

Ariane Paccaud, Reto Luder et André Kunz

## Dispositifs de soutien aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap à l'école primaire ordinaire : aperçu de l'offre dans cinq cantons romands

### Résumé

*Cet article propose une vue d'ensemble des différents dispositifs de soutien mis en place pour les élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école primaire ordinaire. Des informations ont été collectées dans les textes de lois ainsi qu'auprès des services de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé au sein de cinq cantons romands (FR, GE, JU, NE, VS) durant l'année scolaire 2016-2017. Les formes de soutien existantes sont présentées par catégorie, en fonction de leurs spécificités. Leurs avantages et inconvénients sont discutés du point de vue de la visée inclusive en éducation.*

### Zusammenfassung

*In diesem Beitrag wird ein Überblick über Formen integrativer Förderung geliefert, die in Primarschulen von fünf westschweizerischen Kantonen (FR, GE, JU, NE, VS) für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen angeboten werden. Die Informationen dafür wurden im Schuljahr 2016-2017 durch die Analyse kantonaler gesetzlicher und organisatorischer Texte gesammelt, sowie durch Anfragen bei den verschiedenen zuständigen Ämtern für obligatorischen Unterricht und Sonderpädagogik. Existierende Förderformen werden je nach Spezifität in Kategorien dargestellt. Vor- und Nachteile werden aus der Perspektive schulischer Inklusion diskutiert.*

### Introduction

Diverses formes de scolarisation intégrative ont vu le jour en Suisse dès les années 80. Depuis une quinzaine d'années, leur mise en place s'est progressivement généralisée, en lien notamment avec des changements au niveau légal et organisationnel (p.ex. LHand<sup>1</sup>, *Accord Intercantonal pour la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*, etc.). En Suisse, la responsabilité de la scolarisation spécialisée et intégrative incombe aux cantons depuis

l'entrée en vigueur de la RPT<sup>2</sup> en 2008. Les cantons donnent en général des lignes directrices (p. ex. Concepts cantonaux de pédagogie spécialisée) mais laissent l'organisation et la réalisation concrètes des mesures ou dispositifs de soutien aux communes et aux établissements scolaires. À ce jour, des recherches sur la qualité et l'efficacité des différentes formes de soutien font encore défaut. Par ailleurs, il n'existe pas encore de recensement de toutes les formes de scolarisation intégratives ou des

<sup>1</sup> Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002 (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand); RO 2003 4487.

<sup>2</sup> Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) (Département fédéral des finances (DFF) & Conférence des gouvernements cantonaux (CdC), 2007)

dispositifs de soutien intégratifs existants en Suisse. Le rapport sur l'éducation publié en 2018 indique ne pas faire de comparaison et ne pas proposer de vue d'ensemble de l'offre en Suisse car « les différences au niveau des bases légales et des dénominations attribuées aux mesures – au sein des régions linguistiques et entre celles-ci – compliquent la comparaison entre les cantons » (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2018, p. 42). Deux publications récentes livrent cependant des aperçus au niveau local, l'un pour le canton de Zurich et le second pour la Romandie. L'offre de pédagogie spécialisée intégrée proposée dans les écoles ordinaires du canton de Zurich est présentée dans une brochure publiée en 2015 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, & Pädagogische Hochschule Zürich, 2015). Pour la Romandie (FR, GE, JU, NE, VS<sup>3</sup>), Paccaud (2017) s'est intéressée à l'offre existant pour l'ensemble des élèves ayant besoin d'une quelconque forme de soutien en plus de l'enseignement ordinaire (ci-après dénommés élèves ayant des besoins de soutien spécifique (BSS)<sup>4</sup>). Ce soutien peut être d'ordre pédagogique, pédago-thérapeutique<sup>5</sup> ou concerner la

langue d'enseignement. Il peut être léger ou intensif, dépendre de l'enseignement spécialisé ou non, et être planifié à plus ou moins long terme. Par ailleurs, il peut être d'ordre préventif ou être mis en place lorsqu'une difficulté est constatée.

Dans cet article, certains résultats de la recherche de Paccaud (2017) sont présentés afin de répondre aux questions suivantes : Quels dispositifs de soutien sont mis en place dans les cantons romands pour accompagner les élèves à BSS à l'école ordinaire ? Dans quelle mesure les types de dispositifs recensés sont-ils en phase avec une vision inclusive<sup>6</sup> de l'école ? Et enfin, en lien avec le dossier thématique auquel cet article contribue, dans quelle mesure les dispositifs de soutien à l'intégration en classe ordinaire impliquent-ils le travail pluriprofessionnel ?

### **Conceptualisation des dispositifs et des mesures de soutien proposés en contexte intégratif**

Parmi les modèles existant pour conceptualiser les dispositifs de soutien ou les formes de scolarisation intégratives, le « système en cascades » développé par Gottlieb (1981) puis repris par divers auteurs (p. ex. Tremblay, 2012) est probablement l'un des plus anciens et des plus connus. Ce modèle, basé sur le *principe de normalisation* et sur une approche de type médico-psychologique du handicap (voir Pelgrims,

<sup>3</sup> Le canton de Vaud n'a pas souhaité participer au projet de recherche global dans le cadre duquel a eu lieu cette recherche.

<sup>4</sup> Dans cet article, les élèves nécessitant un soutien tel que défini dans ce paragraphe seront appelés élèves ayant un « besoin de soutien spécifique (BSS) ». Nous renonçons ici au concept de « besoins éducatifs particuliers » qui est trop souvent compris comme un synonyme de « handicap » (Ebersold & Detraux, 2013), et qui n'inclut donc pas toujours les notions de difficultés scolaires ou d'élèves allophones par exemple. Par ailleurs, les formes de scolarisation partiellement intégratives sont ici également considérées comme des formes de soutien.

<sup>5</sup> Logopédie, psychologie, psychomotricité et ergothérapie.

<sup>6</sup> Dans cet article, l'utilisation des termes *intégration* et *inclusion* se fait de la manière suivante : le terme inclusion est utilisé lorsque l'on évoque la vision ou la philosophie inclusive. Le terme *intégration* est préféré lorsqu'il s'agit de l'organisation concrète de la scolarisation intégrative (cf. textes de lois suisses) (perspective normative-pédagogique, cf. Luder 2016).

2012) propose une graduation des formes de scolarisation allant des plus séparatives aux plus intégratives et suggère de n'aller en direction des formes séparatives que lorsque les formes plus ordinaires sont restrictives pour le développement de l'élève. Les modèles plus récents, tels que celui de Trépanier (2003), sont encore assez peu nombreux. Ils ne mentionnent plus les formes de scolarisation séparatives, mais décrivent en détail les dispositifs pouvant être mis en place dans les écoles ordinaires, visant ainsi l'intégration scolaire.

La *Typologie des modèles de services* a été élaborée par Trépanier en 2003 puis perfectionnée par Gravel et Trépanier (2010). Les formes de soutien proposées aux élèves de classes ordinaires sont réparties en trois catégories<sup>7</sup>:

- La première concerne les interventions où le soutien à l'élève en difficulté a lieu en dehors de la classe ordinaire (soutien individuel dans un local séparé, classe adaptée, classe ressource, classe spéciale, classe d'appoint);
- La seconde implique les formes d'intervention où le soutien a lieu au sein de la classe ordinaire (soutien individuel ou en petit groupe, enseignement en sous-groupes homogènes ou hétérogènes, *team-teaching*);
- Enfin, la troisième catégorie regroupe les modèles de services selon lesquels le soutien n'est pas apporté directement à l'élève, mais à son ou ses enseignant-s. Ces modèles peuvent se décliner selon deux variantes:

- *Enseignant spécialisé consultant*: aide et conseil à l'enseignant ordinaire pour adapter l'enseignement et développer des projets et objectifs individualisés, observations en classe, organisation de formations ou d'ateliers pour les collègues.
- *Équipe de soutien à l'enseignant* (ou *équipe de résolution de problème*): équipe pluriprofessionnelle (enseignants, enseignants spécialisés, psychologues, logopédistes, éducateurs sociaux) se réunissant à un rythme hebdomadaire ou bimensuel selon une approche de résolution de problèmes. L'équipe assure également l'élaboration et le suivi des projets pédagogiques individualisés.

***Si les conceptualisations des dispositifs de soutien sont peu nombreuses, les recommandations dans la littérature sont légion, surtout en ce qui concerne la collaboration.***

Si les conceptualisations des dispositifs de soutien sont peu nombreuses, les recommandations dans la littérature sont légion, surtout en ce qui concerne la collaboration. Le coenseignement est une forme de collaboration particulièrement évoquée dans la littérature. Il semble être très favorable aux élèves et aux enseignants dans un contexte inclusif (p. ex. Benoit & Angelucci, 2011), à condition d'avoir des ressources suffisantes en temps et en personnel. Il implique en général l'enseignement en commun d'un enseignant régulier et d'un enseignant spécialisé, mais peut également impliquer l'intervention d'un « spécialiste » (mesures pédago-thérapeutiques) (Friend,

<sup>7</sup> Pour une description plus détaillée des sous-catégories, consultez les ouvrages d'origine de Trépanier et Gravel ou le travail de Paccaud (2017) pour un résumé.

2008). La conceptualisation des formes de coenseignement proposée par Friend (2008) est souvent utilisée comme référence dans la littérature internationale. Plusieurs des six formes de coenseignement que cette auteure décrit trouvent des équivalents dans la seconde catégorie d'intervention présentée ci-dessus chez Gravel et Trépanier (2010).

*La collaboration interdisciplinaire est également au cœur des recommandations faites dans la littérature quant à la prise en charge d'élèves à besoin de soutien spécifique.*

Enfin, la collaboration interdisciplinaire est également au cœur des recommandations faites dans la littérature quant à la prise en charge d'élèves à BSS. Historiquement, des équipes interdisciplinaires (enseignants spécialisés, éducateurs, thérapeutes) ont été mises en place dans les écoles spécialisées, afin d'avoir des regards variés sur des situations complexes et de travailler ensemble en direction de buts communs (Luder, Kunz, & Müller Bösch, 2014). Dans les situations d'intégration scolaire, le développement de la collaboration interdisciplinaire a d'abord été centré sur le duo enseignant régulier – enseignant spécialisé, mais petit à petit, la recherche et la pratique s'orientent vers des modèles impliquant d'autres spécialistes, de manière directe ou indirecte : thérapeutes et travailleurs sociaux notamment (Emery, 2014; Luder & Kunz, 2014; Ziegele, 2014).

### **Méthodologie**

Afin d'obtenir une vue d'ensemble des dispositifs de soutien existant dans les cinq cantons participants, une analyse de docu-

ments a été réalisée, complétée par des informations recueillies par téléphone ou par courriel auprès des différents services de l'enseignement ordinaire et spécialisé. Les documents retenus pour l'analyse sont de plusieurs ordres :

- textes législatifs (lois nationales et cantonales, conventions internationales);
- concepts cantonaux de pédagogie spécialisée<sup>8</sup>;
- textes exécutifs émis par les conseils d'État ou les divers Départements cantonaux en charge de l'éducation (règlements, ordonnances, procédures, directives, arrêtés, etc.);
- textes « exécutifs-pratiques » émis par les services de l'enseignement ordinaire et spécialisé des cantons participants (cadres pédagogiques, brochures d'informations, conditions cadres, concepts, etc.)

Premièrement, l'intégralité de chaque texte a été passée en revue afin d'en extraire tous les segments faisant référence à des dispositifs de soutien ou formes de scolarisation mis en place en plus de l'enseignement ordinaire (au niveau de l'école primaire), pour venir en aide aux élèves à BSS (cf. note 4). Ainsi, toutes les formes de soutien existant dans chacun des cantons ont pu être décrites en récoltant les informations suivantes : désignation du dispositif ou de la mesure, but de la mesure, forme de soutien (lieu, durée, etc.), élèves concernés, enseignants / professionnels impliqués.

Dans un second temps, les différents dispositifs de soutien ont été regroupés de manière inductive en fonction de leurs

<sup>8</sup> Disponibles sous : [www.csps.ch/fr/themes-de-la-pedagogie-specialisee/cadre-legal-et-financier/concepts-cantonaux](http://www.csps.ch/fr/themes-de-la-pedagogie-specialisee/cadre-legal-et-financier/concepts-cantonaux)

points communs, dans le but d'avoir une vision globale de l'offre et de pouvoir la discuter au regard de la littérature existante.

### Résultats

Une liste détaillée des documents sélectionnés pour l'analyse, tout comme les résultats complets de cette analyse, sont disponibles chez Paccaud (2017). Ci-dessous sont présentés (de manière condensée) les résultats de l'analyse en suivant les catégories créées de manière inductive.

#### *Mesures préventives*

**Individuelles :** Dans quatre des cinq cantons (GE, JU, NE, VS), des « devoirs surveillés » sont organisés dans les écoles. Les élèves peuvent y participer après les cours, sur inscription, parfois à la suite d'une recommandation de l'enseignant. Le canton du Jura propose également un « appui léger » : il s'agit d'heures d'appui intégrées à l'horaire de la classe auxquelles les élèves participent en fonction de leurs besoins.

**Collectives :** Dans le canton de Neuchâtel, un « appui pédagogique » à la classe peut être mis en place lorsque sa composition le nécessite. Le canton de Fribourg propose des mesures de soutien internes aux établissements et aux classes (dites « mesures SED ») pour intervenir de manière précoce dans les situations où des problèmes graves de comportement apparaissent. Enfin, un « réseau d'enseignement prioritaire » a été mis en place dans le canton de Genève : des ressources supplémentaires sont allouées aux établissements scolaires de quartiers défavorisés dans le but de corriger des inégalités des chances ; cette mesure comprend notamment une collaboration intensifiée avec les services éducatifs et sociaux des communes.

#### *Mesures individuelles*

**« Légères » :** Dans tous les cantons, des formes de soutien pédagogique sont proposées en individuel ou en petits groupes aux élèves à BSS. Dans trois cantons (GE, JU, NE), ces soutiens « légers » sont destinés aux élèves qui rencontrent des difficultés dans l'atteinte des objectifs du plan d'étude auquel ils demeurent toutefois soumis. En Valais, le rôle de l'« enseignant ressource » est de conseiller l'enseignant régulier dans la prise en charge d'élèves ayant un haut potentiel intellectuel (HPI) ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou présentant des difficultés de comportement. Dans le canton de Fribourg enfin, l'« appui pédagogique » est destiné aux élèves ayant des difficultés à atteindre les objectifs du plan d'étude, tandis que les « mesures d'aide ordinaires (MAO) » concernent les élèves n'atteignant pas ou que partiellement le niveau du plan d'études. Les soutiens « légers » ne sont pas systématiquement fournis par des enseignants spécialisés.

**« Intensives » :** Des mesures de soutien pédagogique « intensives » sont délivrées dans tous les cantons et le sont en général par des enseignants spécialisés. Les soutiens intégratifs destinés aux élèves ayant des troubles sensoriels (vision, audition) sont le plus souvent organisés en lien avec une institution dotée de compétences spécialisées dans le domaine (souvent appelées centre de ressource dans la littérature). Pour les autres types de difficultés ou de handicap, l'organisation varie d'un canton à l'autre : Fribourg et Neuchâtel ont des mesures de soutien organisées et dans certains cas désignées en fonction du diagnostic des élèves auxquels elles s'adressent (TSA, déficience intellectuelle, troubles du langage). L'organisation de ces

soutiens est parfois déléguée à des institutions spécialisées. Les cantons du Jura et du Valais proposent des mesures de soutien intensives mais ces dernières ne sont pas déclinées en fonction du type de diagnostic. Enfin, dans le canton de Genève, les soutiens « intensifs » sont aussi organisés par type de diagnostic et dépendent toujours d'une institution spécialisée qui opère comme centre de ressource et d'appui à l'intégration, partielle ou à plein temps, d'élèves présentant un handicap en classe ordinaire.

« **Pédago-thérapeutiques** » : Tous les cantons proposent des mesures pédago-thérapeutiques (cf. note 5) organisées en fonction des besoins. Elles peuvent être internes ou externes à l'école.

### *Classes particulières*<sup>9</sup>

Des classes particulières, plus ou moins perméables avec les classes ordinaires, ont été recensées dans tous les cantons. Les enseignants de ces classes ont en général une formation en enseignement spécialisé. À Genève et en Valais, il existe des **classes spécialisées dans des établissements scolaires ordinaires**. Les élèves sont en principe inscrits comme élèves de l'enseignement spécialisé et des intégrations partielles sont organisées en fonction des possibilités des élèves et des enseignants. Dans les cantons de Genève, Neuchâtel, Jura et Valais, des **intégrations partielles en ordinaire d'élèves scolarisés en classes ou en écoles spécialisées externes** peuvent être organisées. Les élèves concernés passent plusieurs périodes hebdomadaires en classe ordinaire, avec ou sans sou-

tien supplémentaire. Enfin, dans deux cantons (FR et JU), des **classes spéciales à fréquentation temporaire** ont été créées. Les élèves de ces classes « appartiennent » à l'enseignement ordinaire :

- les *classes de soutien* jurassiennes sont visitées plusieurs périodes par semaine (pour une ou plusieurs disciplines) par des élèves ayant des difficultés scolaires et n'étant pas en mesure de suivre le plan d'étude ordinaire, même avec des mesures dites « de pédagogie compensatoire ».
- Dans le canton de Fribourg, les *classes relais* sont destinées à des élèves présentant d'importants troubles du comportement. Ils y passent en principe un à quatre mois avant de réintégrer la classe ordinaire.

Deux dernières formes de classes particulières ont été recensées. Le dispositif *DIAMs*<sup>10</sup> (GE) concerne un petit groupe d'élèves intégrés dans une classe ordinaire durant les deux tiers du temps scolaire : un tiers avec le soutien d'un enseignant spécialisé, l'autre tiers sans. Le dernier tiers du temps, ils sont pris en charge de manière séparée, en petit groupe. Les élèves sont inscrits comme élèves de l'enseignement spécialisé et une collaboration étroite est mise en place entre les enseignants spécialisés, les éducateurs du *DIAMs* et les enseignants réguliers. Dans les *classes de transition* enfin (JU), le programme de 3H (anciennement 1<sup>re</sup> primaire) est dispensé sur deux ans. Ces classes sont destinées à des élèves ayant un retard de développement et pour lesquels il ne paraît pas judicieux de retarder l'entrée en 3H.

<sup>9</sup> Les types de classes particulières sont présentés ici par catégorie, les appellations spécifiques de ces classes dans chacun des cantons peuvent être retrouvées dans Paccaud (2017).

<sup>10</sup> Pour des détails sur ce dispositif, voir Jendoubi, Guilley, & Benninghoff (2015).

### *Autres soutiens et mesures atypiques*

Dans tous les cantons, les élèves allophones primo-arrivants bénéficient de soutien pour l'acquisition du français. Ces soutiens ont des appellations, des fréquences et des durées variables.

Pour les élèves à HPI, il existe des soutiens dans trois cantons (FR, JU, VS). À Genève, si aucun dispositif de soutien spécifique n'est prévu pour ces élèves, ils peuvent en revanche bénéficier d'aménagements dans leur scolarité. Enfin, aucune mention n'est faite au sujet des élèves à HPI dans les documents analysés pour le canton de Neuchâtel.

Parmi les mesures de soutien atypiques ou apparaissant dans un seul canton, on trouve encore :

- les « auxiliaires de vie scolaire » (FR, GE) : accompagnement pour les actes non pédagogiques, les intervenants ne sont pas formés à l'enseignement ordinaire ni spécialisé ;
- les « mesures d'accompagnement » (GE) : pour les élèves ayant redoublé ou ayant été promu par dérogation ;
- le « soutien par le mouvement » (danse, rythmique, sport) (NE) : pour les élèves du cycle 1 ayant des difficultés de motricité fine, de concentration, un manque de confiance en eux, etc.

### **Discussion et perspectives**

Ce recensement de l'offre romande en matière de soutien aux élèves à BSS a mis en lumière la grande diversité des formes que peuvent prendre les dispositifs de soutien, ainsi que des différences intercantionales marquées. Les appellations de ces dispositifs de soutien varient d'une région à l'autre et peuvent parfois prêter à confusion. Ainsi, un « appui pédagogique » peut par exemple

désigner une mesure préventive et collective dans un canton et une mesure individuelle dans un autre.

Dans les documents analysés, peu de détails sont fournis quant à la manière dont les mesures de soutien doivent ou peuvent être réalisées. Il semblerait qu'une marge de manœuvre relativement grande soit laissée aux écoles et aux enseignants pour l'organisation des soutiens.

Un autre constat tient dans le fait que bon nombre de dispositifs de soutien sont organisés et nommés en fonction du type de diagnostic des élèves auxquels ils sont destinés, et certains sont liés à des institutions spécialisées qui en sont les prestataires. Ce fonctionnement présente l'avantage d'avoir des enseignants spécialisés ayant des compétences très ciblées pour les difficultés spécifiques des élèves. Cependant, cette manière de faire, découlant d'une vision encore très médicale du handicap, n'aide pas à diminuer l'étiquetage et la stigmatisation des élèves soutenus et peut mettre les enseignants réguliers en difficulté (voir p. ex. Bonvin, 2016).

***Il semblerait qu'une marge de manœuvre relativement grande soit laissée aux écoles et aux enseignants pour l'organisation des soutiens.***

L'offre de soutien et les formes de scolarisation actuelles en Romandie ne peuvent pour l'heure pas être considérées comme particulièrement inclusives, du moins sur la base des documents analysés et selon l'approche descriptive adoptée ici. En effet, il existe dans certains cantons encore un grand nombre de classes spécialisées et de formules d'intégration partielle, avec les diffi-

cultés que ces dernières comportent pour les élèves – exclusion du groupe classe, stigmatisation, difficultés de transfert des connaissances (Trépanier, 2003) – d’une part, mais aussi les dilemmes et difficultés pour les enseignants – ruptures pédagogiques et didactiques, nombre de partenaires de collaboration, diversité des projets d’intégration à gérer (Pelgrims, Delorme, Emery, & Fera, 2017). Un autre modèle d’intervention fréquent semble être le soutien direct à l’élève ou à un petit groupe d’élèves, en dehors de la classe. Ici encore, le soutien peut devenir relativement stigmatisant dans les situations où ce sont toujours les mêmes élèves qui sont sortis de la classe. Toutefois, il est important de relever qu’une analyse qualitative des dispositifs de soutien reste indispensable. En effet, rien ne garantit qu’une mesure dite plus « inclusive » en théorie (de par le lieu du soutien par exemple) ne soit pas ressentie comme une mesure exclusive par les élèves sur le terrain (voir p. ex. Pelgrims, 2011). Par ailleurs, rappelons que les ressources à disposition pour le soutien peuvent jouer un rôle important dans les choix faits quant à son organisation.

### ***Nos résultats montrent combien les dispositifs de soutien pluriprofessionnel sont encore rares à l’école ordinaire.***

Enfin, nos résultats montrent combien les dispositifs de soutien pluriprofessionnel sont encore rares à l’école ordinaire. En effet, seuls trois des dispositifs recensés dans cette étude incluent de manière systématique et interne à l’école d’autres professionnels que des enseignants réguliers et spécialisés : mesures SED (FR), réseaux

d’enseignement prioritaires et DIAM’s (GE). Les dispositifs de soutien existant au sein d’établissements scolaires et prévoyant la collaboration pluriprofessionnelle semblent donc essentiellement se limiter à la collaboration entre enseignant régulier et enseignant spécialisé (cf. Pelgrims, 2017 pour des exemples de dispositifs et de pratiques de soutien entre enseignants réguliers et spécialisés en Suisse romande). Cependant, si le travail pluriprofessionnel semble actuellement peu prévu par des dispositifs de soutien intégrés, il apparaît bien dans tous les cantons sous forme de collaboration en réseau, souvent mise en place entre l’école ordinaire et d’autres services partenaires de l’école<sup>11</sup> lors de l’accompagnement d’élèves bénéficiant de mesures renforcées de pédagogie spécialisée par exemple.

Certains dispositifs de soutien ou formes d’enseignement sont décrits dans la littérature comme plus inclusifs et moins stigmatisants. Le coenseignement notamment présente bon nombre d’avantages (voir p. ex. Benoit & Angelucci, 2011), tout comme les équipes de résolution de problème (voir p. ex. Gravel & Trépanier, 2010), la consultation scolaire (voir p. ex. Alvarez, 2016) ou des approches comme la *Conception universelle de l’apprentissage*, la *Réponse à l’intervention* et la différenciation pédagogique (pour une vue d’ensemble de ces trois éléments, voir Prud’homme et al., 2016). Si des dispositifs ou interventions de ce genre ne sont que rarement voire jamais évoqués dans les documents légaux et organisationnels analysés pour cette recherche, cela ne signifie pas qu’ils ne sont pas mis en place dans la pratique. En effet,

<sup>11</sup> P. ex. service de l’enseignement spécialisé, mesures pédago-thérapeutiques, travail social, etc.

des pratiques de coenseignement sont par exemple rapportées dans les recherches suisses de Benoit (2017) et de Paccaud, Luder et Kunz (2018). Par ailleurs, le rôle de « conseiller » attribué aux *enseignants ressources* valaisans s'approche de concepts tels que le *soutien indirect* (Gravel & Trépanier, 2010) ou la *consultation scolaire* cités plus haut.

Actuellement, la marge de manœuvre laissée aux écoles et aux enseignants est assez grande pour permettre le développement de projets innovants et pour que diverses formes de travail et de collaboration soient expérimentées au sein du cadre donné par les cantons. Cependant, cette analyse de documents révèle que les directives cantonales en matière de soutien intégratif ou de mesures de scolarisation intégrative n'encouragent ou ne prescrivent actuellement pas particulièrement la mise en œuvre de ce genre de pratiques. Reste à savoir à quel niveau et de quelle manière ces pratiques peuvent être développées. À ce jour, des initiatives locales existent, divers dispositifs sont testés dans de nombreux cantons. Les questions actuelles sont donc de savoir comment favoriser les échanges au sujet de ces diverses initiatives, comment s'assurer de leur efficacité et comment faire pour que d'autres écoles puissent tirer profit de ces expériences ? Enfin, un enjeu de taille dans la mise en place de nouveaux dispositifs de soutien ou de nouvelles formes d'enseignement semble être de trouver des solutions collectives permettant de gérer l'hétérogénéité au sein de la classe et profitant à tous (Pelgrims & Buholzer, 2013), plutôt qu'une multitude de solutions individuelles, pouvant mener à l'épuisement des enseignants et à la stigmatisation des élèves (p. ex. Bonvin, 2018; Pelgrims, 2012).

### Limites de l'étude

Ce recensement des dispositifs de soutien en Romandie a été fait fin 2016. Il n'est donc pas exclu que certaines directives et mesures aient quelque peu changé depuis, notamment à la suite de modifications légales et organisationnelles dans certains cantons. Enfin, rappelons que seuls des textes et informations cantonaux ont été analysés et cela uniquement pour le niveau de la scolarité primaire. Ces résultats reflètent donc le cadre légal et organisationnel de l'offre globale de soutien, mais ils ne reflètent pas forcément les pratiques effectives au niveau local.

### Références

- Alvarez, L. (2016). *Soutenir les enseignant-e-s à l'aide de consultations scolaires* (PhD Thesis). Université de Fribourg.
- Benoit, V. (2017). Adéquation perçue par les enseignants réguliers du soutien dispensé dans le cadre de l'intégration scolaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 45-51.
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Education et francophonie*, 39(2), 105-121.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, & Pädagogische Hochschule Zürich. (2015). Organisationsmodelle für sonderpädagogische Angebote der Regelschule (p. 21-21). Récupéré de [www.pulsmesser.ch/wp-content/uploads/2016/09/201609\\_07\\_Organisationsmodelle.pdf](http://www.pulsmesser.ch/wp-content/uploads/2016/09/201609_07_Organisationsmodelle.pdf)
- Bonvin, P. (2016). Les pratiques inclusives. Introduction. In L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éd.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 119-121). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

- Bonvin, P. (2018). École inclusive : l'hétérogénéité qui rend fou(s). *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), p. 68.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. (2018). *L'Éducation en Suisse – Rapport 2018*. Aarau: CSRE.
- Département fédéral des finances (DFF), & Conférence des gouvernements cantonaux. (2007). *Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT)*. Berne. Récupéré de file:///Users/ariane.paccaud/Downloads/reforme\_de\_la\_perequationfinanciereetdelarepartitiondestachesent(1).pdf
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER – European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Emery, R. (2014). Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 41-53. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0041>
- Emery, R. (2011). L'équipe interprofessionnelle comme outil privilégié de l'accompagnement des enfants et adolescent-es présentant des besoins particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (Version électronique). Récupéré de <https://edudoc.ch/record/102523/files/Emery.2011.pdf>
- Friend, M. (2008). *Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom partnerships in inclusive schools*. Greensboro, NC: Marilyn Freind, Inc.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming: Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency*, (86), 115-126.
- Gravel, C., & Trépanier, N. (2010). Le coenseignement : comment l'appliquer? In N. Trépanier & M. Paré (Éd.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 257-274). Québec: Presses de l'université de Québec.
- Jendoubi, V., Guilley, E., & Benninghoff, F. (2015). *Évaluation du dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs)*. Genève: Service de Recherche en Education.
- Luder, R., & Kunz, A. (2014). Gemeinsame Förderplanung. In R. Luder, A. Kunz, & C. Müller-Bösch (Éd.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (p. 55-71). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Luder, R., Kunz, A., & Müller Bösch, C. (2014). Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule. In *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (p. 9-21). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- 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>
- Paccaud, A., Luder, R., & Kunz, A. (2018). Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et / ou en situation de handicap dans les écoles primaires ordinaires. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 33-40.
- Pelgrims, G. (2011). Que nous révèlent les perceptions des élèves sur les pratiques d'intégration scolaire? *Pages Romandes*, (3), 8-9. Récupéré de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17444>
- Pelgrims, G. (2012). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parlez-vous? Martigny, CROTCEs : Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire. Consulté à l'adresse <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91200>

Pelgrims, G. (2017). Les dispositifs de soutien en intégration scolaire (Dossier thématique). *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 6-51.

Pelgrims, G., & Buholzer, A. (2013). L'hétérogénéité : des approches différenciées pour appréhender un phénomène complexe. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 35(1), 5-12.

Pelgrims, G., Delorme, C., Emery, R., & Fera, X. (2017). Soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire: dilemmes auxquels des enseignants spécialisés sont confrontés dans leur travail. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 22-29.

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.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck Education.

Trépanier, N. (2003). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté. Une typologie de modèles de service*. Montréal: Editions Nouvelles.

Ziegele, U. (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In R. Luder, A. Kunz, & C. Müller Bösch (Éd.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (p. 367-380). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.



Dr. Ariane Paccaud  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Zentrum für Inklusion und Gesundheit  
in der Schule, PHZH  
[ariane.paccaud@phzh.ch](mailto: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](mailto: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](mailto:andre.kunz@phzh.ch)