

Ariane Paccaud, Reto Luder et André Kunz

Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans les écoles primaires ordinaires

Résumé

Le projet de recherche FNS « Integrative Förderung in der Schweiz » (HEP Zürich et Université de Fribourg) s'est intéressé à l'organisation des soutiens apportés aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école primaire ordinaire. Cet article présente les résultats concernant l'organisation des soutiens dont bénéficient 458 élèves en plus de l'enseignement ordinaire. Au cœur de cette contribution se trouvent des analyses au sujet du statut légal des élèves vis-à-vis des adaptations de l'enseignement et de l'évaluation, de la forme et de l'intensité des soutiens, ainsi que des formes de collaboration pratiquées par les enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s.

Zusammenfassung

Das SNF-Forschungsprojekt « Integrative Förderung in der Schweiz » (PH Zürich und Universität Fribourg) hat die Umsetzung integrativer Förderung in Schweizer Primarschulen untersucht. Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse über die Organisation der Förderung von 458 Schülerinnen und Schülern mit schulischen Schwierigkeiten oder Behinderung in der Primarschule vor. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht der rechtliche Status der Kinder bezüglich Lehr- und Bewertungsanpassungen, die Form und Intensität der Förderung sowie Kooperationsformen, die von Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen umgesetzt werden.

Introduction

Depuis une quinzaine d'années, de nombreuses recherches nationales et internationales ont mis en évidence des résultats en faveur de l'intégration scolaire (p. ex. Dessemontet, Bless, & Morin, 2012). Son efficacité et son bien-fondé ne sont plus remis en question. Les préoccupations actuelles se penchent sur le *comment* de l'intégration. Il s'agit de savoir quelles sont les règles en vigueur, quelles sont les pratiques efficaces, quelles sont les formes de soutien mises en place et comment la collaboration peut être organisée au mieux entre les différents acteurs de l'école (enseignant-e-s ordinaires, enseignant-e-s spécialisé-e-s, thérapeutes et familles).

Parmi les nouvelles réglementations apparues en Suisse, on peut relever l'apparition de concepts tels que « compensation

des désavantages » ou « programmes individualisés ». Selon Schnyder et Jost (2013, p. 5), la compensation des désavantages « consiste en la neutralisation ou la diminution des limitations occasionnées par un handicap. Ce terme désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent un apprentissage ou examen et non une adaptation des objectifs de scolarisation/formation ou une dispense de notes ou de branches ». Quant au programme individualisé, il peut être mis en place lorsque les difficultés de l'élève sont telles qu'il n'atteint pas les objectifs du plan d'étude, même en bénéficiant de mesures de compensation des désavantages (Ibid.). Les élèves bénéficiant de soutien dans le cadre de l'école ordinaire peuvent donc avoir différents *statuts légaux* en regard des adaptations de l'enseignement, de l'évaluation

et du programme d'apprentissage. Les élèves peuvent :

- suivre le programme standard sans adaptation particulière ;
- suivre le programme standard et bénéficier de compensation des désavantages ;
- ou avoir un programme individualisé.

Divers-es auteur-e-s se sont intéressé-e-s aux formes que peuvent prendre les soutiens apportés aux élèves en difficultés et/ou en situation de handicap scolarisés totalement ou en partie dans les écoles ordinaires. Ces soutiens peuvent avoir lieu au sein de la classe ordinaire ou en dehors, en individuel ou en petit groupe et impliquer plus ou moins de collaboration entre les enseignant-e-s. En Suisse, étant donné les grandes différences intercantionales en matière de scolarisation, peu d'informations étaient disponibles au niveau national au sujet des formes de soutien existantes jusqu'en 2014 (Bain et al., 2014). Aujourd'hui, deux études relativement récentes proposent un recensement des formes de prises en charge existantes, l'une pour le canton de Zürich (Bildungsdirektion des Kantons Zürich et al., 2015) et l'autre pour la Romandie (Paccaud, 2017).

La collaboration est considérée comme centrale pour le développement des soutiens intégratifs (p. ex. Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007). Cependant, dans la pratique, beaucoup de questions se posent encore actuellement sur les meilleures manières de collaborer. La collaboration semble être à la fois une condition de réussite et un grand défi pour l'intégration, elle implique une organisation parfois exigeante et une grande confiance entre les différents acteurs (Lütje-Klose & Urban, 2014). Les formes de collaboration mises en

pratique par les enseignant-e-s réguliers ou régulières et spécialisé-e-s dans le cadre des soutiens existant à l'école ordinaire sont variées. Kreis, Kosorok, & Wick (2011), se basant sur les travaux de Lütje-Klose et Willenbring (1999), en proposent un répertoire et des définitions. Les formes de collaboration présentées dans le tableau 1 sont celles retenues pour cette étude.

Questions de recherche et méthodologie

Entre 2014 et 2017, le projet de recherche national « Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire » (Integrative Förderung in der Schweiz- Projet IFCH) s'est penché sur les questions évoquées en introduction. Un résumé des résultats de ce projet a été publié dans la revue germanophone (Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik) en début d'année (Luder, 2018). Pour la présente contribution, les questions de recherche suivantes ont été retenues :

1. Quel est le statut *légal* des élèves bénéficiant de soutien en regard des adaptations de l'enseignement et de l'évaluation ?
2. Quelles formes prend le soutien apporté aux élèves (lieu, intensité) ?
3. Quelles sont les formes de collaboration utilisées par les personnes accompagnant ces élèves ?
4. Et quels sont les liens observés entre le « statut légal » de l'élève, la forme du soutien dont il bénéficie et les formes de collaboration des enseignant-e-s ?

Pour répondre à ces questions, un questionnaire a été envoyé aux enseignant-e-s spécialisé-e-s ou chargé-e-s de soutien accompagnant des élèves de quatrième an-

Tableau 1. Formes de collaboration en milieu inclusif
(Kreis, Kosorok, & Wick, 2011, basé sur Lütje-Klose & Willenbring, 1999)

Formes de collaboration	Définition
Enseignant-e avec un observateur ou une observatrice	L'un-e des enseignant-e-s se charge de la responsabilité primaire de l'enseignement, l'autre observe.
Enseignant-e et assistant-e	L'un-e des enseignant-e-s se charge de la responsabilité primaire de l'enseignement, l'autre soutient les élèves dans leur travail, dans l'adaptation de leur comportement, dans la réalisation de leurs intentions communicatives, etc.
Enseignement « par ateliers »	Le contenu de l'enseignement est divisé en plusieurs domaines ou étapes. Des groupes d'élèves sont formés, qui seront d'abord instruits par l'un, puis par l'autre enseignant-e ou par l'enseignant-e spécialisé-e.
Enseignement en parallèle	Chacun-e des enseignant-e-s enseigne à une moitié de la classe, les deux enseignant-e-s se réfèrent aux mêmes contenus, en même temps.
Enseignement différencié selon le niveau	L'un-e des enseignant-e-s enseigne au groupe d'élèves capables de maîtriser le sujet pédagogique, l'autre travaille avec ceux qui sont à un autre niveau.
Enseignement supplémentaire	L'un-e des enseignant-e-s donne le cours; l'autre propose du matériel supplémentaire et des aides différenciées aux élèves n'étant pas en mesure de maîtriser la matière.
Coenseignement	Deux enseignant-e-s donnent le cours à tous les élèves en commun. Cela peut signifier qu'ils ou elles prennent la direction ensemble ou en alternance. Ce type d'enseignement est pratiqué la plupart du temps entre deux enseignant-e-s ordinaires ou alors entre un-e enseignant-e ordinaire et un-e enseignant-e spécialisé-e, éventuellement un-e thérapeute, etc.

née Harnos dans les 208 écoles participant au projet IFCH, durant l'année scolaire 2014-15. Il leur était demandé de fournir des informations au sujet de chaque élève, des raisons faisant qu'il a besoin de soutien, de la forme de son soutien, des objectifs et des mesures de soutien planifiées; ainsi que des informations au sujet des temps et formes de collaboration mis en place par les enseignant-e-s concerné-e-s par son accompagnement. Au total, des données ont pu être recueillies au sujet de 458 élèves bénéficiant de soutien et provenant de 134 écoles au sein de 19 cantons (parmi ces élèves, 69% proviennent de cantons alémaniques, 27% de cantons romands et 4% du Tessin).

Résultats

Les 458 élèves de l'échantillon ont différents « statuts légaux » (voir introduction): 57.9% suivent le programme ordinaire; 20.2% bénéficient de compensation des désavantages; tandis que 22% ont un programme individualisé. Enfin, les garçons représentent 59% des élèves de l'échantillon.

Intensité et lieu des soutiens

En moyenne, les élèves bénéficient de 5.1 périodes de soutien hebdomadaire (médiane = 4, SD = 5.28). Ce soutien peut être pédagogique, pédago-thérapeutique (logopédie, psychomotricité, psychologie) ou peut concerner l'acquisition de la langue d'enseignement. Un-e même élève peut bé-

néficier de divers types de soutien et ces derniers peuvent avoir lieu en individuel ou en petits groupes, au sein ou en dehors de la classe, voire en dehors de l'école (p. ex. logopédie). Sur les 5.1 périodes de soutien dont bénéficient les élèves, en moyenne 4.36 (médiane = 3 ; SD = 4.8) sont des ressources attribuées et organisées à l'interne de l'école.

Au sein de cet échantillon, 70% des élèves reçoivent la majorité de leurs périodes de soutien au sein de la classe ordinaire, contre 30% qui les reçoivent en général en dehors de la classe, dans un local séparé.

Lorsque le soutien a lieu en classe ordinaire, les formes de soutien préférées sont le soutien en petits groupes et le soutien en individuel (fig. 1).

Quand les informations au sujet du *statut légal* des élèves, du *lieu de leur soutien* et du *nombre de périodes de soutien hebdomadaires* sont combinées statistiquement¹, les résultats suivants sont observés :

- Les élèves soutenu-e-s majoritairement en dehors de la classe ont significativement moins de périodes de soutien hebdomadaires que leurs pairs soutenu-e-s majoritairement au sein de la classe ($p = .000$).
- Les élèves ayant un programme individualisé ont significativement plus de périodes de soutien hebdomadaires que leurs pair-e-s suivant le programme standard ($p = .000$) et que leurs pair-e-s bénéficiant de compensation des désavantages ($p = .000$).
- Les variables *statut légal* de l'élève et *lieu du soutien* sont significativement en

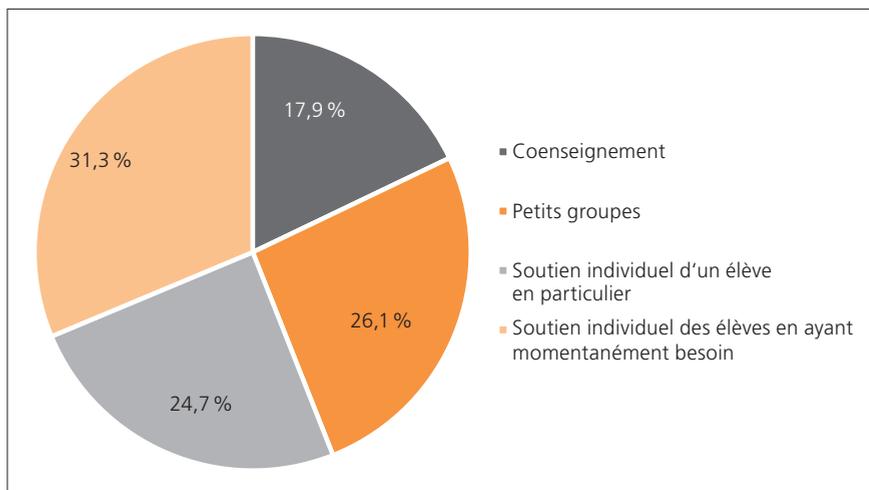


Figure 1 :
Formes de soutien
lorsque ce dernier
a lieu en classe

¹ Des tests de différences (tests de Mann-Whitney U et de Kruskal-Wallis) et d'indépendance (test Khi-carré) ont été effectués entre les différents groupes. Lorsque les résultats indiquent une « valeur p » en dessous de $p = .05$ (ce qui est le cas pour les analyses présentées ici), on peut considérer le résultat comme significatif et accepter l'hypothèse disant qu'il y a une différence notable entre les groupes testés (tests de différence) ou que les sujets ne sont pas répartis au hasard entre les groupes (tests d'indépendance).

lien l'une avec l'autre ($p = .000$). Les élèves ayant un programme individualisé sont significativement moins représentés que ce qui était attendu au sein du groupe d'élèves recevant leurs périodes de soutien principalement en dehors de la classe. Et les élèves suivant le plan d'étude normal sont légèrement plus représentés dans le groupe d'élèves bénéficiant de soutien principalement en dehors de la classe que ce qui était attendu.

Collaboration des enseignant-e-s

Les enseignant-e-s interrogé-e-s devaient dire, pour chaque élève de l'échantillon, à quelle fréquence ils ou elles utilisaient les formes de collaboration évoquées en introduction. Les fréquences d'utilisation de ces formes de collaboration pour l'ensemble de l'échantillon sont visibles dans la figure 2.

Des tests de différence ont été menés pour définir si certaines formes de collaboration étaient plus ou moins utilisées en fonction des variables *statut légal* et *lieu du soutien*. Les résultats indiquent que toutes les

formes de collaboration présentées dans la figure ci-dessus sont significativement plus souvent utilisées par les enseignant-e-s accompagnant des élèves qui sont en général soutenus au sein de la classe ordinaire (variable *lieu du soutien*). Pour ce qui est du lien entre les formes de collaboration et le *statut légal* de l'élève, les résultats montrent des différences significatives pour trois des formes de collaboration. La forme de collaboration appelée « enseignant-e avec un observateur ou une observatrice » est significativement plus souvent utilisée dans les situations d'élèves ayant un programme individualisé que chez les élèves bénéficiant de compensation des désavantages ($p < .01$) ou ceux ou celles suivant le programme standard ($p = .000$). La forme « enseignement par ateliers » est significativement plus souvent utilisée lors de l'accompagnement d'élèves ayant un programme individualisé que lors de l'accompagnement d'élèves suivant le programme standard ($p < .01$). Enfin, l'utilisation de l'« enseignement différencié selon le niveau » est significativement plus fréquente dans les situations de soutien

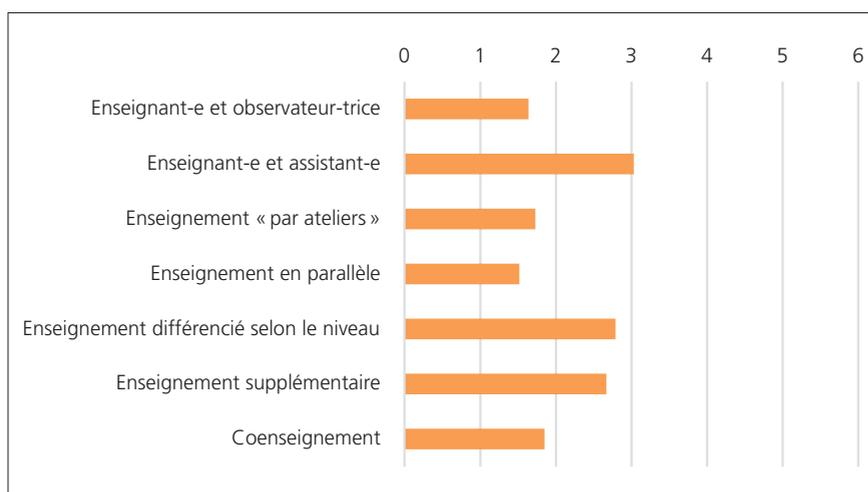


Figure 2 :
Fréquence d'utilisation des formes de collaboration (0 = jamais ; 3 = régulièrement ; 6 quotidiennement)

d'élèves ayant un programme individualisé que chez les élèves suivant le programme standard ($p < .01$).

Discussion et perspectives

Les élèves de l'échantillon avaient en moyenne cinq périodes de soutien hebdomadaires. Cela peut paraître beaucoup pour bon nombre de professionnel-le-s se battant pour obtenir des heures de soutien pour leurs élèves. Il est important de préciser ici que toutes les heures de soutien dont bénéficie l'élève sont comptabilisées, même si elles ne sont pas attribuées de manière individuelle. Un-e élève peut par exemple bénéficier d'une heure de logopédie, de deux heures de *français langue étrangère* (en groupe), d'une heure de soutien pédagogique individuel et d'une heure de soutien en groupe ; tous ces soutiens sont comptabilisés ensemble. Par ailleurs, certain-e-s élèves bénéficient d'un accompagnement permanent (25 à 28 périodes par semaine) par un-e auxiliaire de vie, ce qui a pour conséquence de hausser les moyennes.

Les formes de collaboration pratiquées par les enseignant-e-s restent passablement traditionnelles ; chaque professionnel-le restant dans son rôle, avec son public cible.

Parmi les élèves de l'échantillon, 70 % des élèves passent la majorité de leurs périodes de soutien au sein de la classe. Cela est à priori positif d'un point de vue inclusif, car il semblerait que les élèves en difficulté soient de moins en moins sorti-e-s de la classe. Cependant, les résultats concernant les formes de soutien préférées au sein de la classe

montrent que les soutiens individuels ou en petits groupes sont les plus fréquemment mis en place, aux dépens du coenseignement par exemple, qui est pourtant mis en avant comme la forme de collaboration inclusive par excellence (Benoit & Angelucci, 2011).

Les résultats de cette étude ont également montré que les élèves pour lesquelles le soutien se passe le plus souvent hors de la classe bénéficient de moins d'heures de soutien hebdomadaires que leurs pair-e-s, et ils ou elles bénéficient moins souvent de compensation des désavantages ou d'un programme adapté. Cela semble refléter les situations : (1) d'élèves bénéficiant de thérapies individuelles (logopédie, psychomotricité, etc.) ; (2) d'élèves ayant des difficultés scolaires légères et étant sorti-e-s de la classe une à deux fois par semaine avec un petit groupe d'élèves dans le cadre d'un soutien attribué à la classe (p. ex. « Renfort Pédagogique (RP) » dans le canton de Vaud ou « Enseignant-e chargé-e de Soutien Pédagogique (ECSP) » dans le canton de Genève).

Les formes de collaboration les plus fréquemment utilisées dans le cadre des soutiens sont les suivantes : « enseignant-e et assistant-e » ; « enseignement différencié selon le niveau » ; et « enseignement supplémentaire ». Ces trois formes de collaboration font partie des formes impliquant à priori le moins de préparation commune de l'enseignement. L'enseignant-e spécialisé-e reste dans son rôle auprès du ou de la ou des élèves en difficulté et se fait relativement discret ou discrète, tandis que l'enseignant-e régulier ou régulière mène son cours.

L'ensemble des résultats de cette étude montre que la mise en place de mesures de soutien pour les élèves en difficulté scolaire

ou en situation de handicap devient courante. Cependant, il semblerait que les pratiques ne soient pas encore très audacieuses d'un point de vue inclusif. Près d'un tiers des élèves bénéficie d'un soutien ayant majoritairement lieu en dehors de la classe et les formes de collaboration pratiquées par les enseignant-e-s restent passablement traditionnelles; chaque professionnel-le restant dans son rôle, avec son public cible. Des formes de prises en charge telles que la différenciation pédagogique, la *Response to Intervention* (RTI) ou l'*Universal Design for Learning* pourraient présenter des alternatives intéressantes à développer dans le futur, dans le but d'aller vers une école de plus en plus inclusive (voir p. ex. Prud'homme, Paré, Leblanc, Bergeron, Serrier Dessemontet, & Noël, 2016).

Limites de l'étude

Dans le projet IFCH, l'échantillon d'écoles était représentatif au niveau national. Cependant, l'échantillon d'élèves bénéficiant de soutien au sujet desquel-le-s des données ont été récoltées ne l'était pas. En effet, des données n'ont pas été obtenues au sujet de tous et toutes les élèves bénéficiant de soutien au sein de chacune des écoles participantes. Les résultats ne sont donc pas généralisables. Toutefois, cet échantillon est d'une taille et d'une variété remarquables à l'échelle suisse.

Références

- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (éd.). (2014). *L'éducation en Suisse – rapport 2014*. Aarau: CSRE.
- Benoit, V. & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, & Pädagogische Hochschule Zürich. (2015). *Organisationsmodelle für sonderpädagogische Angebote der Regelschule*. Récupéré de www.pulsmesser.ch/wp-content/uploads/2016/09/20160907_Organisationsmodelle.pdf
- Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disability research*, 56(6), 579-587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Kreis, A., Kosorok Labhard, C., & Wick, J. (2011). Fragebogen für Fachpersonen für Sonderpädagogik in Primarklassen sowie Regellehrpersonen. Itemdokumentation. Unveröffentlichte Itemdokumentation, PH Thurgau.
- Luder, R. (2018). Praktische Umsetzung und Effekte integrativer Förderung in der Schweiz. Zusammenfassende Übersicht zu den Ergebnissen eines nationalen Forschungsprojekts. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(2), 15-21. Récupéré de www.szh.ch/bausteine.net/ff/51391/Luder_2080215.pdf?fd=3
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). «Kooperation fällt nicht vom Himmel» – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38, 2-31.

Paccaud, A. (2017). *Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire* (PhD Thesis). Université de Fribourg. Récupéré de <http://doc.rero.ch/record/305003/files/PaccaudA.pdf>

Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Dessemontet, R., & Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive: quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éd.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 124-137). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Schnyder, S. & Jost, M. (2013). Der Nachteilsausgleich: Ein Schritt in Richtung inklusiver Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19(9), 5-12. Récupéré de www.szh.ch/de/Infoplattform-zur-Heil-und-Sonderpaedagogik-in-der-Schweiz/Schweizerische-Zeitschrift-fuer-Heilpaedagogik/Aktuelle-Ausgabe/page33853.aspx

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>



Dr. Ariane Paccaud
Collaboratrice scientifique
Zentrum für Inklusion und Gesundheit
in der Schule, PHZH
ariane.paccaud@phzh.ch



Dr. Reto Luder
Dozent für Sonderpädagogik; Prof. ZFH
Zentrumsleiter Zentrum für Inklusion
und Gesundheit in der Schule, PHZH
reto.luder@phzh.ch



Dr. André Kunz
Dozent für Sonderpädagogik,
Sekundarstufe I
Zentrum für Inklusion und Gesundheit
in der Schule, PHZH
andre.kunz@phzh.ch