant et avec l'accord des parents (*Lignes directrices IMEP 2009*).

OECO

Office ce de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation de l'INS

OMPP

Ordonnance du 19 septembre 2007 régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (RSB 432.271.1).

OPSpéc

Ordonnance du 8 mai 2013 sur les mesures de pédagogie spécialisée (Ordonnance sur la

pédagogie spécialisée ; RSB 432.281).

Pool de leçons selon l'OMPP

Nombre spécifique de leçons (pool) attribué depuis l'année scolaire 2009-2010 à chaque commune pour l'application des mesures pédagogiques particulières. Ce pool est calculé sur la base de données sociodémographiques. Sont déterminants le nombre total d'élèves, la taille de la classe et l'indice social de l'école (art. 14 à 16 OMPP 2007).

Programme proposé en dehors de la classe

Cours de soutien régionaux organisés en faveur du soutien aux élèves surdoués (*Lignes directrices IMEP, 2009*²⁷).

Projet d'intégration

Démarche individuelle permettant à certains élèves ayant droit à une scolarisation spécialisée de suivre l'enseignement dispensé en classe régulière en bénéficiant du soutien d'un enseignant ou d'une enseignante spécialisée (=> *scolarisation spécialisée intégrée*).

Scolarisation intégrative

Scolarisation dans une classe régulière plutôt que dans une classe spéciale des élèves souffrant par exemple de => *difficultés d'apprentissage*, de => *troubles de l'apprentissage* ou de troubles du comportement.

Scolarisation spécialisée intégrée

Scolarisation totale ou partielle à l'école obligatoire d'enfants et adolescents souffrant d'un handicap mental. Ce mode de scolarisation nécessite une autorisation d'autre forme de scolarisation ou d'appui au sens de l'article 18, alinéa 2 LEO pendant la scolarité obligatoire. L'autorisation doit être délivrée par l'inspection scolaire sur la base du préavis, motivé, du SPE ; la direction de l'école régulière doit donner son accord et disposer de leçons de soutien pédagogique spécialisé.

Soutien aux élèves surdoués

Mesures de soutien destinées aux élèves ayant des dons extraordinaires (soutien aux élèves surdoués) selon l'article 5 OMPP 2007²⁸. Sont admis à ces mesures les élèves qui ont un QI d'au moins 130. Des leçons spécifiques sont octroyées aux communes pour la mise en place

²⁷ www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen/spezialunterricht.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/01_Besondere_Massnahmen/bes_massnahmen_informationsmaterial_1_eitfaden_ibem_f.pdf

²⁸ https://www.sta.be.ch/belex/f/ROB-pdf/ROB_07-99.pdf

des offres correspondantes.

Soutien pédagogique ambulatoire

Mesure de l'enseignement spécialisé pouvant être mise en place pour aider les élèves souffrant de problèmes d'apprentissage divers à l'école obligatoire.

SPE
Service psychologique pour enfants et adolescents

Service de conseil cantonal accessible gratuitement aux parents, aux enfants et adolescents ainsi qu'à toutes les personnes et institutions chargées de l'éducation et de la formation des enfants et adolescents en cas de questions ou de difficultés en rapport avec le développement, l'éducation ou la scolarisation d'enfants et d'adolescents.

SPP
Service de psychiatrie pour enfants et adolescents

Service de soins des Services psychiatriques universitaires de Berne (SPU) proposant des prestations psychiatriques en ambulatoire, en stationnaire ou dans des structures de jour. Les services ambulatoires disposent d'une plateforme d'inscription commune avec les services psychologiques pour enfants et adolescents, dont ils partagent les locaux et avec qui ils coopèrent sur les plans professionnel et organisationnel.

Statut socio-économique

Statut social d'une personne défini notamment par son revenu, l'endroit où il vit, sa profession et parfois son niveau de formation (Wirtz, 2013).

Trouble des apprentissages

Incapacité dont souffrent les élèves qui n'ont pas les facultés intellectuelles suffisantes pour suivre le programme d'enseignement d'une classe régulière. Le SPE part du principe qu'un enfant souffrant de troubles de l'apprentissage ne satisfait pas aux exigences du programme d'enseignement de la classe régulière au moins dans les disciplines « français », « mathématiques », « allemand » et « connaissance de l'environnement ».

7 Références

7.1 Bibliographie

- Anliker, B., Lietz, M., & Thommen, B. (2008). *Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regelschullehrpersonen*. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik* 77, 226-236.
- Bachmann Hunziker, K., & Pulzer-Graf, P. (2012). *Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière. Une étude de dix situations d'intégration dans des classes Vaudoises*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Blanc, P., & Sahli Lozano, C. (2013). *Integration gelingt. Eine Einzelfallanalyse*. Berne : PH Bern. Institut für Heilpädagogik.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Berne : Haupt.
- Bless, G., & Kronig, W. (2000). Im Schatten der Integrationsbemühungen steigt die Zahl der Sonderklassenschüler stetig an. In *Schweizer Schule*(2), 3-12.
- Boban, I., & Hinz, A. (2009). *Der Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. In *Sozial Extra*(9/10), 12-16.
- Bonsen, M., Bos, W., & Rolff, H.-G. (2008). *Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung*. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz (Eds.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 15: Daten, Beispiele und Perspektiven* (pp. 11-39). Weinheim : Juventa.
- Cumming, G., Fidler, F., Kalinowski, P., & Lai, J. (2012). *The statistical recommendations of the American Psychological Association Publication Manual: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis*. *Australian Journal of Psychology*, 64, 138-146.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt : Campus.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning - a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York : Routledge.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze : Klett-Kallmeyer.
- Hinz, A. (2006). Inklusion. In G. Antor & U. Bleidick (Eds.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. (2^e édition complétée, pp. 97-99). Stuttgart : Kohlhammer.
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). *Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht*. In *Empirische Sonderpädagogik*(2), 147-165.
- Jampert, K. (2002). *Schlüsselsituation Sprache: Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. Opladen : Leske + Budrich.
- Joller-Graf, K., Tanner, S., & Buholzer, A. (2009). *Forschungsprojekt zur Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung*. In *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15(4), 35-41.

- Kronig, W., Haeberlin, U., & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Berne, Stuttgart, Vienne : Haupt.
- Kuckartz, U. (2005). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (2^e éd.). Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. (2^e éd.). Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kummer Wyss, A. (2007). *Auf dem Weg zur integrativen Schule*. In *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(7-8), 27-34.
- Kummer Wyss, A., Ottiger, A., & Buholzer, A. (2009). *Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft. Schlussbericht*. Lucerne : Haute école pédagogique de Suisse centrale.
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). *Die Messung der Einstellungen zur Integration (EZI)*. In *Empirische Sonderpädagogik*(3), 83-94.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie* (2^e éd.). Weinheim : Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Lanfranchi, A., & Steppacher, J. (2011). *Integration zwischen Überzeugung und Unvollkommenheit*. In *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(5), 29-34.
- Liesen, C., & Luder, R. (2011). *Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten*. In *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(8), 11-18.
- Luder, R., Maag Merki, K., & Sempert, W. (2004). *Integrative Schulungsform im Kanton Aargau. Definitiver Schlussbericht*. Zurich : Haute école pédagogique de Zurich.
- Lüke, T., & Ritterfeld, U. (2011). *Elterliche Schulzufriedenheit in integrativer und segregativer Beschulung sprachauffälliger Kinder: ein Vergleich zwischen Förderschule und gemeinsamem Unterricht*. In *Empirische Pädagogik*(4), 324-342.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8^e éd.). Bâle : Beltz.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Bâle : Beltz.
- Moser, U. (2002). *Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance* In B. f. S. S. K. d. k. Erziehungsdirektoren (Ed.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen* (pp. 113-135). Neuchâtel : Bundesamt für Statistik.
- Moser, U. (2002). *La diversité culturelle à l'école: un défi et une chance* In OFS et CDIP (Ed.), *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes - Rapport national de l'enquête PISA 2000* (pp. 110-131). Neuchâtel : Office fédéral de la statistique
- Moser, U., Bayer, N., Tunger, V., & Berweger, S. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern*. Zurich : Institut für Bildungsevaluation.

Neugebauer, C., & Nodari, C. (1999). *Aspekte der Sprachförderung*. In M. Gyger & B. Heckendorn-Heinimann (éd.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz* (pp. 161-175). Berne : Bernischer Mehrmittel- und Medienverlag.

Pfister, M., Jutzi, M, Stricker, C., & Burgener, N. (versions allemande et française en préparation). *Integrative Sonderschulung im Kanton Bern – eine Studie mit fünf Best-cases*. Berne : Planification de la formation et évaluation (BiEv), Direction de l'instruction publique du canton de Berne

Preuss-Lausitz, U. (2002). *Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven*. In H. Eberwein & S. Knauer (éd.), *Integrationspädagogik*. Weinheim : Beltz.

Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D., & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich*. Zurich : Université de Zurich. Institut für Erziehungswissenschaften.

Roos, M., & Wandeler, E. (2012). *Förderpraxis der Schulen der Stadt Zürich. Schlussbericht zur wissenschaftlichen Evaluation* (2^e éd.). Baar : spectrum³.

Shure, D., & Bergmann, D. (2009). *Sprache als Schlüssel zur Integration. "Deutsch als Zweitsprache" in Theorie und Praxis*. Berlin : Konrad-Adenauer-Stiftung.

Simmen, R. (2010). *Grundlagen und Arbeitsweise in der Systemorientierten Sonderpädagogik – eine Zusammenfassung*. In G. B. R. Simmen, A. Hassler, S. Immoos (éd.), *Systemorientierte Sozialpädagogik* (3^e éd.). Berne, Stuttgart, Vienne : Haupt.

Steinert, W. W., Hilbrich, C., & Walter, K.-H. (2010). *Waldhofschule Templin - eine Schule für alle. Von der Integration auf dem Weg zur inklusiven Schule*. In *Die Deutsche Schule*, 102(2), 130- 138.

Stricker, C., & Pfister, M. (2012). *Evaluation de la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire. L'enseignement spécialisé dans le canton de Berne*. Berne : Planification de la formation et évaluation (BiEv), Direction de l'instruction publique du canton de Berne

Tanner, S., & Tettenborn, A. (2013). *Untersuchung zum IST-Zustand der Vermittlung von Kompetenzen im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (Primarstufe) der Deutschschweiz. Forschungsbericht Nr. 36*. Lucerne : Haute école pédagogique de Suisse centrale.

Thommen, B., Anliker, B., & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Berne : PH Bern.

Werning, R. (2010). *Inklusion zwischen Innovation und Überforderung*. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 284-291.

Wirtz, M. (2013). *Dorsch - Lexikon der Psychologie*. Disponible sous www.verlag-hanshuber.com/dorsch

Wolfgramm, C., Rau, M., Zander-Musić, L., Neuhaus, J., & Hannover, B. (2010). *Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen: Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz*. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (éd.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. 55. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (pp. 59-77).

7.2 Liste des graphiques

Graphique 1 : Le système de catégories.....	24
Graphique 2 : Note moyenne attribuée à l'ambiance au sein de l'école en fonction du modèle d'intégration choisi. Les bâtons indiquent un intervalle de confiance de 95 %.....	144
Graphique 3 : Note moyenne attribuée à l'ambiance au sein de l'école en fonction des tâches exercées. Les bâtons indiquent un intervalle de confiance de 95 %.....	144

7.3 Liste des tableaux

Tableau 1 : Vue d'ensemble des écoles étudiées.....	20
---	----