

Dispositifs de soutien pluriprofessionnel à l'intégration d'élèves en classe ordinaire

Coopération des milieux scolaires
ordinaire et spécialisé

Enseignement spécialisé et élèves issus
de la migration

Sommaire

Greta Pelgrims Éditorial	1
Tour d'horizon	2
D'une revue à l'autre	4
Thèmes 2018	5

DOSSIER

Dossier coordonné par Greta Pelgrims

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	7
Patrice Bourdon et Marie Toullec-Théry Équipe pluridisciplinaire en appui à la scolarisation inclusive: le cas du lycée des Bourdonnières à Nantes	18
Greta Pelgrims, Roland Emery, Béatrice Haenggeli-Jenni et Marie-Laure Danalet Le soutien à partir d'équipes pluridisciplinaires en établissement scolaire ordinaire: dilemmes d'enseignants spécialisés	26
Valeria D'Emma Dispositif d'accompagnement d'élèves dysphasiques impliquant une psychopédagogue et des enseignants au sein de l'école ordinaire	34

VARIA

Cédric Blanc Fondation de Verdeil: un jubilé pour s'ouvrir aux yeux de tous	41
Stéphanie Bauer L'enseignement spécialisé est-il (toujours) pertinent pour les élèves issus de la migration ?	47

TRIBUNE LIBRE

Fernand Melgar Pas besoin d'être handicapé pour être différent	64
Livres/Ressources/Formation continue/Agenda	56
Impressum	40

Éditeur:

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale, 3001 Berne, Tél. +41 31 320 16 60, www.csps.ch

Greta Pelgrims

Dispositifs pluriprofessionnels au sein des écoles ordinaires : on en parle mais...

La scolarisation en classe ordinaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers appelle, dans la majorité des cas, un dispositif de soutien. Or, ces dispositifs se déclinent de façon variable du point de vue des mandats, des formes d'organisation, des professionnels impliqués, des modes de collaboration avec l'enseignant de la classe ordinaire, etc. En 2017, le deuxième numéro de cette revue fut consacré à des dispositifs et pratiques de soutien à l'intégration en classe ordinaire impliquant la seule collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés. Le présent dossier contribue aussi à présenter des dispositifs et à comprendre les pratiques de soutien qui émergent sous l'effet de l'école inclusive, mais en sollicitant cette fois le regard sur des dispositifs pluriprofessionnels, sur des pratiques qui, au sein même de l'école ordinaire, invitent enseignants ordinaires et spécialisés à collaborer, voire agir conjointement, avec des partenaires d'autres cultures professionnelles (éducation sociale, logopédie, psychologie, psychomotricité, ergothérapie, etc.) en vue de créer des conditions propices aux apprentissages.

La constitution de ce dossier fut pourtant difficile. Nous avons dû constater ce que la première contribution à ce dossier révèle grâce à l'enquête descriptive réalisée en Suisse romande par Paccaud : les dispositifs de soutien pluriprofessionnel au sein même d'une école ordinaire sont rares.

Je reste pourtant persuadée que des expériences locales existent et fleurissent, à l'instar des trois recueillies ici. Un dispositif pluriprofessionnel situé au cœur d'un lycée pour soutenir des élèves dits en situation de handicap, dont les vecteurs d'efficacité sont étudiés par Bourdon et Toullec-Théry ; des équipes pluridisciplinaires qui émergent dans des écoles primaires et qui font l'objet d'une étude exploratoire menée par Pelgrims, Emery, Haenggeli-Jenni et Danalet ; un dispositif d'accompagnement d'élèves dysphasiques en classe ordinaire dont témoigne D'Emma.

Nous espérons que les apports de ces contributions, en termes de bénéfices, de gestes et de propositions pour surmonter les difficultés professionnelles, contribuent à nourrir la réflexion sur le sens des dispositifs pluriprofessionnels au sein d'écoles ordinaires tout comme l'interrogation quant à leurs réels avantages pour l'accès aux savoirs des élèves.

Prof. Dr. Greta Pelgrims
Équipe « Pratiques professionnelles
et apprentissages en contextes
d'enseignement spécialisé »
Université de Genève
Greta.Pelgrims@unige.ch



Tour d'horizon

Suisse – Rapport du Conseil fédéral sur les troubles du spectre de l'autisme

Lors de sa séance du 17 octobre 2018, le Conseil fédéral a adopté un rapport qui prévoit diverses mesures afin de mieux intégrer les personnes avec un trouble du spectre de l'autisme. Elles sont axées sur un accompagnement continu et la réalisation rapide d'un diagnostic correct. Un renforcement de la coordination doit en outre permettre une utilisation plus efficace des moyens financiers à disposition.

Le Conseil fédéral entend encourager les personnes présentant des troubles du spectre de l'autisme (TSA) de manière à ce qu'elles puissent participer aussi pleinement que possible à la vie sociale. Il a fixé dans ce but trois axes d'intervention prioritaires: le dépistage précoce et la pose de diagnostic, le conseil et la coordination, ainsi que l'intervention précoce.

www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiqués.msg-id-72537.html

Suisse – Lancement du programme « Autonomie »

Le bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH) a lancé son programme pluriannuel « Autonomie » pour la période 2018-2021. Ce programme vise à renforcer l'autodétermination et l'égalité, notamment grâce à une collaboration renforcée entre la Confédération et les cantons.

www.edi.admin.ch → rechercher « programme autonomie »

Suisse – Statistiques sur les écoles spécialisées

Les statistiques des écoles spécialisées sont passées sous la loupe dans l'édition

2018 des statistiques des instituts de formation. On y apprend que les écoles spécialisées, qui relèvent à la fois du degré primaire et du degré secondaire I, représentent 3,4% des instituts de formation. « En 2016/17, on dénombrait 445 écoles spécialisées en Suisse. Le canton de Genève relève la plus grande proportion d'écoles spécialisées (19%). Dans les trois cantons qui en comptent le plus grand nombre (GE, TI, JU), celles-ci sont en moyenne plus petites que dans les autres cantons (moins de 20 élèves par école). Dans sept cantons, la part d'écoles spécialisées dans la scolarité obligatoire s'élève à moins de 3%. [...] Au niveau suisse, la part des écoles spécialisées dans la scolarité obligatoire est de 4,6%. »

www.bfs.admin.ch → rechercher 1557-1800

Suisse – Réponse à l'interpellation « Comment la numérisation encourage-t-elle l'intégration des personnes handicapées sur le marché du travail ? »

Une interpellation demandait quelles mesures, liées à la numérisation, sont prises par le Conseil fédéral pour tirer profit des chances offertes par la numérisation, compte tenu des inégalités subies par les personnes handicapées sur le marché du travail. Le Conseil fédéral ne juge momentanément pas utile d'envisager d'autres mesures. Il renvoie notamment au rapport répondant au postulat « Environnement de travail inclusif à l'ère de la numérisation » qui devrait être disponible à la fin du premier semestre 2019. Ce rapport prévoit de déterminer le potentiel de la numérisation pour les personnes concernées et de préciser quelles conditions sont nécessaires afin d'exploiter ce potentiel.

Le Conseil fédéral renvoie en outre au rapport relatif à la politique en faveur des personnes handicapées, rapport qui souligne l'importance de la numérisation et qui prévoit des mesures concrètes. [Source: Inclusion Handicap]

www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/curia-vista
→ Interpellation 18.3444

Suisse – Motion « Améliorer l'accompagnement vers l'autonomie et l'intégration sociale des personnes en situation de handicap »

Aujourd'hui, les assurances sociales prennent en charge les moyens auxiliaires lorsqu'ils sont simples, fonctionnels et économiques. Cette motion exige que le Conseil fédéral élabore une modification de la loi afin que les assurances prennent en charge des moyens auxiliaires « optimaux », particulièrement les prothèses. [Source: Inclusion Handicap]

www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/curia-vista
→ Motion 16.3880

Suisse – Dysgraphie

Près de 10 % des élèves peinent à apprendre à écrire et voient leur cursus scolaire en être affecté. Une équipe du Laboratoire d'ergonomie éducative de l'EPFL (CHILI Lab) a eu l'idée de développer un programme numérique qui permet non seulement d'en faire un diagnostic fin et individualisé, mais également de repérer avec une grande précision les lettres ou les chiffres problématiques et donc discriminants. Ce programme a fait l'objet d'une publication dans la revue *Nature Digital Medicine* (doi:10.1038/s41746-018-0049-x).

<https://actu.epfl.ch/news/un-outil-pour-analyser-les-problemes-d-ecriture>

FR – Coûts des auxiliaires pour élèves à besoins éducatifs particuliers

Le Grand Conseil a adopté, à l'unanimité, une motion qui demande au canton de participer au financement du coût des auxiliaires de vie également en dehors des heures d'école, alors que jusqu'ici les frais étaient à la charge des communes.

www.parlinfo.fr.ch → Rechercher
Motion 2017-GC-115

VD – Tests de potentiel intellectuel en hausse

Le centre de la Consultation de l'enfant et de l'adolescent de l'Université de Lausanne constatent une explosion des requêtes en lien avec un questionnement sur un haut potentiel intellectuel (HPI). Elles représentent jusqu'à 70 % des demandes de consultation et ont quasi doublé depuis cinq ans. De nombreux parents soupçonnent leur tête blonde d'avoir une intelligence hors norme mais dans seulement 30 % des cas le HPI est validé. [Source: Uniscope No 636]

ZH – La conférence pour les personnes handicapées sollicite un plan d'action dans le canton de Zurich

À Zurich, la conférence pour les personnes handicapées (BKZ) a publié une étude qui montre clairement qu'il y a des lacunes en ce qui concerne les droits des personnes handicapées.

Malgré quelques efforts et des exemples positifs, les droits de l'homme pour les personnes handicapées sont insuffisamment respectés dans de nombreux domaines. [Source: Inclusion Handicap]

www.bkz.ch/aktuell/news/artikel/2018-09-03-studie-zur-umsetzung-der-uno-brk-im-kanton-zuerich/

D'une revue à l'autre

Un échantillon des articles parus dans la Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Heidi Lauper. (2018). Von überflüssigen Sorgen und enttäuschten Hoffnungen: Überlegungen aus Sicht einer Elternorganisation zu zehn Jahren Sonderpädagogik-Konkordat. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 14-19.

Le Concordat sur la pédagogie spécialisée représente pour les parents d'enfants ayant des troubles cognitifs une avancée importante. En définissant les mesures de pédagogie spécialisée de base et en introduisant une

procédure d'évaluation standardisée (CDIP, 2014), il garantit une bonne formation scolaire à leurs enfants. En donnant une base commune aux différents cantons, il donne aux enfants les mêmes chances en matière de soutien. Autant le concordat a pu alléger les soucis des parents sur ces différents points, autant leur espoir de voir les enfants ayant des troubles cognitifs rapidement intégrés à l'école ordinaire – grâce à l'ancrage juridique de l'article 2 – a été déçu.

Judith Hollenweger, Peter Lienhard und Matthias Obrist. (2018). Standardisiertes Abklärungsverfahren: Ein Rückblick auf die Einführung und Entwicklung bis heute. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 20-27.

Depuis son adoption en 2011, la procédure d'évaluation standardisée (PES) a été introduite dans la plupart des cantons suisses. Elle est même utilisée dans ceux qui n'ont pas adhéré au Concordat sur la pédagogie spécialisée. Fidèles au fédéralisme, les cantons l'ont mise en œuvre de

manière très diverse et la plupart d'entre eux y ont apporté des ajustements non négligeables. Dans la majorité des cantons, c'est la psychologie scolaire qui a été chargée de sa mise en application, une tâche qui est aujourd'hui encore perçue avec une certaine ambivalence. Cet article décrit l'état actuel de cette mise en œuvre ainsi que les difficultés qui y sont liées. Il aborde ce faisant des questions qui ne sont toujours pas résolues concernant la réalisation d'un système d'éducation inclusif, ainsi que la sécurisation des mesures et aides relatives au handicap.

Julia Suter, Caroline Sahli Lozano und Liana Joëlle Simovic. (2018). Chancen und Risiken von Sonderklassen aus der Sicht von Schulleitenden. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 28-35.

Le présent article cherche à comprendre pourquoi les responsables d'établissement se prononcent sciemment en faveur de la mise en place de classes spéciales – en dépit de la primauté de l'intégration dans l'actuel développement de l'école – et comment elles et ils évaluent les chances et les risques liés à cette forme

d'école. Dans le cadre d'une étude exploratoire, des interviews ont été menées avec six responsables d'établissement de communes bernoises qui continuent de proposer dans leur établissement scolaire au moins une classe spéciale. Les résultats montrent que les responsables d'établissement estiment que les classes spéciales sont porteuses de plus de chances que de risques. Notre article apporte par ailleurs des explications sur les raisons pour lesquelles l'orientation vers une classe spéciale ne dépend très souvent pas simplement de critères de performance.

Thèmes 2018

Revue suisse de pédagogie spécialisée (quatre numéros / année)

Numéro	Délai de rédaction	Dossier
1 (mars, avril, mai 2018)	1 décembre 2017	Éducation précoce spécialisée : de la détection à l'intervention
2 (juin, juillet, août 2018)	1 mars 2018	Accessibilité et participation sociale
3 (sept., oct., nov. 2018)	1 juin 2018	Médecine et handicap
4 (déc. 2018, janv., fév. 2019)	1 septembre 2018	Diversité professionnelle et fonctionnelle des mesures de soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire

Une description des thèmes 2018 est disponible sur le site Internet du CSPS :

www.csps.ch/revue → Thèmes 2018

Informations aux auteurs : merci de prendre contact avec la rédaction avant l'envoi d'une contribution sur l'un de ces thèmes ou sur un **sujet de votre choix** : redaction@csps.ch

Lignes directrices rédactionnelles : www.csps.ch/revue

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (neuf numéros / année)

Numéro	Délai de rédaction	Dossier
1/2018	10.10.2017	Migration und Integration
2/2018	10.11.2017	Integrative Förderung
3/2018	10.12.2017	Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Schweiz
4/2018	10.01.2018	Frühe Bildung
5–6/2018	10.02.2018	Forderndes Verhalten
7–8/2018	10.04.2018	Selbstbestimmung und Behinderung
9/2018	10.06.2018	Autismus-Spektrum-Störungen
10/2018	10.07.2018	Zehn Jahre Sonderpädagogik-Konkordat
11–12/2018	10.08.2018	Digitalisierung und Robotik

Informations aux auteurs : merci de prendre contact avec la rédaction avant l'envoi d'une contribution sur l'un de ces thèmes ou sur un **sujet de votre choix** : redaktion@szh.ch

Lignes directrices rédactionnelles : www.szh.ch/zeitschrift

Dossier – Dispositifs de soutien pluriprofessionnel à l'intégration d'élèves en classe ordinaire



Peggy
2018

Illustration : Peggy Adam

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. LHand¹, *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 RPT² 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

¹ 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.

² 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, VS³), 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)⁴). Ce soutien peut être d'ordre pédagogique, pédago-thérapeutique⁵ 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 inclusive⁶ 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,

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

⁴ 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.

⁵ Logopédie, psychologie, psychomotricité et ergothérapie.

⁶ 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 catégories⁷:

- 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 péda-go-thérapeutiques) (Friend,

⁷ 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; Luders & 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 spécialisée⁸;
- 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

⁸ Disponibles sous : 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*⁹

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*¹⁰ (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^{re} 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.

⁹ 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).

¹⁰ 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’école¹¹ 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,

¹¹ 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
- 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*



*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*

Patrice Bourdon et Marie Toullec-Théry

Équipe pluridisciplinaire en appui à la scolarisation inclusive : le cas du lycée des Bourdonnières à Nantes

Résumé

Cet article analyse le fonctionnement d'un lycée à Nantes (France) pour lequel nous avons conduit une recherche de 18 mois sur son dispositif de scolarisation inclusive. Depuis plus de 25 ans, en partenariat avec une association médico-sociale et les collectivités territoriales, il scolarise en classes régulières environ 50 élèves en situation de handicap. Il a paru nécessaire d'investiguer le rapport entre les conditions spécifiques de fonctionnement d'un dispositif inclusif et la réussite scolaire des élèves handicapés, notamment sur les questions de construction d'une culture de l'inclusion.

Zusammenfassung

Im nachfolgenden Artikel wird die Funktionsweise eines Gymnasiums in Nantes (Frankreich) analysiert, dessen System der inklusiven Beschulung wir während 18 Monaten in einer Studie untersucht haben. In Zusammenarbeit mit einer sozialmedizinischen Organisation und der öffentlichen Hand werden an diesem Gymnasium seit mehr als 25 Jahren rund 50 Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung in Regelklassen beschult. Es scheint uns wichtig, der Beziehung zwischen den spezifischen Funktionsbedingungen dieses inklusiven Systems und dem schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung auf den Grund zu gehen, insbesondere auch im Hinblick auf die Frage der Schaffung einer Kultur der Inklusion.

1. Introduction

Le système inclusif du lycée des Bourdonnières¹ à Nantes engage tout particulièrement deux institutions, l'APAJH² et l'Éducation nationale. Le coordonnateur³, pivot du dispositif, est professeur de l'Éducation nationale et parallèlement chef des services de l'APAJH. Ce système de scolarisation, mis en place depuis 1988 et s'inscrivant avant l'heure dans le sillage de la loi de 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », est considéré par les acteurs impliqués comme une réussite, répondant

aux besoins des familles, des élèves et des professionnels. Il est légitimé par la réussite aux examens des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il s'agit, dans cette recherche aussi publiée ailleurs⁴ (Bourdon & Toullec-Théry, 2016), d'identifier les leviers qui permettent d'engager ces élèves vers des apprentissages consolidés et de comprendre en quoi une équipe pluridisciplinaire⁵, installée au sein de l'établissement scolaire, favorise une scolarisation inclusive.

⁴ Cet article est paru initialement dans La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation et est publié ici avec autorisation. Bourdon, P. et Toullec-Théry, M. (2016). Analyse du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent des Bourdonnières à Nantes. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74, 181-200.

⁵ Cette appellation est fréquente en France et exprime une composition d'équipe regroupant enseignants, AESH, personnels de rééducation fonctionnelle, psychologue, orthophoniste.

¹ <https://bourdonnieres.paysdelaloire.e-lyco.fr/centre-de-scolarite-adaptee/>

² Association du secteur médico-social pour jeunes et adultes en situation de handicap www.apajh44.org/fr/

³ À l'origine professeur d'histoire géographie au lycée (trad. : enseignant d'histoire du secondaire 2)

2. Contexte de la recherche

Ce lycée polyvalent, ouvert en 1972, accueille environ 1800 élèves et emploie 170 professeurs dont quatre sont des enseignants spécialisés. Ce lycée « ordinaire » présente la spécificité de scolariser environ 50 élèves en situation de handicap, présentant majoritairement des troubles moteurs, en moindre nombre des troubles auditifs ou visuels, des troubles spécifiques des apprentissages, ou, depuis peu, des troubles du spectre autistique. Tous ces élèves sont scolarisés dans les trois filières du baccalauréat (générale, technologique ou professionnelle). À l'instar d'autres lycéens, ils peuvent y être internes⁶. C'est donc à un ensemble de besoins particuliers que ce lycée est confronté, tant sur un versant pédagogo-didactique que rééducationnel. L'APAJH, en lien avec les collectivités départementale et régionale (infrastructures, équipements, transports), a d'emblée proposé une accessibilité renforcée grâce à :

- des professionnels médicosociaux : kinésithérapeute, orthophoniste, psychologue, médecin, orthoptiste, aide médico-pédagogique, accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), qui travaillent tous au sein de l'établissement scolaire, regroupés dans un pôle dit Centre scolaire adapté (CSA) et piloté par un professeur-coordonnateur ;
- des locaux dédiés (ascenseurs, rampes d'accès, portes automatiques, toilettes adaptées) dans chaque bâtiment du lycée ;
- des équipements (internat spécifique de huit places, mobilier et écrans d'ordinateurs adaptés, loupes, salles spécifiques au kinésithérapeute, à l'orthophoniste, etc.) ;

- des outils d'accès aux apprentissages (outils de compensation : agrandissements, présentation des documents et accompagnement par les AESH).

Le Centre de scolarité adaptée représente la structure centrale de l'accompagnement des élèves en situation de handicap. Il est situé dans l'établissement, au rez-de-chaussée du bâtiment internat du lycée, et constitue un pôle « ressource » pour les élèves. C'est le cœur de l'organisation logistique des adaptations mises en place dans le lycée ; une partie des conditions d'accessibilité y sont proposées. Certains soutiens scolaires s'y déroulent aussi (accompagnés par les AESH).

3. Cadre théorique et méthodologie

Notre recherche s'apparente à une étude de cas (Passeron & Revel, 2005) qui tente de mettre en relation les éléments disjoints d'une configuration (ici un lycée et un dispositif d'accompagnement et de soin) paraissant, au départ, impossible à déchiffrer dans sa globalité et sa complexité, y compris pour les acteurs eux-mêmes, et qui pour cela, fait problème, recèle des énigmes. Cette étude de cas nécessite alors une incursion dans différents registres ou différents types de données. À cet effet, nous avons recueilli, au cours d'entretiens enregistrés, le discours d'une grande partie des acteurs impliqués dans le dispositif : des responsables de l'APAJH, des enseignants du lycée, les personnels de soins et les AESH. Ils sont de deux types ; des entretiens semi-directifs centrés (Blanchet & Gotman, 1992) et des instructions au sosie (Clot, 1995). Nous avons également enregistré des réunions collectives. Ces données, intégralement transcrites, ont ensuite été analysées selon un processus d'enquête (synopsis, narrations, typologies) afin de construire progres-

⁶ La plupart des lycées français disposent d'un internat ouvert à tous, notamment aux élèves géographiquement éloignés de l'établissement scolaire.

sivement un réseau de significations et une compréhension de ce qui, dans ce dispositif complexe, favorise l'inclusion scolaire.

Nous avons tenté de croiser deux cadres théoriques, celui de la *théorie de l'activité* dans le sillage de Leontiev ou Rochex et celui de la *Théorie de l'action conjointe en didactique* avec Sensevy. Il s'agit ici de donner à voir la façon dont les acteurs construisent et articulent leur activité.

L'inclusion est devenue une sorte d'allant de soi qui n'est plus réinterrogé.

4. Résultats et discussion

L'analyse des discours a mis au jour des thématiques communes aux acteurs. Nous avons ainsi pu en repérer trois qui reviennent de manière récurrente : **culture, interface et besoins des élèves.**

Un dispositif fédéré autour d'une culture spécifique au lycée

Les acteurs impliqués dans le projet inclusif du lycée font référence à ce qu'ils nomment « la culture de l'établissement » qui vient, selon eux, de l'historicité du dispositif. Ce dernier perdure en effet malgré les changements de personnels, de chefs d'établissement et l'évolution des textes législatifs depuis 30 ans :

« Je pense qu'il n'y a pas eu d'évolution fondamentale par rapport à la culture du lycée parce que je crois que les élèves eux-mêmes ont cette culture qui s'est inscrite depuis 1988 » (Coordonnateur).

« Mais là, maintenant, je crois que vu l'**antériorité**, je pense que ça ne peut plus être détruit comme ça en 6 mois. Y'a **une culture**, y'a **une histoire**, là » (Professeur).

Des habitudes, des routines se seraient donc construites au fil des années et des expériences, qui autorisent et légitiment le travail d'accompagnement des élèves en situation de handicap, sans qu'il ne soit constamment remis en cause, au gré des nouveaux professionnels ou des élèves arrivant au lycée. L'inclusion est devenue une sorte d'allant de soi qui n'est plus réinterrogé. Les novices épousent alors ces pratiques communes, dans la continuité.

La spécificité du projet de ce lycée a été de concevoir d'emblée un dispositif inclusif : les élèves sont des lycéens avant d'être des personnes handicapées et l'action porte sur la situation de scolarisation et son accessibilité et non seulement sur la nature et les conséquences du handicap des élèves. C'est bien leur parcours scolaire, leurs résultats, leur projet d'orientation qui conditionnent leur inscription dans ce lycée. Le partenariat entre le médicosocial et l'éducation nationale permet alors d'apporter des compensations nécessaires selon les besoins de chacun. L'accessibilisation des apprentissages est pensée, dès l'origine, entre les trois partenaires historiques que sont le conseil régional, l'Éducation nationale et l'APAJH.

La question de l'identité de ce dispositif s'invite alors dans le débat parce qu'il est piloté par trois institutions qui ne fonctionnent pas de la même façon, qui ne pensent pas l'éducation inclusive sous le même angle, avec les mêmes contraintes. Cette identité se construit en effet non seulement sur une histoire, une géographie mais aussi sur une cause, et cette cause de l'éducation inclusive est encore mouvante, généralement peu partagée, car récente.

Les discours des protagonistes attestent qu'histoire et causes sont intime-

ment mêlées. Chacun s'entend pour en effet revendiquer des valeurs, des engagements et emploie un lexique apparenté au champ du militantisme : *politique, orientations, missions, investissement, motivations*. Le président de l'APAJH et le proviseur du lycée soulignent que l'inclusion est une cause, voire un combat de chaque instant, d'où une nécessaire vigilance :

« c'est vraiment d'essayer de comprendre finalement, à la fois le combat qui est le nôtre – si je peux l'appeler combat, je pense qu'on peut encore en parler – enfin quelles sont nos **motivations**, à travers notre **mission**, notre **investissement** bénévole, pour dire que tous les jeunes lycéens ont leur place au lycée et comment on pense qu'il est bon de les aider au mieux et puis, en même temps, être là pour comprendre la problématique qui est aussi rencontrée par les équipes éducatives » (Président).

« Si vous regardez l'histoire de cet établissement, il y a une tradition d'engagement, aussi, d'humanitaire, et politique qui était réputé pour ça. Le lycée les Bourdonnières a gardé cette culture de lycée engagé, les gens s'impliquent sur des causes qui peuvent être autres que des causes scolaires » (Proviseur).

La *géographie* de ce dispositif va de pair avec sa visibilité symbolique. En effet, la localisation du CSA, la façon dont l'architecture a été pensée dans les aménagements spécifiques dédiés aux élèves en situation de handicap et les investissements importants des collectivités territoriales dans ce lycée, produisent un effet. Le CSA est de manière effective inclus dans le schéma du lycée. Comme le souligne Plaisance (2007), « c'est [donc] par étapes né-

gociées et par la recherche d'intérêts communs que l'on peut progresser vers une plus grande acceptation des enfants handicapés à l'école ». Pour autant, il ne s'agit pas ici de simplement accepter la présence d'élèves handicapés, mais bien de les scolariser et donc de penser les apprentissages et leur accessibilité dans un parcours ordinaire de lycéen. L'accessibilité et la visibilité des locaux sont nécessaires, mais pas prépondérantes par rapport à la scolarisation.

L'interface : une institution, un processus, un espace de médiation

Le terme d'interface est régulièrement évoqué au fil des entretiens. À quoi tient l'utilisation de ce mot importé d'autres disciplines ? Y a-t-il, dans ce dispositif inclusif, nécessité de catalyseur (comme en chimie), de surface d'échanges entre deux milieux (en physique), d'un ensemble de règles et de conventions permettant un échange d'informations ou de conventions entre deux systèmes (en informatique), deux personnes, ou deux services dans les interactions (en sciences humaines) ? Que recouvre donc ce terme chez les acteurs du dispositif ? Le coordonnateur du CSA indique :

« d'abord, mon job, globalement, il consiste en un rôle d'interface [...] D'interface, en toute humilité, à quand même plein de niveaux, puisque globalement le travail consiste à favoriser la scolarisation inclusive d'élèves qui ont des besoins particuliers ».

« alors j'ai utilisé le mot interface **pour favoriser** donc cette scolarisation inclusive, interface **auprès des collègues** de l'établissement scolaire, c'est générique, il doit y avoir 200 adultes, 200 professionnels qui travaillent au lycée, sur ces 200 professionnels y a 150 enseignants qui potentiellement peuvent scolariser dans leur classe, dans une ou plusieurs de leurs classes, un ou plusieurs élèves en situation de handicap. Donc il y a d'abord un travail d'*interface*, **de transmission** d'éléments, **de manière à informer**, peut-être **voire parfois rassurer** ».

Le coordonnateur du dispositif s'identifie comme une interface, un faiseur de liens entre différents mondes: le monde de l'élève et sa famille, le monde du soin et de la rééducation, le monde de l'enseignement et du lycée. Il définit son rôle auprès des professeurs quand il leur transmet des éléments, les informe, les rassure. Le coordonnateur est alors plus un passeur entre le monde de l'élève, du soin, de la rééducation vers celui des enseignants, pour les outiller. C'est aussi un *passeur* entre l'extérieur du lycée et l'intérieur. Le président de l'APAJH précise lui aussi son rôle d'interface, comme étant celui qui

« va être là en écoute, s'assurer finalement que la relation directeur et salariés se passe au mieux, que la relation service, familles et jeunes se passe au mieux euh... qu'on a pu mettre en place tous les outils nécessaires qui vont permettre justement d'être dans nos missions. Et puis être là en *interface* aussi avec le lycée, puisque le lycée est forcément notre premier partenaire en l'occurrence [...] Voilà *interface*, pour moi, c'est ça, c'est être en relation entre plusieurs mondes ».

Le président réserve plus le terme d'interface aux liens avec le lycée, pour faire relation, faciliter des échanges. Cette question des échanges est également soulevée par un professeur depuis longtemps très impliqué dans le dispositif :

« Ah oui, *l'interface* c'est la zone de contact. Donc cette zone de contact ça peut être entre soit deux espaces ou deux personnes qui sont opposées, pour créer de l'échange. Pour moi, à mon sens, l'idée d'interface elle est là, c'est-à-dire créer de l'échange, créer des échanges, le coordonnateur est une interface parce que c'est lui qui crée l'échange, qui facilite l'échange entre les profs, les élèves, les AVS [AESH], les familles, donc là il est interface à tous les niveaux, nous on est, enfin les AVS [AESH] sont des interfaces entre les élèves, parfois leurs familles, les collègues et nous ».

Nous percevons dans ces discours l'aspect capital du tissage des liens. Les enjeux de la scolarisation des élèves en situation de handicap sont tels qu'ils pourraient en effet mener régulièrement à des affrontements entre différents acteurs (professeurs, parents, médico-social, éducation nationale, AESH). La question de la circulation de l'information, l'élaboration de pratiques conjointes entre les interlocuteurs devient alors le centre du système. C'est d'abord le coordonnateur, en tant que régulateur, que les professeurs repèrent comme interface, puis parfois les AESH.

Si nous analysons ce dispositif autour de la question de l'interfaçage, alors nous pouvons avancer que :

- l'interface s'apparente à une institution nécessaire pour faciliter la circulation ascendante et descendante entre les acteurs de l'information, des consignes,

des besoins. Cette interface se matérialise aussi sous la forme d'outils ou sous la forme d'échanges formels et informels;

- l'interface est aussi un espace identifié de médiations avec des interlocuteurs privilégiés (le coordonnateur du CSA, la responsable des AESH). Lorsque le système se grippe, alors l'interface de médiation rend plus fluide l'adaptation aux situations particulières.

Liaison, échange, jonction seraient donc les trois mots clés pour définir l'interface. Penser cette dernière semble alors un élément fondamental à considérer lorsque les institutions scolaires s'engagent auprès d'élèves en situation de handicap. C'est ce que nous définissons en termes de « ressources » dans la fonction d'enseignant spécialisé. L'analyse du fonctionnement de l'établissement montre un réseau d'interactions qui s'avère extrêmement dense et où le coordonnateur est le plus impliqué.

Il apparaît d'emblée un équilibre des relations entre milieu Éducation nationale et milieu médico-social de l'APAJH, le nombre d'interactions étant en effet assez équivalent (Bourdon & Toullec-Théry, 2016). Cette organisation révèle donc le coordonnateur comme la colonne vertébrale qui permet au dispositif de tenir.

Prendre en compte les besoins des élèves : le rôle des réunions d'équipe

La question centrale du coordonnateur est de s'assurer que l'élève « trouvera pleine place dans la classe » (Coordonnateur CSA) et dans sa vie lycéenne, ce qui nécessite d'identifier en amont ses besoins pour penser les adaptations nécessaires des situations d'apprentissage. Comme le souligne

Benoit (2012), « la politique de scolarisation des élèves en situation de handicap dans laquelle la loi nous engage aujourd'hui s'appuie en premier lieu sur l'observation et l'analyse des besoins éducatifs particuliers, c'est-à-dire des obstacles qui peuvent survenir dans le milieu scolaire ordinaire ».

La question de la circulation de l'information et de l'élaboration de pratiques conjointes entre les interlocuteurs devient le centre du système.

Les besoins éducatifs particuliers (BEP) ne peuvent certes être réduits aux seuls obstacles – les aisances ou réussites sont tout aussi centrales, mais leur identification est déterminante pour analyser leurs effets sur les apprentissages des élèves, et du coup aussi sur les pratiques enseignantes. Deux types de réunions de régulations, formelles et informelles sont alors nécessaires. En effet, dans ce dispositif, un certain nombre de régulations passe par le CSA, son coordonnateur ou la responsable du service des AESH donc par des réunions formelles, régulières qui permettent de gérer l'avancée des projets individuels de scolarisation. Il existe aussi des réunions institutionnelles « classiques » comme pour tous les élèves (p. ex. conseil de classe). Mais ce qui apparaît primordial dans ce dispositif, c'est l'importance de la régulation informelle, entre deux portes, en salle des professeurs, de gré à gré. Cette régulation engage les acteurs à des adaptations péda-go-didactiques, évitant ainsi un dispositif de réunions, lourd et contraignant. La réponse aux BEP engageant plusieurs acteurs, les ajustements quotidiens des interventions et des pratiques peuvent ainsi se faire plus aisément.

Ces diverses réunions de régulation peuvent ainsi concourir à la réalisation de documents adaptés (p.ex. agrandissements), mais aussi à l'utilisation d'un matériel spécifique (comme un ordinateur), ou encore à la décision d'accompagnement d'un AESH (dans les moments de classe ou dans des temps de soutien), différents selon les disciplines⁷. On peut alors s'apercevoir qu'elles font émerger plusieurs fonctions qui se complètent selon les professionnels et le type d'action qu'ils développent auprès des élèves. Ce sont ces quatre fonctions, interface – ressources – régulation – accessibilité, qui permettent au système de fonctionner le plus correctement possible et qui favorisent l'inclusion scolaire en prenant en compte les besoins éducatifs particuliers.

Les acteurs peuvent alors prendre en compte les besoins de l'élève, car ils ne sont pas trop fortement assujettis à un fonctionnement préétabli.

5. Conclusion

Revenons à la question que nous avons posée au début de cet article. Qu'est-ce qu'un système comme celui du lycée des Bourdonnières produit dans une équipe pluridisciplinaire en faveur de l'inclusion scolaire ?

⁷ Les AESH sont recrutés selon leurs compétences dans telle ou telle discipline. Ainsi les élèves ne sont pas toujours accompagnés par le même AESH.

La modélisation de l'organisation et des relations de ce dispositif nous permettent d'affirmer que la place de chaque acteur est certes contrainte par le dispositif, mais que l'expression de chacun y est possible parce que le système est suffisamment souple. Les acteurs peuvent alors prendre en compte les besoins de l'élève, car ils ne sont pas trop fortement assujettis à un fonctionnement préétabli ; cette souplesse est conditionnée à l'existence d'une *interface* qui rend fluide ce qui généralement circule difficilement et bloque les systèmes. Cette interface rend possible, dans ce système, la communication, l'accessibilité, l'anticipation, les compensations, les informations.

Ce dispositif inclusif, institué dans un temps long avec des espaces identifiés et des causes partagées, agit donc comme ressource. Le cadre produit permet ainsi à chacun, sans risque, de s'engager dans son activité, même si l'accompagnement à la scolarisation des élèves en situation de handicap est complexe et parfois délicat. S'il n'y a pas de risques, des craintes subsistent en revanche, sans doute plus du côté des professeurs. Ainsi nous avons montré que si la fiche informative est importante, elle crée quand même une situation paradoxale : elle peut en effet devenir un frein à la modification des pratiques d'enseignement parce qu'elle peut déresponsabiliser les enseignants (ils n'agissent plus en première main, mais font ce que la fiche dit de faire) et les dessaisir de leurs savoirs professionnels (Toullec-Théry, 2013).

Références

Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 65-78.

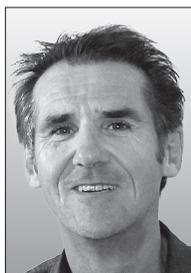
Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan.

Bourdon, P. & Toullec-Théry, M. (2016). Analyse du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent des Bourdonnières à Nantes. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74, 181-200.

Clot, Y. (1995). L'échange avec un sosie pour penser l'expérience. *Société française*, 53, 51-55.

Plaisance, E. (2007). Note critique sur le texte de J. Zaffran, Quelle école pour les élèves handicapés ? *Revue française de pédagogie* [En ligne], 160. URL : <http://rfp.revues.org/912>

Toullec-Théry, M. (2013). Mises en œuvre parfois paradoxales dans l'action conjointe enseignant-AVS-élève handicapé : deux études de cas à l'école primaire. In T. Assude & J.-M. Pérez (Eds.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires* (pp. 125-142). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.



Patrice Bourdon
Maîtres de conférences
Université de Nantes
patrice.bourdon@univ-nantes.fr



Marie Toullec-Théry
Maîtres de conférences
Université de Nantes
marie.toullec-thery@univ-nantes.fr

Greta Pelgrims, Roland Emery, Béatrice Haenggeli-Jenni et Marie-Laure Danalet

Le soutien à partir d'équipes pluridisciplinaires en établissement scolaire ordinaire : dilemmes d'enseignants spécialisés

Résumé

Les politiques d'école inclusive conduisent à la diversification de dispositifs dont le mandat est de soutenir l'intégration en classe ordinaire d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. Si la plupart de ces dispositifs impliquent des enseignants spécialisés, certains s'étendent à d'autres professionnels ; c'est le cas des équipes pluridisciplinaires mises en place dans des établissements de l'école primaire genevoise. L'étude rapportée ici contribue à repérer les dilemmes que des enseignants spécialisés rencontrent dans leur activité de soutien dans ces nouveaux contextes.

Zusammenfassung

Mit der Politik der inklusiven Schule hat sich eine grosse Vielfalt an Modellen herausgebildet, welche die Integration von Schülerinnen und Schülern, denen besondere Bildungsbedürfnisse attestiert werden, in Regelklassen unterstützen sollen. Auch wenn bei der Mehrzahl dieser Modelle vorwiegend Lehrpersonen mitarbeiten, werden bei anderen auch Fachpersonen aus anderen Disziplinen einbezogen; so etwa im Fall der sogenannten «équipes pluridisciplinaires». Dabei handelt es sich um multidisziplinäre Teams, die in den Primarschulen des Kantons Genf eingesetzt werden. Die hier vorgestellte Studie zeigt verschiedene Schwierigkeiten auf, mit denen Sonderschullehrerinnen und -lehrer bei ihrer Arbeit in diesen neuen Kontexten konfrontiert sein können.

1. Introduction

Sous l'effet de politiques d'école dite inclusive, nous assistons à la diversification de dispositifs mis en place au sein d'établissements scolaires ordinaires, qui ont pour mandat de soutenir le maintien ou l'intégration en classe ordinaire d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. La plupart impliquent pour les enseignants titulaires des classes ordinaires de collaborer, selon différents modes, avec des enseignants spécialisés. Mais, comme le montre l'étude de Paccaud (cf. dans ce dossier), plus rares sont les dispositifs de soutien institués dans des établissements scolaires ordinaires qui impliquent pour les enseignants de collaborer non seulement avec des enseignants spécialisés, mais aussi avec des professionnels des cultures socio-éducatives et thérapeutiques. Le Département de l'instruction publique (DIP) du canton de Genève met en

place de tels dispositifs dits *Équipes pluridisciplinaires*, d'abord en 2015 à titre pilote dans trois établissements de l'école primaire, puis en 2017 et en 2018 dans respectivement six et sept autres établissements. Cet article rapporte les résultats d'une étude exploratoire qui met en évidence, durant la phase de mise en place de ce nouveau dispositif, les dilemmes professionnels qu'éprouvent des enseignants spécialisés lorsqu'ils tentent d'actualiser leur rôle et leurs tâches de soutien aux apprentissages des élèves des classes ordinaires.

2. Le dispositif *Équipe pluridisciplinaire*

Le dispositif *Équipe pluridisciplinaire* réunit au sein d'un même établissement scolaire primaire différents professionnels, relevant de la culture enseignante (enseignants régulier et spécialisé), socio-éducative (éduca-

teur), thérapeutique (logopédiste, psychomotricien, psychologue) et de la santé (infirmière). Dans l'enseignement primaire genevois, un établissement est dirigé par un directeur et comprend d'une à six écoles. Ces équipes ont deux objectifs: «apporter un soutien aux élèves en intégrant au sein des écoles des compétences professionnelles complémentaires au métier d'enseignant; lutter contre l'échec scolaire en favorisant les actions de prévention»¹. En outre, «les actions [...] doivent bénéficier à l'ensemble des élèves d'un groupe, d'une classe, d'une école voire d'un établissement. En ce sens, elles sont à la fois distinctes et complémentaires aux mesures de soutien renforcées destinées aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap»¹. Le dispositif vise donc des actions de prévention et de soutien pour l'ensemble des élèves, et des actions complémentaires à d'autres mesures de pédagogie spécialisée. L'organisation du travail et des modalités de collaboration entre professionnels est peu prescrite. La fréquence et la nature des réunions, la participation des membres de l'équipe aux réunions de travail de l'école sont négociées avec le directeur de chaque établissement qui coordonne la mise en place de l'équipe. Dans les faits, les équipes se réunissent chaque semaine et délèguent des membres pour participer aux temps de travail des enseignants et aux conseils de direction de l'établissement. Les membres d'une équipe participent aux séances de formation avec l'ensemble des enseignants de l'établissement et bénéficient d'un accompagnement spécifique à leur secteur d'affiliation (pédagogique, médico-thérapeutique, santé).

3. Soutenir à partir d'un dispositif pluriprofessionnel: apports et problématique

Le travail pluriprofessionnel: activité conjointe sous quelle forme?

L'idée d'instituer au sein d'une école ordinaire une équipe pluriprofessionnelle n'est pas nouvelle. Dès les années 1980, la littérature internationale témoigne d'implémentations de tels dispositifs (*Consulting teams*, *Prereferral teams*, Équipe coopérative, etc.) pour prévenir l'échec scolaire, réduire les inégalités de chances de réussite, soutenir l'intégration d'élèves. Ces dispositifs, impliquant enseignants réguliers, spécialisés et autres spécialistes (éducateurs spécialisés, logopédistes, conseillers, etc.), réduisent les échecs et le taux de signalement vers des mesures d'enseignement spécialisé externes aux classes ordinaires (p. ex., Safran & Safran, 1996). Mais ce qui caractérise ces expériences positives est que l'activité conjointe des différents professionnels est organisée sous forme de séances hebdomadaires d'étude de situations en l'absence des élèves. Ces séances visent l'analyse de situations scolaires faisant problème, la proposition de stratégies d'enseignement à mettre en œuvre, l'analyse a posteriori des effets produits, la proposition de nouvelles régulations, etc. En outre, les rôles sont définis: les enseignants assument leurs tâches d'enseignement en l'absence et en présence des élèves, et alimentent les séances pluriprofessionnelles de leurs expériences et expertises.

Le travail pluriprofessionnel: des prescriptions à l'activité conjointe effective

La clarification des formes d'organisation du travail, des modalités de collaboration, des rôles et tâches de chaque partenaire est

¹ Site du département, consulté le 16 août 2018. www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/equipes-pluridisciplinaires-16-etablissements-primaires-rentree-2018

d'ailleurs fortement préconisée par la littérature prescriptive sur la collaboration multiprofessionnelle en général, aux marges de l'école ordinaire (Edwards & Downes, 2013) et dans les institutions de type médico-pédagogique (cf. Emery, 2016). Mais l'étude de Emery (*Ibid.*) montre combien l'activité des différents professionnels, conjointement déployée au fil de séances liées à la définition et mise en œuvre de projets éducatifs individualisés, s'écarte du prescrit.

Le travail multiprofessionnel est affaire d'outils de pensée et d'action propres à chaque culture professionnelle souvent peu partagés ou partageables, entraînant des ajustements au fil du quotidien pouvant faire obstacle au projet scolaire qu'il sert.

Il ressort que le travail se fait essentiellement en coulisse des réunions d'équipe formelles; le temps de ces dernières est alors réservé à remettre au collectif les informations recueillies lors d'échanges informels, ou encore à évoquer des caractéristiques générales des « enfants ». Le manque d'outils de pensée, de langage et d'action partageables entre professionnels de différentes cultures, combiné au besoin des enseignants de faire part d'informations obtenues informellement, contribue à mieux comprendre pourquoi les objectifs d'enseignement, les savoirs et les apprentissages sont peu évoqués en réunions multiprofessionnelles et dans des documents qui en émanent. Outre les besoins de clarification, le travail multiprofessionnel est affaire d'outils de pensée et d'action propres à chaque culture professionnelle souvent peu partagés ou partageables, entraînant des

ajustements au fil du quotidien pouvant faire obstacle au projet scolaire qu'il sert, à savoir les apprentissages des élèves.

L'activité de soutien d'enseignants spécialisés à l'intégration en classe ordinaire: dilemmes

Les dispositifs impliquant un enseignant de classe ordinaire et un enseignant de soutien datent des années 1970. Dès les années 2000, des travaux révèlent l'efficacité toute relative de ces mesures dans leur forme originale, à savoir un soutien individualisé, centré sur l'élève désigné, pourvu de façon séparée du groupe classe. Les observations indiquent que l'enseignant ajuste fréquemment ses choix et son activité à ses propres conditions de travail en s'écartant des attentes, des objectifs d'enseignement, des conditions d'apprentissage qui prévalent dans la classe régulière (cf. Pelgrims, Dolorme, Emery, & Fera, 2017). En outre, le temps didactique durant le soutien est en décalage avec l'avancement des objets d'enseignement et d'apprentissage de la classe régulière (Leutenegger, 2009). Le manque d'articulation pédagogique et didactique entre les deux contextes assignés à un élève en difficulté est pourtant incompatible avec les besoins d'environnement stable et d'enseignement explicite.

Mais le soutien d'enseignement spécialisé à l'intégration d'élèves en classe ordinaire a d'autres formes. Nos travaux contribuent à saisir comment se décline cette activité, quels obstacles et dilemmes professionnels sont éprouvés et comment les enseignants s'ajustent. Pour les enseignants spécialisés devant fournir le soutien à l'intégration partielle de leurs élèves dans plusieurs classes ordinaires tout en étant titulaires d'une classe *spécialisée* ou *intégrée*, l'activité de

soutien est particulièrement contraignante et les dilemmes concernent des tâches administratives, collaboratives, pédagogiques et didactiques (*Ibid.*, 2017). Par contre, des enseignants qui soutiennent l'intégration de façon itinérante dans plusieurs écoles et à partir d'un centre médico-pédagogique déclinent différemment leur fonction (Pelgrims, Delorme, & Emery, 2018). Ils sont plus nombreux à agir en vertu d'une conception psycho-médicale de leur rôle, de l'élève à soutenir (vu sous l'angle du trouble, de la déficience), des aménagements à mettre en place (considérés spécifiques au diagnostic et à l'élève). Le dilemme pour ces enseignants est de faire le pas vers l'enseignant ordinaire et d'articuler leurs interventions au collectif classe, au risque de se séparer de la culture psycho-médicale prédominante dans le centre dont ils relèvent.

Dans le prolongement de ces résultats, nous cherchons à comprendre l'activité de soutien des enseignants spécialisés à partir des *Équipes pluridisciplinaires*. Ils impliquent la collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés qui, malgré leur culture enseignante commune, peut faire émerger des obstacles et des ajustements professionnels susceptibles de s'écarter des intentions de soutien et de mise en place de conditions d'accessibilité aux savoirs. Mais ils impliquent aussi la collaboration avec des partenaires d'autres cultures professionnelles, laquelle peut générer d'autres obstacles et dilemmes s'écarter aussi de la voie de l'enseignement et du soutien aux apprentissages. Ces dispositifs étant en phase d'implémentation, il s'agit d'une première exploration guidée par la question suivante: Quels dilemmes des enseignants spécialisés, travaillant en équipe pluridisciplinaire, éprouvent-ils en lien avec leur activité de

soutien aux apprentissages des élèves en classe ordinaire ?

4. Éléments méthodologiques

Cette étude a bénéficié des besoins de réflexion de deux enseignantes spécialisées dans des équipes pluridisciplinaires, et d'une coordinatrice pédagogique associée à un établissement disposant d'un tel dispositif. Nous avons donc tenu une série de huit séances collectives. Les deux premières visaient à saisir les cadres institutionnels et à laisser évoquer des questionnements librement. La teneur a permis d'orienter la suite des séances avec des consignes plus précises. Guidés par une approche située de l'activité et des pratiques d'enseignement, nous invitons chaque enseignante à préparer et à relater le déroulement de son activité à partir d'une situation emblématique. Ces six séances collectives (durée entre 60 et 90 minutes) sont intégralement retranscrites. Les verbatim sont soumis à une analyse de contenu sémantique, d'abord sur les axes thématiques relatifs à la collaboration (Emery, Danalet, Haenggeli-Jenni, & Sollberger, 2018), puis aux dilemmes éprouvés en lien avec l'activité de soutien aux apprentissages des élèves.

5. Dilemmes et ajustements: quelques résultats

Nous rapportons ici deux dilemmes que des enseignants spécialisés éprouvent dans leur activité visant à soutenir, directement ou indirectement, les apprentissages des élèves.

5.1 Intervention individualisée séparée versus collective intégrée...

Des extraits de verbatim révèlent que les enseignants spécialisés sont sollicités par des enseignants ordinaires pour intervenir de façon individualisée auprès d'un élève, à l'écart

du groupe classe. Ils sont dès lors confrontés à deux alternatives incompatibles :

- 1) répondre à de telles demandes pour s'assurer dans l'immédiat que l'élève soit bien en condition d'apprendre, en courant le risque qu'une telle réponse soit moins adéquate que la mise en place de conditions, certes différenciées, au sein même du collectif classe ;
- 2) ne pas répondre aux demandes d'individualisation séparée afin d'éviter les micro-ruptures dans l'activité d'apprentissage de l'élève, mais en courant le risque de provoquer l'insatisfaction chez l'enseignante, voire une micro-rupture dans la collaboration, ou encore de donner l'impression de laisser pour compte un élève.

« Quel est le sens de ce projet [soutien en mathématiques] quand on envoie un enfant par-ci deux fois, trois fois... Quel est le sens ? Quelle continuité ? Alors évidemment, j'ai dit : ouais non... je vous jette pas la pierre, je dis : je réfléchis au sens que ça a. »

Des enseignants spécialisés semblent faire un choix et s'ajuster en fonction de leurs propres expertises et conceptions qui en émanent :

« On retombe sur la problématique où c'est à l'enfant en difficulté à qui l'on donne le moins de continuité, le plus de morcellement... Et dans le lien au savoir, pour un enfant en difficulté, ce morcellement-là, il est questionnant... en quoi on leur apporte des choses en plus ? Alors qu'on les voit une ou deux fois 45 minutes, puis qu'après ils sont remis dans leur classe. »

Certains ont suffisamment fait l'expérience de stratégies permettant de répondre à des besoins particuliers en maintenant l'élève dans l'activité collective, stratégies qu'ils tentent alors de transmettre :

« Bien sûr que je vais faire attention au collectif... je vais mettre en avant tout ce qui fait évoluer l'élève au mieux au sein d'un collectif... J'ai ramené des idées d'activités, des choses de l'éducation nouvelle... des adaptations de moyens d'enseignement... » « On a proposé de mélanger deux classes, de faire des décloisonnements de sciences... de faire plus en co-enseignement ».

5.2 Centration sur l'élève versus sur les objets de savoir et conditions d'apprentissage...

Des extraits révèlent que des enseignants spécialisés assistent, au fil de situations d'échanges avec des enseignants ordinaires, à des regards focalisés sur l'élève et sur ses dispositions, au détriment des objectifs d'enseignement, des savoirs acquis et à acquérir, des pratiques et des conditions propices à leur apprentissage. Ces enseignants spécialisés sont alors confrontés au dilemme suivant :

- 1) se sentir attendu comme un spécialiste du « trouble », de la « difficulté » inhérente à l'élève, tenter d'y répondre alors que c'est contraire à la conception de son propre rôle, tout en craignant d'être associé aux cultures professionnelles thérapeutiques ;
- 2) répondre en préservant son identité d'enseignant dont l'expertise concerne les difficultés inhérentes aux objets de savoir, les pratiques d'enseignement et

conditions pouvant faire obstacle et celles facilitant l'apprentissage, mais en courant le risque de ne pas être entendus par les enseignants réguliers et de laisser des spécialistes non professionnels de l'enseignement donner des conseils sur ce qu'il faut faire en classe.

Ce dilemme paraît exacerbé par des éléments de culture et pratiques instituées dans l'établissement. En effet, la façon dont l'équipe pluridisciplinaire est introduite par la direction aux enseignants peut induire l'idée que les autres expertises professionnelles concernent tout autant l'enseignement, risquant d'affecter et de dévaluer celle des enseignants :

« Elles [enseignantes] disaient : nous on nous a imposé cette équipe... la direction nous a dit «voilà, vous aurez une équipe pluridisciplinaire l'année prochaine, ce sont des experts», voilà comment elle l'a dit, «ce sont des experts qui sont là pour vous, pour vous soutenir». »

« Et puis elle me disait l'autre jour : c'est pas possible, ils sont tous dyslexiques... dès qu'ils arrivent pas à apprendre à lire, on les envoie chez le logo. »

« Elles me disent : Mais c'est quoi ces spécialistes qui viennent nous dire comment faire ? ... Le logopédiste, j'aimerais alors qu'il me fasse pas une formation sur mon travail mais qu'il m'explique de manière plus précise les conditions pour certains élèves. »

En outre, dans certains établissements, des institutions telles que le conseil des maîtres attendent la centration sur les « cas d'élèves à problème », pensant participer à la prévention :

« Parce que là, on nous interpelle surtout en conseil des maîtres sur des situations..., enfin des situations compliquées, mais individuelles, mais on s'enfile dedans chaque fois... »

« ...pour le conseil, il y a des directeurs qui disent : vous présentez trois élèves maximum » ou encore « vous avez dix minutes pour présenter chaque cas d'élève. »

« J'ai l'impression qu'il y a une sorte de focalisation sur l'individu, enfin une sorte de médicalisation aussi du problème... »

En guise d'ajustement, des enseignants ordinaires et spécialisés ont réclamé des séances de travail clairement centrées sur les pratiques d'enseignement et les conditions à mettre en place pour répondre aux besoins d'élèves, et non plus sur les dispositions psychologiques des enfants :

« Elles étaient mécontentes du fonctionnement... elles avaient dit à la direction qu'elles voulaient un autre conseil des maîtres qui porte beaucoup plus sur ce qu'on peut faire à l'école et donc sur les pratiques et non pas sur prendre contact avec les psychologues, etc. »

L'accent est alors mis sur les outils de pensée et d'action d'enseignant, laissant les questions de troubles et de pathologie aux professionnels thérapeutiques spécifiquement formés et experts dans ce domaine. Surmonter ce dilemme paraît aussi plus aisé pour les enseignants spécialisés qui conçoivent leur identité professionnelle en termes d'accès aux savoirs et tâches d'enseignement :

« Le savoir, c'est ça qui distingue fondamentalement à mon avis l'enseignant des autres spécialistes... mais alors la question c'est de se dire : ils [spécialistes], c'est à quel niveau qu'ils vont intervenir ? »

« Tu vois ils [spécialistes] proposent d'aller, d'emmener les enfants par exemple au marché ... Oui mais chaque fois je reviens à: qu'est-ce qu'on en fait en classe? Qu'est-ce qu'on fait en amont? Qu'est-ce qu'on vise? ... »

Conclusions

Les enseignants spécialisés semblent éprouver des dilemmes dans leur activité de soutien aux apprentissages qui procèdent d'oppositions entre l'approche structuraliste et psycho-médicale du handicap et de la prise en charge typique du mouvement de l'intégration des années 1970, et les approches interactionnistes centrées sur les conditions d'accessibilité aux tâches et au rôle social d'élève attendus, typique du mouvement de l'école inclusive. En ce sens, la phase d'implémentation des équipes pluridisciplinaires semble exacerber à la fois l'existence et l'incompatibilité des deux approches. Les enseignants spécialisés semblent convaincus de soutenir les apprentissages en agissant sur les conditions d'accès aux savoirs et en articulant leur activité et celle des élèves à celle de l'enseignant ordinaire et du collectif classe; mais leurs convictions et expertises sont mises à mal par des demandes d'individualisation renforcées par des cultures et pratiques ciblant les dispositions inhérentes aux élèves.

La façon dont les professionnels s'ajustent face aux dilemmes peut rapidement se cristalliser en pratiques régulières, lesquelles répondront plus ou moins aux intentions de

prévention et de soutien effectif aux apprentissages. Des dispositifs de formation en établissement centrés, à l'aide de différentes démarches, sur l'analyse et la régulation de l'activité déployée, combinés avec des apports sur les gestes éducatifs, thérapeutiques, pédagogiques et didactiques dont des élèves ont besoin, devraient contribuer à maintenir le travail des équipes au service de l'intégration et de la progression scolaire de tous les élèves.

Références

- Edwards, A. & Downes, P. (2013). *Alliances for Inclusion: Cross-sector policy synergies and interprofessional collaboration in and around schools*. European Commission, Education and Culture. Récupéré de www.nesetweb.eu
- Emery, R. (2016). *La collaboration multiprofessionnelle dans les institutions spécialisées en lien avec les projets éducatifs individualisés des élèves: perceptions, pratiques déclarées et activité située*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève. Récupéré de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88570>
- Emery, R., Danalet, M.-L., Haenggeli-Jenni, B., & Sollberger, K. (2018). *Collaboration entre professions différentes en établissement scolaire régulier*. Texte présenté au 8^e Colloque international de l'OPHRIS, Université de Genève, Valais Campus, 28-29 août.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire: approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne: Peter Lang.

Pelgrims, Delorme, C., & Emery, R. (2018). *Fonction de soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire: variations de dilemmes professionnels en fonction de contextes*. Texte présenté à la journée d'étude du Réseau Recherche en pédagogie spécialisée, Université de Fribourg, 22 mars.

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.

Safran, S. P. & Safran, J. S. (1996). Intervention assistance programs and prereferral teams: Directions for the twenty-first century. *Remedial and Special Education*, 17(6), 363-369.



Prof. Dr. Greta Pelgrims
Équipe «Pratiques professionnelles et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé (PACES)»
Université de Genève
Greta.Pelgrims@unige.ch



Dr. Roland Emery
Chargé d'enseignement, équipe PACES
Université de Genève
Roland.Emery@unige.ch



Dr. Béatrice Haenggeli-Jenni
Chargée d'enseignement, équipe PACES
Université de Genève
beatrice.haenggeli-jenni@unige.ch



Marie-Laure Danalet
Chargée d'enseignement suppléante,
équipe PACES
Université de Genève
Marie-Laure.Danalet@unige.ch

Valeria D'Emma

Dispositif d'accompagnement d'élèves dysphasiques impliquant une psychopédagogue et des enseignants au sein de l'école ordinaire

Résumé

Collaborer, échanger, communiquer, partager, accompagner, se soutenir font partie des actions qui permettent de guider l'individu sur un chemin adapté. Cet article présente un dispositif d'accompagnement pluriprofessionnel, impliquant la collaboration entre des psychopédagogues et des enseignants réguliers pour soutenir la scolarité d'élèves dysphasiques en classe ordinaire. Plusieurs aspects du dispositif et du travail professionnel sont examinés, mettant en évidence les divers enjeux et apports que peut engendrer ce type de collaboration enrichissante et dynamique.

Zusammenfassung

Zusammenarbeiten, austauschen, kommunizieren, miteinander teilen, begleiten oder einander unterstützen sind Teil des Handlungsrepertoires aller, die ein Kind oder eine erwachsene Person auf dem Weg zum Erfolg anleiten. In diesem Artikel wird das Modell einer fächerübergreifenden Begleitung vorgestellt, in dessen Rahmen Schulpsychologinnen und -psychologen sowie Regelschullehrpersonen zusammenarbeiten, um Schülerinnen und Schüler mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung in Regelklassen zu unterstützen. Es werden mehrere Aspekte dieses Modells und der Arbeit der Fachpersonen untersucht und die Herausforderungen wie auch die Vorteile beleuchtet, welche diese bereichernde und dynamische Form der Zusammenarbeit mit sich bringen kann.

1. Introduction

Le Centre de la Cédille a ouvert ses portes en septembre 2016 dans le canton de Genève. Il s'adresse à des enfants et adolescents âgés de 6 à 18 ans présentant un trouble du développement du langage oral (dysphasie) avec ou sans troubles associés et fréquentant une école privée ou publique. La Cédille a été créée par l'Association Genevoise des Troubles Spécifiques du Langage (AGTL) à la demande de parents d'enfants présentant ce trouble. Il s'agit d'une structure privée, reconnue par le Département de l'instruction publique (DIP), qui fonctionne en collaboration étroite avec deux partenaires: l'Unité de Neuropédiatrie/Neuropsychologie pédiatrique des Hôpitaux universitaires de Genève (HUG) et l'unité de logopédie de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

La Cédille offre un enseignement et des thérapies qui sont adaptés aux jeunes présentant un trouble du développement du langage oral, en considérant les besoins particuliers et les potentialités de chacun. Elle vise l'intégration dans la vie sociale et professionnelle. Deux psychopédagogues (dont l'auteur de cet article) et une logopédiste, toutes spécialisées dans le domaine des troubles du développement du langage, encadrent les jeunes. Un projet pédago-thérapeutique est établi pour chacun, régulièrement évalué avec les responsables des établissements ainsi qu'avec les familles. Des collaborations complémentaires sont établies avec d'autres professionnels, tels que logopédistes, ergothérapeutes, psychologues.

Structure innovante, la Cédille offre trois prestations :

- *L'accompagnement* : une psychopédagogue accompagne les élèves dans leur classe ordinaire (en école publique ou privée), afin d'apporter une aide spécifique à leurs apprentissages. L'accompagnement se fait en étroite collaboration avec les enseignants titulaires des classes concernées.
- *L'accueil* : les jeunes sont pris en charge par une logopédiste et une psychopédagogue au Centre de la Cédille en groupe classe avec un effectif maximal de huit élèves. Un projet pédagogique individualisé est élaboré pour l'année.
- *Le support* : une psychopédagogue accueille des élèves au Centre de la Cédille, hors temps scolaire, par groupe de trois au maximum, afin d'apporter une aide aux devoirs et à la reprise de notions scolaires, en adaptant les outils nécessaires.

Cet article a pour objectif de présenter le dispositif d'accompagnement pluriprofessionnel offert par la Cédille qui implique une étroite collaboration entre une psychopédagogue et des enseignants réguliers dans l'objectif d'intégrer chaque élève dysphasique dans sa classe ordinaire et lui permettre d'accéder aux apprentissages dans les meilleures conditions.

2. La dysphasie : quelques éléments de définition

La dysphasie est un trouble persistant et durable du développement du langage oral. Il affecte entre 1.5 et 7.5% de la population (Tomblin et al., 1997). Ce trouble est de sévérité variable et peut atteindre différentes composantes du langage : la phonologie, le vocabulaire, la syntaxe ou le discours. Il touche l'expression et/ou la compréhension

du message verbale. Ainsi, chez l'enfant dysphasique, le canal verbal étant déficitaire, il est primordial d'utiliser d'autres canaux (visuels, gestuels, kinesthésiques) pour favoriser l'acquisition du langage et l'accès aux apprentissages, selon l'image d'une « déviation routière, un trajet différent mais efficace pour accéder au point d'arrivée » (Sandrine Van Oost, logopédiste¹).

Le diagnostic est complexe car il peut être confondu avec d'autres déficiences telles que l'autisme, le déficit intellectuel ou bien la surdité. Il est donc impératif de travailler en équipe pluridisciplinaire afin de poser un diagnostic précis et assurer une prise en charge appropriée. La dysphasie peut s'accompagner de troubles associés comme le TDA/H ou la dyspraxie motrice. Comme le souligne Gisèle Lovenfosse, logopédiste², « un enfant dysphasique est un enfant qui éprouve des difficultés à dire et à se dire » ; ce trouble peut donc pénaliser l'enfant ou le jeune dans son intégration scolaire et professionnelle, et nécessite un accompagnement spécifique par des spécialistes en collaboration avec des enseignants responsables de la progression scolaire des élèves accueillis dans leurs classes.

3. Le dispositif d'accompagnement pluriprofessionnel en classe ordinaire

La notion d'accompagnement scolaire en milieu ordinaire s'est progressivement répandue depuis les années 1970 bien qu'elle se décline en différentes formes de mesures et de pratiques en fonction des systèmes

¹ Formation continue « Les dysphasies », Centre de formation J.V. Corbusier, La Hulpe, Belgique, novembre 2016.

² Idem.

scolaires et particularités locales. L'idée, fortement soutenue par les parents (Bastide, 2011), est de contribuer, en concertation avec l'enseignant, à mettre en place, au fil des situations d'enseignement et d'apprentissage, les conditions capables de soutenir l'accès aux savoirs et l'épanouissement de l'élève à besoins éducatifs particuliers et des autres élèves de la classe ordinaire (Pelgrims, 2017).

La collaboration entre la psychopédagogue et l'enseignant est primordiale afin de garantir la cohérence entre le travail des deux partenaires vers un but commun d'apprentissage de l'élève.

L'accompagnement des enfants dysphasiques en classe ordinaire est la prestation de la Cédille où la demande est la plus forte. Bien des directeurs et enseignants d'établissements expriment en effet le besoin de faire appel à notre collaboration pour considérer les besoins éducatifs spécifiques liés à la dysphasie et éviter l'échec des élèves.

Les premiers contacts avec les enseignants ordinaires

Le premier contact se fait généralement par l'intermédiaire des parents ou des thérapeutes des enfants. Un dossier complet est évalué par nos référents diagnostic (HUG et Université de Genève) afin de vérifier si le profil de l'enfant ou du jeune correspond à la population ciblée par la Cédille. Si la demande concerne l'accompagnement, les parents doivent informer les enseignants et l'établissement scolaire concerné avant d'être reçus par l'équipe de la Cédille pour les démarches administra-

tives. Suite à cela, les psychopédagogues se réunissent avec l'enseignant pour discuter de l'élève, de ses compétences et difficultés, et pour organiser l'accompagnement en classe. Durant ce premier entretien, la psychopédagogue apporte des informations sur la dysphasie et présente les aides et aménagements spécifiques dont les élèves ont besoin. La psychopédagogue fournit également à l'enseignant une documentation sur le trouble du développement du langage. Ces informations et conseils pourront être utiles pour toute l'équipe pédagogique de l'élève.

La proposition d'accompagnement en classe

Notre intervention commence par la présentation du dispositif d'accompagnement à l'enseignant en insistant sur différents aspects :

- *But* : le dispositif d'accompagnement est présenté comme étant pluriprofessionnel impliquant une psychopédagogue et des enseignants pour favoriser l'intégration d'élèves dysphasiques et leur permettre d'accéder aux apprentissages dans les meilleures conditions. La finalité de ce dispositif est de permettre à l'élève de poursuivre sa scolarité au sein de l'école ordinaire.
- *Durée* : cet accompagnement est parti intégrante du projet pédagogique de l'élève et peut être poursuivi pendant tout son parcours scolaire si nécessaire.
- *Sens* : l'accompagnement consiste à soutenir l'élève dans ses apprentissages attendus par l'enseignant, mettre en place des outils et aménagements pour pallier ses difficultés, l'inciter par différents moyens à mobiliser par lui-même ses compétences ou à recourir par lui-même aux outils pertinents.

- *Élèves concernés*: si le dispositif est déployé pour un élève déclaré dysphasique, la psychopédagogue insiste sur l'importance de mettre des outils, des aides, des interventions à la disposition d'autres élèves de la classe; ceci évite la stigmatisation d'un élève et augmente les possibilités de différenciation et de soutien à tous les élèves qui peuvent en avoir besoin.
- *Collaboration*: La collaboration entre la psychopédagogue et l'enseignant est primordiale afin de garantir la cohérence entre le travail des deux partenaires vers un but commun d'apprentissage de l'élève. Les discussions en réunion concernent notamment la planification de l'enseignement et l'explicitation des objectifs de savoirs pour anticiper les adaptations, l'identification des obstacles et la préparation d'outils, d'aménagements, d'interventions, l'échange d'observations et d'évaluations pour décider de nouveaux aménagements et de la suite de l'accompagnement, ou encore la pertinence de diffuser des aménagements à d'autres élèves de la classe...
- *Partenariat avec les parents*: nous pointons l'importance du partenariat avec les parents pour l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire, tel que le souligne Beaugard (2006).

Au terme de la présentation et discussion sur le dispositif, deux périodes d'accompagnement sont organisées, durant l'enseignement du français pour l'une, des mathématiques pour l'autre.

Séances d'accompagnement et aides spécifiques en classe

Durant les deux premières séances en classe, la psychopédagogue se présente à toute la classe en expliquant sa présence et son tra-

vail auprès de l'élève dysphasique. Elle observe l'élève pour recueillir plusieurs indices sur ses compétences et difficultés, sur les types d'obstacles qu'il rencontre durant les leçons et les tâches qu'il a à accomplir. Au fur et à mesure des séances suivantes, elle met en place les outils (p. ex. des guides) et aides spécifiques nécessaires (p. ex. mise en évidence des indices pertinents d'une tâche, adaptation du format d'un exercice, interroger l'élève afin de l'amener à faire des liens avec des tâches antérieures, à planifier l'accomplissement d'une tâche, etc.).

À la fin de chaque intervention, la psychopédagogue échange avec l'enseignant sur l'observation faite et sur les différentes propositions, constats, matériels nécessaires qu'elle pourra fournir à l'élève. Ces moments d'échange réguliers avec l'enseignant sont très précieux car ils permettent à l'enseignant d'adapter le travail et les attitudes à avoir auprès de l'élève et de mieux comprendre les difficultés qu'il rencontre. Ils sont aussi l'occasion de réfléchir sur la nécessité ou non de poursuivre l'accompagnement et le maintien des aides spécifiques en fonction des progrès de l'élève.

Les enseignants constatent que ces outils pourraient être utilisés avec d'autres élèves de la classe car ils remarquent qu'ils pourraient aussi être bénéfiques à leurs apprentissages.

Le travail de la psychopédagogue lors des interventions en classe est également d'aménager le mieux possible l'espace de travail de l'élève (p. ex., bien s'assurer qu'il soit assis tout devant et si possible au milieu face au tableau, aménager son sous-main avec des frises comprenant les nombres ou

l'alphabet de manière adaptée, en grand, en couleurs, etc.). L'enseignant est informé au fur et à mesure des nouveaux outils mis en place, afin qu'ils soient aussi utilisés lorsque la psychopédagogue n'est pas présente. Très souvent, les enseignants constatent que ces outils pourraient être utilisés avec d'autres, voire tous les élèves de la classe car ils remarquent qu'ils pourraient aussi être bénéfiques à leurs apprentissages. C'est avec plaisir que la psychopédagogue partage son matériel avec les enseignants, qui eux, découvrent des nouvelles techniques et outils d'aide à l'apprentissage. Un des outils souvent diffusé en classe est un petit classeur (mémento) avec des fiches concernant différentes notions. Ces fiches servent de rappel, facilitent la compréhension et, par conséquent, l'autonomie des élèves dans la réalisation d'une tâche. Elles sont créées par la psychopédagogue de manière adaptée, selon les difficultés de l'élève dysphasique.

4. Quelques apports du dispositif d'accompagnement pluriprofessionnel

Apports pour les enseignants et psychopédagogues

La majorité des enseignants ordinaires « souligne la nécessité d'une attention particulière à l'égard de l'élève en difficulté dans le cadre de la classe » et cela sollicite pour eux « une présence, une attention rapprochée, une analyse des points forts, des points faibles, une intervention dès les premières difficultés » (Brisset, Berzin, Villers, & Volck, 2009). La collaboration pluriprofessionnelle paraît donc une aide importante pour les enseignants. Ils sont très ouverts à ce que nous leur proposons, tant au niveau des aides spécifiques qu'au niveau

des conseils et des informations que nous leur fournissons. En effet, ils se sentent soulagés d'avoir cet appui en classe qui permet d'accompagner l'élève qui en a besoin et de faciliter leur travail puisqu'ils comprennent mieux le fonctionnement des élèves dysphasiques. Les enseignants sont très preneurs des aides spécifiques proposées. D'ailleurs, dans la plupart des cas, ils étendent les outils mis en place à l'ensemble de la classe, car ils remarquent qu'ils s'avèrent utiles à tous les élèves. Assez rapidement dans l'année, l'accompagnement en classe dépasse le domaine des disciplines scolaires. En effet, les enseignants intègrent la psychopédagogue à la vie de la classe comme la participation aux sorties. Cette collaboration élargie permet de connaître l'enfant et le groupe-classe dans d'autres contextes et de partager différents moments d'interactions sociales avec eux.

Le travail d'explicitation de l'enseignant à propos de sa planification, de ses attentes, de sa conception et méthode didactiques, est un apport précieux pour la psychopédagogue. Il enrichit cette dernière dans la compréhension des obstacles que peuvent rencontrer les élèves dans les situations d'enseignement et d'apprentissage à l'école et, partant, alimente son travail de création et de mise en place de conditions répondant aux besoins particuliers d'élèves dysphasiques.

Apports pour l'élève dysphasique et les camarades de classe

Lors des premières séances d'accompagnement, il est important de préciser à l'enseignant ainsi qu'à l'ensemble des élèves que la psychopédagogue peut intervenir également auprès des autres camarades de classe s'ils ont besoin d'aide. En effet, cela

permet de ne pas stigmatiser l'élève dysphasique tout en augmentant les possibilités de réponses différenciées aux besoins des élèves d'une classe. Il arrive en effet que certains élèves dysphasiques s'opposent à l'aide psychopédagogique, se sentant mal à l'aise et peu confortables face aux regards des autres élèves. Ces élèves ont alors besoin d'être rassurés en leur faisant prendre conscience, de par les activités réalisées, de la nécessité pour eux des aides spécifiques pendant un temps donné pour accomplir des tâches et progresser. La question de la honte est aussi travaillée.

Cependant, d'autres élèves sont rapidement preneurs de l'accompagnement et se sentent soulagés d'avoir une personne qui leur apporte les outils nécessaires pour faciliter leurs apprentissages. Ils utilisent volontiers et spontanément les aides proposées.

Les autres élèves de la classe sont parfois un peu curieux des outils apportés en classe. Ils observent, posent des questions et viennent également demander de l'aide auprès de la psychopédagogue. Ainsi, un bon climat se forme aussi entre l'enseignant, la psychopédagogue et les autres élèves.

5. Conclusion

Construire un chemin approprié selon les besoins d'un enfant dysphasique et y avancer avec succès est le résultat d'une collaboration efficace et fructueuse entre les différents intervenants. La collaboration pluriprofessionnelle existe déjà lors des premiers contacts avec les différents thérapeutes des élèves pouvant bénéficier de l'accompagnement.

J'ai pu constater qu'il est indispensable d'entretenir une collaboration pluriprofessionnelle active et régulière dans le cadre de

l'école ordinaire, ce qui évite entre autre de faire perdurer des obstacles. En effet, dans ma pratique professionnelle, je n'ai pas rencontré de grands obstacles à cette collaboration. Ils concernent surtout l'organisation pour intervenir au moment opportun dans la classe : mes disponibilités, en tant que psychopédagogue intervenant sur différents sites scolaires, ne coïncident en effet pas toujours avec l'horaire hebdomadaire des enseignants qui doivent respecter le programme scolaire. Cette organisation requiert en fait souplesse et flexibilité de la part des deux partenaires et, avec un peu de temps et d'organisation, les obstacles sont facilement contournés.

Construire un chemin approprié selon les besoins d'un enfant dysphasique et y avancer avec succès est le résultat d'une collaboration efficace et fructueuse entre les différents intervenants.

Cette pratique pluriprofessionnelle nous conduit aussi à réfléchir, pour l'avenir, à des modalités de collaboration davantage centrées sur la prévention ou sur le repérage plus précoce des difficultés et des troubles, afin d'assurer qu'un élève dysphasique en classe ordinaire soit accompagné le plus tôt possible et puisse accéder aux apprentissages.

Références

- Bastide, F. (2011). La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. *VST – Vie sociale et traitements*, 111(3), 34-41.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un

élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.

Brisset, C., Berzin, C., Villers, A., & Volck, A. (2009). Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées. *Revue française de pédagogie*, 167(2), 73-83.

Pelgrims, G. (Ed.). (2017). Les dispositifs de soutien d'enseignement spécialisé à l'intégration scolaire (Dossier thématique). *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2.

Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260.

Wavreille, F., Hébrard, N., Hyman, C., Laurent, K., & Tombel, V. (2012). Les troubles expressifs sont-ils spécifiques à une pathologie? Cas de la dysphasie et de la surdité. In *Entretiens d'Orthophonie*. Paris: Entretiens Médicaux.



Valeria D'Emma
Psychopédagogue
La Cédille
www.lacedille.ch

Impressum

Revue suisse de pédagogie spécialisée
4/2018, décembre 2018, 8^e année
ISSN 2235-1205

 diteur

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée (CSPS)
Maison des cantons
Speichergasse 6, CH – 3001 Berne
Tél. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61
csps@csps.ch, www.csps.ch

Rédaction et production

redaction@csps.ch
Responsable: Romain Lanners
Coordination et rédaction: François Muheim
Coordination du dossier: Greta Pelgrims
Relecture: Géraldine Ayer, Melina Salamin
Layout: Monika Feller

Parution

Mars, juin, septembre, décembre

Délai rédactionnel

Pour mars 2019: 1^{er} décembre 2018
Pour juin 2019: 1^{er} mars 2019

Annonces

annonces@csps.ch
Délai: le 10 du mois pr c dent la parution
1/1 page: CHF 660.–
1/2 page: CHF 440.–
1/4 page: CHF 220.–
TVA exclue

Tirage

500 exemplaires

Impression

Ediprim SA, Bienne

Abonnement annuel

Suisse: CHF 35.90 (TVA incluse)
 tudiant en Suisse: CHF 25.15 (TVA incluse)
 tranger: CHF 42.00

Numéro isolé

Suisse: CHF 9.20 (TVA incluse)
Europe: CHF 9.00 (+ CHF 4.90 port)
Autres pays: CHF 9.00 (+ CHF 6.30 port)

Reproduction

Reproduction des articles autorisée avec
accord préalable de l' diteur.

Responsabilité

Les textes publiés dans cette revue sont de
la responsabilité de leurs auteurs. Ils ne
reflètent pas forcément l'avis de la rédaction.

Informations

www.csps.ch/revue
csps@csps.ch



Permalink: www.szh-csps.ch/r2018-12-05

Cédric Blanc

Fondation de Verdeil: un jubilé pour s'ouvrir aux yeux de tous

Résumé

Pour marquer ses soixante ans d'existence, la Fondation de Verdeil a souhaité ouvrir ses portes et présenter son quotidien et celui des familles qui lui confient leur enfant. Le film À l'école des Philosophes retrace l'entrée en scolarité de cinq jeunes enfants dans une école de la Fondation. Le succès du film et de nombreux témoignages nous indiquent l'importance d'informer le public sur la réalité vécue par ces enfants dits « à besoins particuliers ». Dans ce sens, le message de la Fondation invite à la coopération des milieux scolaires ordinaire et spécialisé dans la perspective d'un système scolaire à visée inclusive.

Zusammenfassung

Zur Feier ihres 60-jährigen Bestehens lässt die «Fondation de Verdeil» das Publikum hinter die ihre Kulissen blicken. Sie stellt ihren Alltag und derjenige der Familien, die ihr Kind der Stiftung anvertrauen, vor. Der Film À l'école des Philosophes begleitet fünf kleine Kinder bei ihrem Eintritt in eine Schule der Stiftung. Der Erfolg des Films wie auch zahlreiche Rückmeldungen unterstreichen die Wichtigkeit, der Öffentlichkeit die Alltagsrealität von Kindern mit besonderen Bedürfnissen aufzuzeigen. In diesem Sinne ist die Botschaft der Stiftung auch eine Einladung zur Kooperation zwischen dem regulären und dem sonderpädagogischen Schulsystem, das einen inklusiven Ansatz verfolgt.

La Fondation de Verdeil fête ses soixante années d'existence en 2018. Soixante ans au service d'enfants en difficulté d'apprentissage et en situation de handicap dans le canton de Vaud. Notre mission d'enseignement spécialisé est depuis longtemps bien identifiée même au-delà des frontières cantonales. Ces 60 années d'histoire nous rappellent l'importance de la création d'écoles spécialisées, à l'initiative de parents, principalement dès le milieu du siècle dernier pour permettre l'accès à l'école, à l'instruction et l'éducation pour tous les enfants.

Après plus d'un demi-siècle, le milieu professionnel a beaucoup évolué. Le contexte également. Sur le plan médical, scolaire et pédagogique, les ressources et les moyens ont été sans cesse adaptés ou améliorés. Sur le plan socio-politique, l'affirmation des droits des personnes handicapées durant les dernières décennies a favorisé l'émergence d'une société plus équi-

table. L'école n'échappe pas à cette progression. La place de l'élève en difficulté ou handicapé repose sur la capacité du milieu à s'adapter à ses besoins. Il en va de même pour la place de la personne handicapée dans la société: le concept de handicap est redéfini en fonction du contexte dans lequel se trouve l'individu et ainsi on parle désormais de situation de handicap. La vision même de l'école évolue dans une perspective inclusive. Après 60 années d'existence, la question se pose naturellement: le contexte scolaire proposé dans une école spécialisée répond-il encore aux besoins des élèves accueillis?

Une question existentielle

Il faut certes nuancer cette question centrale pour éviter d'opposer en symétrie un modèle scolaire ordinaire et un autre spécialisé. L'enseignement spécialisé a justement été développé pour favoriser un

contexte d'apprentissage favorable. Le milieu va influencer la capacité de l'enfant à progresser et générer des situations de handicap à géométrie variable en fonction du contexte. C'est bien la dimension environnementale, le cadre scolaire, qui est en question. Devant la singularité de chaque enfant, et considérant tous les enfants, il est difficile, voire impossible, de penser qu'un unique environnement scolaire puisse répondre aujourd'hui aux besoins de tous les élèves. Il s'agit de repenser cette question de manière systémique et de prendre en compte les réponses de plusieurs écoles dans un cadre scolaire commun. La démocratisation de notre société occidentale et l'émergence des droits des personnes en situation de handicap tendent aujourd'hui vers une prise en considération plus importante non seulement des besoins, mais des intérêts et des ressources de ces personnes. Il en va de même de l'accès à l'école du village ou du quartier.

Pionnière dans l'intégration de ces enfants à l'école, la Fondation de Verdeil, comme toutes les écoles spécialisées, est remise en question dans un environnement socio-politique qui évolue à la lumière des droits de l'enfant et de nombreux textes internationaux. Comment envisager le futur dans ce contexte? Notre mission d'enseignement spécialisé est-elle devenue obsolète?

Concourir à une visée inclusive de la société

Dans tout changement, il faut savoir saisir une opportunité. Le contexte scolaire actuel nous invite à réfléchir à la construction d'un système scolaire répondant aux besoins de tous ses élèves. Dans le cadre des festivités de son 60^e anniversaire, la Fondation de Verdeil a saisi cette chance pour interpeller

ses partenaires, ses interlocuteurs et tout un chacun sur cette question. Un environnement séparatif, ou nommé comme tel, ne doit pas le rester dans toute sa dimension. Par principe, si on considère l'intérêt supérieur de tous les enfants, un système scolaire à visée inclusive impose à court terme un rapprochement des écoles spécialisées et des écoles ordinaires (Blanc, 2015). C'est le chemin de la coopération qu'il faut emprunter désormais, avec la certitude que la connaissance gommara l'ignorance. De nombreuses synergies et projets pédagogiques sont déjà réalisés sur un plan local ou régional entre le milieu ordinaire et spécialisé. Il ne s'agit pas de savoir que ces différentes écoles appartiennent à un même système scolaire, mais bien de vivre cette appartenance commune concrètement. Si de nombreuses initiatives à visée inclusive existent, il est primordial aujourd'hui d'encourager cette coopération (Conseil de l'Europe, 2006) en informant et en organisant la rencontre des acteurs de l'école, des parents et des dirigeants scolaires et politiques.

Vers l'intime et l'universel

Dans cet esprit, la Fondation de Verdeil a imaginé la réalisation d'un film. Non pas pour montrer comment est organisé l'enseignement dans une école spécialisée (il serait difficile d'ailleurs de le résumer ainsi), mais pour mettre en lumière les enfants dont on parle, leurs parents et les professionnels encadrants. À *l'école des Philosophes*, tourné par le cinéaste de documentaire Fernand Melgar, est sorti à l'affiche en 2018. Ce film raconte l'histoire de cinq jeunes enfants qui enfilent leur costume d'élève en entrant dans une école de la Fondation: l'école de la rue des philosophes. Au-delà de l'environnement scolaire ou fa-

Permalink: www.szh-csps.ch/r2018-12-05

miliaire, ce film montre l'importance du lien. La relation est au centre de l'action qui se déroule durant la première année d'école de ces jeunes enfants. Sans faux semblants, les images sont vraies. Le film nous invite en immersion dans le quotidien des familles et de l'école. Il montre le potentiel du lien entre école et famille, entre enseignants et parents. Plus que des discours, les images sont directes et nous informent sur la réalité quotidienne de ces nouveaux jeunes élèves.



Dans la perspective d'un système scolaire à visée inclusive, il devient indispensable d'informer sur cette réalité, de saisir le vécu des parents et d'établir un lien fort avec eux. À l'aube d'une intégration sans doute plus importante des élèves en situation de handicap dans l'école de leur quartier, il convient de comprendre comment nous pouvons ensemble, acteurs de l'école, respecter les droits de tous les enfants qui deviennent tous un jour des élèves dès l'âge de quatre ans. Le lien de confiance entretenu avec ces enfants et avec leurs parents est une clé essentielle pour offrir le meilleur environnement scolaire possible. Cette évolution doit être assumée par l'ensemble des acteurs de l'école dans un esprit d'ouverture et de coopération. Ce film s'inscrit dans cette voie. Sans faire l'apologie d'un modèle scolaire spécialisé, il pose la question de l'environnement que nous voulons proposer pour chaque enfant, ou plutôt des environne-

ments qui évolueront au gré des progrès de l'enfant. Une visée inclusive ne doit ainsi pas se concevoir chacun de son côté en entretenant une ignorance qui engendre des craintes, des peurs et une incompréhension générale qui inquiète les parents. Afin de ne laisser personne sur le côté, le chantier que nous offre l'école de demain passe par la rencontre de deux mondes qui se sont trop longtemps ignorés. À *l'école des Philosophes* posent des repères et nous interpelle chacun dans notre responsabilité à faire évoluer l'école équitablement¹.

Viser l'inclusion, mais comment ?

Après 60 ans d'existence, la Fondation de Verdeil se projette dans un avenir stimulant, où son ADN créatif et innovant pourra pleinement s'exprimer. À travers la découverte de l'école d'Albiana, Kenza, Chloé, Louis et Léon, La Fondation montre son intimité et celle de leurs familles dans ce film engagé et engageant. Le sujet était risqué, car la tentation est grande d'enfourner ce qui nous ramène à nos propres faiblesses sans le regarder en face. Aujourd'hui, l'accueil réservé au film *À l'école des Philosophes* nous convainc que la société a besoin de messages clairs et authentiques. Sans cacher les difficultés, le réalisateur a réussi à capter tout le positif de la réalité de ces enfants et l'optimisme qui se dégage de l'action des parents et des professionnels autour d'eux. Les moyens conséquents nécessaires à un encadrement adapté sont aussi présentés sans filtre. Tous les élèves ont droit à des ressources correspondant à leurs besoins.

¹ Concernant ce sujet, l'association nationale INTEGRAS présentera en 2019 des standards pour un système scolaire à visée inclusive. Cet outil évolutif, pensé dans cet esprit, engagera tous les acteurs de l'école sur un chemin désormais commun. www.integras.ch

Une école à visée inclusive doit y répondre. Ces ressources doivent évoluer au fil des progrès et de l'autonomie de l'enfant. Elles doivent également être imaginées par la coopération des écoles ordinaires et spécialisées. « Pour que cette transition débouche sur une réelle évolution, nous préférons à une dichotomie entre l'école spécialisée et l'école ordinaire un dialogue entre ces deux communautés éducatives pouvant aboutir à leur rapprochement. Celui-ci est le garant d'un meilleur accès aux ressources, tant pour les élèves que pour les enseignants, et pourra aboutir à terme à une inclusion réciproque et non à une assimilation de l'un par l'autre » (Ramel, 2015, p. 27). « Ce changement de représentation n'est pas un détail. C'est envisager la création de lieux de formation mutualisés auxquels s'identifient les familles, tous les parents, quels que soient leurs projets » (Blanc, 2015, p. 32).

La formation continue des enseignants, le développement d'outils didactiques et de séquences d'enseignement communs, la réalisation de projets pédagogiques construits sur la mixité de ces populations scolaires sont autant de moyens permettant le rapprochement de deux écoles parfois distantes d'une centaine de mètres... La flui-

dité des parcours scolaires et la continuité des liens de confiance sont en jeu.

À *l'école des Philosophes* répond aujourd'hui à un besoin évident d'information de la part des acteurs de l'école mais également de la société en général. Les milieux dans lesquels le spectateur s'immerge sont inconnus ou très cachés encore aujourd'hui. Dans ce sens, le film est aussi un outil de formation. Il proposera, avec la sortie d'un support numérique, un dossier pédagogique à l'intention des professionnels de l'enseignement et des formateurs dans le domaine de la pédagogie, de la santé, du travail social et de l'éducation. Ce projet traduit l'importance de parler et d'échanger sur un sujet encore tabou.

Le rôle de la communauté

Dans le but de construire un objectif commun, il s'agit de tisser des ponts entre les acteurs d'une société plus inclusive en donnant une dimension communautaire au développement de l'école, entre les professionnels, les parents, les représentants de la société civile et les enfants. L'école doit donc apprendre à fédérer ses territoires (Blanc, 2015). La pleine collaboration de tous les acteurs devient synonyme de cohésion sociale, dans un projet communautaire où chacun prend place pour œuvrer au service du bien commun. L'école propose indéniablement un environnement propice à ses valeurs.

Ainsi, deux écoles ordinaire et spécialisée coopérant sur un même site dans une parfaite complémentarité, et chacune au service de l'autre, pourraient apporter une réponse concrète et commune à la situation actuelle de notre organisation scolaire. Une compréhension mutuelle passe par l'explication du sens de ses actions auprès des élèves, du corps enseignant et de toute la communauté. C'est un ingrédient détermi-



Permalink: www.szh-csps.ch/r2018-12-05



nant favorisant des enseignements et des activités à visée inclusive. La force de la communauté se mesure au bien-être du plus faible de ses membres; ainsi commence la Constitution de la Confédération suisse. C'est bien la nécessaire compréhension des possibilités et des difficultés de chacun qui offre les meilleures dispositions au vivre ensemble et au bien-être de tous. « Quand on sait, on ose et on s'affirme plus aisément. Cela permet entre autres de valoriser également la capacité d'aider, que chacun possède en lui ». Ce sont des apprentis vaudois ayant visionné le film qui l'affirment... tout est dit !

Or, au-delà de magnifiques initiatives locales et ponctuelles dans certains établissements scolaires, la mutualisation des compétences et des ressources ne peut se faire à long terme sans être encouragée par le système lui-même et notamment les décideurs politiques. Faire évoluer les représentations des décideurs ne repose efficacement que sur des actions concrètes d'immersion dans une réalité encore très souvent méconnue. À l'école des Philosophes y contribue à sa mesure pour développer le regard et encourager la réalisation d'actions à visée inclusive concertées avec les familles et les professionnels.

Des jalons pour grandir

L'existence d'une école spécialisée ne constitue pas une réponse aux besoins de tous les élèves. Le rôle de chaque enseignant ordinaire ou spécialisé, et de chaque professionnel dans un environnement scolaire à visée inclusive, doit être questionné afin que l'enfant en difficulté soit accueilli, en collaboration avec ses parents, dans un environnement propice à le faire progresser et lui donner du plaisir. « Les conditions d'un développement harmonieux sont toujours, que l'enfant soit handicapé ou non, liées au milieu qui doit apporter au sujet les sentiments de sécurité, de pouvoir agir et d'être autonome. La seule différence entre les uns et les autres est que l'enfant dit normal parvient assez facilement à trouver des solutions pour construire son Moi, même lorsque le contexte ne lui facilite pas les choses, alors que chez l'enfant handicapé, ce même contexte, tout particulièrement la qualité des relations avec les personnes, prend une valeur vitale » (Roncin, 1991). L'efficacité d'un système scolaire à visée inclusive dépendra de sa dimension communautaire, car « ce sont les parents qui les premiers vont être à l'interface et servir de médiateurs. C'est une tâche difficile et considérable, mais néces-

saire à l'autonomisation de l'enfant » (Loher-Goupil, 2004).

Le chemin est encore long, car les modèles scolaires devront chacun évoluer pour tendre ensemble vers cet objectif et proposer un contexte apprenant et sécurisant pour tous les élèves, quelles que soient leurs possibilités et leurs ressources. Associer les écoles sur un territoire local est un prérequis pour prendre la bonne direction.

Dans toutes les régions du canton de Vaud où elle est active, la Fondation de Verdeil s'engage pour que chaque école progresse côte à côte et non dos à dos en s'éloignant chacune dans une direction. Ce jubilé de 60 ans a été pensé dans ce but, afin de poser des jalons pour grandir ensemble vers un avenir commun au service de ces enfants extraordinaires et de leurs familles. Ces enfants philosophes nous enseignent décidément tous les jours.

Références

- Blanc, C. (2015). École inclusive et ségrégative : une question actuelle de territoire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 29-35.
- Bouvier, A., Bégy, F., Brugière, F., El Bahri, A., & Tournier, P. (2014). *Vers des établissements scolaires apprenants*. CRDP Poitou-Charentes : Canopé.
- Conseil de l'Europe (2006). *Recommandation n° R (2006) 5 du Comité des Ministres aux États membres sur le Plan d'action du Conseil de l'Europe pour la promotion des droits et de la pleine participation des personnes handicapées à la société : améliorer la qualité de vie des personnes handicapées en Europe 2006-2015*. Récupéré de <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=986837>
- Gardou, C. (2007). *Désinsulariser le handicap, quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?* Toulouse : Erès.
- Gardou, C. (2009). *Au nom de la fragilité. Des mots d'écrivains*. Toulouse : Erès.
- Herrou, C. & Korff-Sausse, S. (2010). *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés*. Toulouse : Erès.
- Loher-Goupil, A. (2004). *Autonomie et handicap moteur. Représentations et accompagnements*. Lyon : Chronique sociale.
- Margot-Cattin, P. (2017). *Réinventer les institutions. Pages romandes*, 2, 10-13.
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 22-28.
- Roncin, C. (1991). *Handicaps handicapés, le regard interrogé*. Paris : Erès

Cédric Blanc
 Directeur
 Fondation de Verdeil
 Av. du Grey 38A
 1000 Lausanne 22
 Cedric.Blanc@verdeil.ch



Permalink: www.szh-csps.ch/r2018-12-06

Stéphanie Bauer

L'enseignement spécialisé est-il (toujours) pertinent pour les élèves issus de la migration ?

Résumé

La réussite scolaire des élèves issus de la migration est un défi pour le système éducatif suisse. Ces élèves sont notamment sur-représentés dans l'enseignement spécialisé depuis plusieurs décennies. À l'heure des réformes de l'école inclusive, tendant vers une école plus juste car adaptée à tous les élèves, ce phénomène peut-il s'atténuer ? Le canton de Vaud sera proposé comme étude de cas.

Zusammenfassung

Der Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stellt für das schweizerische Bildungssystem eine Herausforderung dar. Seit mehreren Jahrzehnten ist diese Gruppe speziell in der Sonderpädagogik übervertreten. Können die aktuellen Reformbestrebungen der inklusiven Schule, die den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht werden möchte, diese Situation verbessern? Diese Frage wird am Fallbeispiel des Kantons Waadt diskutiert.

L'enseignement spécialisé est-il (toujours) pertinent pour les élèves issus de la migration ? Derrière cette question se cache un problème connu depuis longtemps en Suisse, celui de la sur-représentation des élèves issus de la migration dans l'enseignement spécialisé. Identifié depuis les années 80 en Suisse (Sieber, 2007), il est toujours d'actualité aujourd'hui, alors même que les cantons entreprennent des réformes pour rendre l'école plus inclusive. L'objectif de cet article est de mettre en lumière la situation des élèves issus de la migration dans l'école suisse, en interrogeant la question de leur réussite scolaire au sein de l'enseignement spécialisé, mais aussi de l'enseignement obligatoire. En effet, à l'heure des réformes de l'école inclusive, les frontières deviennent plus poreuses entre ces deux secteurs et les enjeux de prise en compte de besoins éducatifs particuliers, pour tous les élèves, sont à considérer de manière transversale.

En Suisse, la sur-représentation des élèves issus de la migration est donc une situation encore identifiable aujourd'hui. À la rentrée 2016, l'école suisse comptait 27 % d'élèves étrangers scolarisés dans l'enseignement obligatoire (OFS, 2018c). Cette répartition n'est pas équivalente selon les sections de l'enseignement. Plus les filières exigent des performances scolaires élevées, moins on y retrouve d'étrangers. Ainsi, l'enseignement spécialisé est composé de 47,5 % d'élèves étrangers (OFS, 2018a). Au-delà de la sur-représentation, c'est toute la réussite scolaire de ces élèves qui est interrogée. En effet, les élèves issus de la migration rencontrent plus de difficulté sur leur parcours scolaire que les autres. Leurs performances scolaires sont moins élevées (OCDE, 2016). Ils sont plus souvent sujets au redoublement (Bless, Schüpbach, & Bonvin, 2004). Ils sont également trois fois plus touchés par le décrochage scolaire que les élèves suisses selon les chiffres de la rentrée 2017 (OFS, 2018b).

Qui sont ces « élèves issus de la migration » ?

Néanmoins, comme l'ont relevé Kappus et Kummer Wyss (2016), la catégorie des « élèves issus de la migration », aujourd'hui plus usitée que celle des « étrangers », révèle une diversité de parcours migratoires répartis sur différentes générations. Il ne s'agit donc pas d'un groupe homogène et la problématique de la sur-représentation, ou de la réussite plus largement, ne va pas se manifester de la même manière selon les caractéristiques des individus. En effet, ces élèves peuvent être des élèves étrangers ou des élèves suisses d'origine étrangère depuis une ou plusieurs générations, selon la prise en compte de la nationalité d'un ou des deux parents. L'OFS et l'OCDE distinguent les élèves de 1^{re} génération, nés à l'étranger de parents nés à l'étranger, et les élèves de 2^e génération, nés dans le pays d'accueil de parents nés à l'étranger¹. Ce que nous montre clairement l'enquête de l'OCDE (2016), c'est que les élèves de 2^e génération réussissent mieux que les élèves de 1^{re} génération. Un écart est encore perceptible entre les élèves de 2^e génération et les élèves suisses, ce qui nous amène à constater que même les élèves qui sont nés en Suisse et y ont fait leur scolarité possèdent des chances de réussite moindre. Cet effet perdure, même si l'on isole l'effet du milieu social qui possède pourtant un pouvoir explicatif fort. Cela veut dire que les élèves issus de la migration sont pénalisés du seul fait de leur origine étrangère, indépendamment du milieu socio-économique de leur famille (Felouzis et al., 2016).

Une autre nuance à considérer, et qui peut être un élément explicatif de cette différence entre 1^{re} et 2^e génération, en plus de la problématique dans son ensemble, est la maîtrise de la langue d'accueil. On imagine en effet très bien que les chances de réussite ne sont pas les mêmes pour un élève de 1^{re} génération francophone que pour un élève de 1^{re} génération allophone². L'apprentissage de la langue nécessite du temps, ce qui peut expliquer une orientation dans des filières à moindre exigence, idéalement de manière temporaire. La question est autre si l'on considère les élèves de 2^e génération qui ont fait leurs classes en Suisse et qui y ont appris le français, au moins dès l'entrée en 1^{re} primaire (3^e Harnos). Un système éducatif juste ne devrait pas laisser apparaître de différence entre ces élèves et les élèves non issus de la migration. Or, PISA montre que l'effet de la langue d'usage à la maison a un impact plus fort sur les performances que le statut migratoire (OCDE, 2016). Les élèves qui parlent la langue de l'école, d'origine migratoire ou non, ont de meilleures chances de réussite que les élèves ne la parlant pas.

Les chiffres de l'OFS peuvent aller dans le même sens lorsqu'ils nous montrent une sur-représentation des élèves allophones dans l'enseignement spécialisé. Alors qu'ils représentent un tiers des élèves dans l'enseignement obligatoire, leur part est de presque 50 % dans l'enseignement spécialisé (OFS, 2018c). Certaines questions émergent donc : L'enseignement spécialisé est-il adapté pour (tous) ces élèves allo-

¹ Pour plus de détail, voir l'analyse proposée par Felouzis, Charmillot et Fouquet-Chauprade (2016).

² L'allophonie pouvant être définie comme le fait de parler une autre langue que la langue de scolarisation (Gieruc, 2007, p. 11).

Permalink: www.szh-csps.ch/r2018-12-06

phones? La difficulté de maîtrise de la langue est-elle la seule difficulté présente? Nous reviendrons sur ces questions dans la suite de l'article en analysant l'identification des « besoins éducatifs particuliers » dans le canton de Vaud. En effet, cette mise en évidence de l'importance de l'allophonie et plus largement des pratiques langagières mérite d'être interrogée dans la compréhension du phénomène de sur-représentation et de réussite scolaire.

De manière générale, une école juste qui fait réussir tous les élèves devrait pouvoir tout au mieux neutraliser l'effet de ces différentes caractéristiques (langue, milieu social, statut migratoire). Or, force est de constater que malgré le constat établi de la sur-représentation dans les années 80, les résultats actuels montrent encore des inégalités. Diverses théories ont été avancées pour expliquer ce phénomène (Sieber, 2007), qu'elles relèvent d'approches individuelles ou socio-culturelles soulignant le décalage du capital attendu par l'école et celui des élèves, d'approches interactionnistes où l'école productrice de normes excluantes est critiquée (l'effet pygmalion en est un exemple) ou d'approches systémiques mettant en évidence comment l'organisation scolaire (les filières notamment) crée des catégories d'élèves et en discriminent certains (Felouzis et al., 2011). Ces théories mettent en lumière le rôle de l'école et de ses acteurs dans la production et le maintien des inégalités. Si l'objectif de cet article n'est pas de mobiliser explicitement ces schémas explicatifs déjà connus, nous allons néanmoins rendre compte de la manière dont l'école permet ou entrave la réussite scolaire des élèves issus de la migration en proposant une étude du cas vaudois.

L'école vaudoise et le pari inclusif

Comme la plupart des cantons suisses, le canton de Vaud a pris le chemin de l'école inclusive ces dernières années, même si les réformes concrètes relèvent plus de l'intégration que de l'inclusion (Ramel, 2015) et que le défi de la réussite scolaire reste présent, comme nous allons le voir par la suite. Mais rappelons brièvement les principes de l'école inclusive et la manière dont elle construit et entend répondre aux besoins éducatifs particuliers.

L'enseignement spécialisé est composé de 47,5 % d'élèves étrangers.

Dans ses principes, l'école inclusive promet l'équité et la justice. Elle met en place les conditions nécessaires à l'apprentissage de tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques sociale, culturelle, mais également leur rythme d'apprentissage ou leurs habiletés. Les mesures séparatives tendent à être supprimées, amenant ainsi l'école obligatoire à proposer des mesures adaptées aux élèves devenus « élèves à besoins éducatifs particuliers ». Cette notion émerge en effet concomitamment à l'école inclusive et à l'influence des perspectives interactionnistes concernant le handicap (le handicap comme produit d'un contexte et non existant pour soi) et aux critiques du système scolaire entretenant une vision psychomédicale de la difficulté scolaire (Pelgrims, 2012). Elle permet de penser plus facilement aux réponses nécessaires à l'apprentissage en limitant une externalisation des causes de la difficulté.

Comment les besoins éducatifs particuliers sont-ils définis ? Les cantons suisses utilisent la nomenclature basée sur l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007, p. 1) :

Des besoins éducatifs particuliers existent :

- chez des enfants avant le début de la scolarité, s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront, selon toute vraisemblance, pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique ;
- chez des enfants et des jeunes qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire,
- dans d'autres situations où l'autorité scolaire compétente constate formellement de grandes difficultés au niveau de leurs compétences sociales, de leurs facultés d'apprentissage ou de réalisation.

L'enseignement spécialisé ne s'occuperait-il donc que des « grandes » difficultés et les « petites » seraient-elles alors laissées à l'enseignement ordinaire ?

On peut remarquer que cette définition en trois parties ne définit le besoin que par l'absence de possibilité (1), la nécessité d'un soutien (donc d'une réponse au besoin) (2) et/ou par les « grandes difficultés au niveau de leurs compétences sociales, de leurs facultés d'apprentissage ou de réalisation » (3). Si l'on comprend la difficulté, voire l'impossibilité de nommer tous les besoins existants, on peut se questionner sur le choix opéré de ne nommer concrètement que les besoins traduisibles en grande difficulté ; car

rappelons-le, les principes d'une école inclusive viseraient à s'adapter à tous les besoins des élèves. La définition renforce ici l'idée qu'un besoin est une grande difficulté. Alors certes, historiquement, l'enseignement spécialisé a eu comme fonction de prendre en compte ces difficultés. Néanmoins, est-ce son seul rôle aujourd'hui dans l'école inclusive ? L'enseignement spécialisé ne s'occuperait-il donc que des « grandes » difficultés et les « petites » seraient-elles alors laissées à l'enseignement ordinaire ? C'est une hypothèse. Allons voir dans ce cas ce que propose l'enseignement ordinaire sur ce point.

Quels sont les besoins éducatifs particuliers définis par l'enseignement ordinaire ? En nous intéressant au cas vaudois, nous pouvons remarquer que les besoins relevant d'un « appui pédagogique » (art. 99 de la loi sur l'enseignement obligatoire) et dispensés par l'enseignant ordinaire ne sont pas définis. Il est précisé que si cet appui est inefficace, ce sont les mesures de pédagogie spécialisée qui entrent en considération à ce moment-là, même si ces dernières interviennent dans l'enseignement ordinaire³. Le canton propose une catégorie de besoins correspondant aux diverses prises en charge de l'enseignement spécialisé, mais pas pour l'enseignement obligatoire. Tel qu'annoncé dans son rapport « enseignement spécialisé : des prestations en réponse à des besoins particuliers » (DFRE, 2014), les besoins particuliers correspondent à des « catégories de handicap »⁴ qui sont définies ainsi : défini-

³ Les mesures d'enseignement spécialisé (art. 100) faisant référence aux catégories de l'accord intercantonal décrites ci-dessus.

⁴ Il est possible que la nomenclature évolue telle qu'annoncée dans le document même, dans le cadre de la révision sur la loi sur la pédagogie spécialisée.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2018-12-06

ciences psychiques et de langage, déficiences mentales, déficiences sensorielles, déficiences neuro-physiologiques et physiques. Les catégories proposées sont cohérentes par rapport à la nomenclature fédérale, mais elles ne permettent pas de saisir l'éventail des besoins particuliers des élèves présents en classe. Sans définition de ces derniers, c'est toujours la vision psychomédicale qui domine dans la conception des besoins éducatifs particuliers. La manière dont l'école vaudoise s'est appropriée les principes inclusifs semble donc présenter une lacune quant aux réponses à apporter aux autres besoins particuliers ne relevant pas des déficiences mentionnées.

Les troubles du langage sont-ils sur-identifiés chez les élèves issus de la migration ?

Par ailleurs, lorsqu'on regarde comment les élèves issus de la migration sont présents dans l'école vaudoise, nous pouvons faire les mêmes constats que précédemment à savoir une sur-représentation dans les sections de l'enseignement spécialisé et dans les classes de développement. Parmi les besoins identifiés par l'enseignement spécialisé, on retrouve une sur-représentation des élèves étrangers dans la catégorie des troubles du langage (dysfonctionnements de la parole, troubles graves de dyslexie, absence de langage, etc.) (DFRE, 2014). Ces troubles sont en outre les troubles les plus fréquents dans l'enseignement spécialisé représentant 30 % des « types de handicap » identifiés (DFRE, 2014). Quant aux classes de développement⁵, ce sont des classes de l'enseignement ordinaire conçues pour des élèves ne répondant pas aux attentes d'un enseignement or-

dinaire sans pour autant correspondre aux attentes d'un enseignement spécialisé⁶. Le sens de ces classes semble donc peu explicite car défini par défaut au regard des normes de l'enseignement ordinaire et spécialisé, où les besoins des élèves les fréquentant ne sont pas spécifiés. En constatant que ces classes sont composées à 60 % d'élèves étrangers (DFRE, 2017), faisant donc état d'une sur-représentation de ces derniers, nous pouvons émettre l'hypothèse que le manque de définition des besoins conduit en partie à identifier plus facilement ces élèves présentant des difficultés scolaires.

La perception que se fait l'école de l'allophonie, contribue à faire paraître ces élèves allophones comme étant porteurs de plus de difficulté qu'ils ne le sont en réalité.

Conclusion

Ce flou quant à la notion de besoin pourrait effectivement laisser la porte ouverte à une sur-catégorisation des élèves issus de la migration comme élèves en difficulté (Borri-Anadon, 2016). Par un effet de halo, l'allophonie, plus précisément la perception que se fait l'école de l'allophonie, contribue à faire paraître ces élèves allophones comme étant porteurs de plus de difficulté qu'ils ne le sont en réalité. C'est en quelque sorte l'arbre qui cache la forêt. Certains besoins

⁶ « Les classes de développement sont destinées aux élèves qui ne peuvent pas tirer profit de l'enseignement d'une classe primaire ou secondaire, pour lesquels un enseignement et un programme individualisés sont nécessaires, et pour lesquels des mesures d'encadrement plus spécifique de type enseignement spécialisé ne sont pas requises. » (Etat de Vaud, 2018)

⁵ www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/enseignement-specialise/

sont très visibles, voire « sur-visibles » et d'autres sont « invisibilisés ». Non seulement les chiffres nous montrent que l'allophonie est sur-représentée parmi les besoins éducatifs particuliers de l'enseignement spécialisé, mais en plus, la conception des autres mesures relevant de l'école obligatoire, n'étant définie que par défaut, il devient dès lors difficile de pouvoir proposer des mesures pertinentes pour ces élèves. Ce constat nous permet également d'interroger l'efficacité des dispositifs d'accueil et d'enseignement du français qui ne semble pas permettre à tous les élèves de pouvoir disposer des clés suffisantes pour réussir⁷. Enfin, le traitement de la différence culturelle par le système scolaire est à considérer encore plus largement puisque même les élèves de 2^e génération maîtrisant le français se retrouvent lésés. Au-delà du besoin de maîtrise du français, c'est la question de la reconnaissance de l'identité culturelle qui semble encore lacunaire et qui interroge donc plus largement l'ethnocentrisme de la forme scolaire.

⁷ Le canton de Vaud propose des classes d'accueil et des cours intensifs de français selon les modalités fixées par le règlement d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire (art. 74).

Références

- Bless, G., Schüpbach, M., & Bonvin, P. (2004). *Le redoublement scolaire, ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. Berne : Haupt.
- Borri-Anadon, C. (2016). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. In M. Potvin, M.-O. Magnan & J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 215-224). Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2007). *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne : CDIP.
- Département des finances et des relations extérieures (DFRE) (2014). Enseignement spécialisé : des prestations en réponse à des besoins particuliers. *Numerus*, 4. Récupéré de www.scris.vd.ch/Data_Dir/ElementsDir/7973/1/F/Num-4-2014_Enspecialise.pdf
- DFRE. (2017). *Statistiques Vaud- Élèves de la scolarité obligatoire, enseignement public, Vaud, 1997-2016*. Récupéré de www.scris.vd.ch/Default.aspx?DocID=5351&DomId=2612
- État de Vaud (2013). *Loi sur l'enseignement obligatoire*. Récupéré de www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adopt%C3%A9e_GC.pdf
- État de Vaud (2018). *Prestations de la scolarité obligatoire au sein des établissements scolaires*. Récupéré de www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/enseignement-specialise/

Permalink: www.szh-csps.ch/r2018-12-06

- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école?* Lausanne: URSP.
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales: l'apport de l'enquête PISA 2003. *Revue suisse de sociologie*, 37(1), 33-55.
- Felouzis, G., Charmillot, S. & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Les élèves de deuxième génération en Suisse: modes d'intégration scolaire et compétences acquises dans 13 systèmes éducatifs cantonaux. *Revue suisse de sociologie*, 42(2), 218-244.
- Kappus, E. N. & Kummer Wyss, Ch. (2016). La catégorie « issu de la migration » – Quelle utilité pour le travail auprès des jeunes? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 9-15.
- Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE). (2016). *PISA, 2015 Results: Excellence and Equity in Education*. (Vol. 1). Paris: OCDE.
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2018a). *Population selon le statut migratoire*. Récupéré de www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicateurs/selection-degre-secondaire.assetdetail.4883088.html
- OFS (2018b). *Statistiques des élèves et des étudiants*. Récupéré de www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicateurs/decrochage-scolaire.html
- OFS (2018c). *Statistiques des élèves et des étudiants*. Récupéré de www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire.assetdetail.4642645.html
- Pelgrims, G. (2012). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive: de quoi parle-t-on?* (Conférence au 82^e séminaire de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires, pp. 5-14). Martigny: CROTCES.
- Sieber, P. (2007). Der Umgang des Bildungswesens mit migrationsbedingter Vielfalt: historisch gestaltete Institutionen als Rahmen für Ausgrenzungsprozesse. In T. Geisen & Ch. Riegel (Eds.), *Jugend, Partizipation und Migration: Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung* (pp. 281-304). Wiesbaden: VS-Verlag.



Dr. Stéphanie Bauer
Chargée d'enseignement
Haute école pédagogique du canton
de Vaud
Unité d'Enseignement et de
Recherche AGIRS
Avenue des Bains 21
CH-1014 Lausanne
stephanie.bauer@hepl.ch

SH Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

CS Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

Prix du mérite en pédagogie spécialisée du Centre suisse de pédagogie spécialisée

Lauréate et lauréat du « Prix du mérite en pédagogie spécialisée » 2018

Nous avons le plaisir de vous annoncer la lauréate et le lauréat du « Prix du mérite en pédagogie spécialisée » 2018.

Deux travaux de Master ont particulièrement convaincu le jury et ont été publiés aux Éditions SZH/CSPS en 2018. Nous félicitons la gagnante et le gagnant et remercions l'ensemble des participantes et participants.

Andreas Uhlig: Validation du Questionnaire de Choix

Mémoire de Master présenté à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg dirigé par la Prof. Geneviève Petitpierre.

Anne Steudler: Familienorientierung in der Heilpädagogischen Früherziehung – Kompetenzstärkung der Eltern als Ziel

Eine Masterarbeit der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik im Studiengang Sonderpädagogik betreut durch Christina Koch.

Appel à contribution: « Prix du mérite en pédagogie spécialisée » 2019

Le prix du mérite en pédagogie spécialisée sera repourvu en 2019. Avec ce prix, le Centre suisse de pédagogie spécialisée souhaite promouvoir de jeunes chercheurs et chercheuses. Le meilleur travail de Master dans le domaine de la pédagogie spécialisée sera récompensé. Le prix comprend la publication du travail aux éditions SZH/CSPS, le principal éditeur d'ouvrages de référence en pédagogie spécialisée en Suisse. La date limite pour les inscriptions est le 31 mars 2019. Après l'examen détaillé des travaux, une commission composée de différent-e-s expert-e-s sélectionnera le ou la gagnant-e.

Conditions de participation

Les travaux de Master (allemand ou français) doivent être terminés et avoir été validés avant leur soumission (31 mars 2019). Les propositions seront soumises sous la forme d'un dossier en version électronique. Celui-ci contient: le travail complet, un résumé d'une demi-page, un CV et un rapport contenant l'évaluation du travail.

Inscription et informations

Barbara Egloff (de): redaktion@szh.ch et Melina Salamin (fr): redaktion@csps.ch

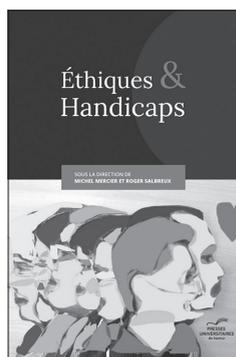
SZH  **CSPS**
EDITION

Thèmes 2019

Revue suisse de pédagogie spécialisée

N.	Mois	Thème	Délai de rédaction
1	Mars, avril, mai	De l'employabilité à l'intégration professionnelle	01.12.2018
<p>L'intégration professionnelle des personnes en situation de handicap dépend en grande partie de leur employabilité. L'employabilité est déterminée par tout ce qui est nécessaire aux individus pour obtenir un emploi et le conserver. Elle dépend donc beaucoup des compétences, des qualifications et du comportement de l'employé, mais aussi du cadre dans lequel la personne évolue. Quelles sont ces compétences et existe-t-il des compétences particulières liées au handicap ? Quels projets soutiennent l'employabilité ? Quel lien existe-t-il entre l'intégration scolaire et l'employabilité ?</p>			
2	Juin, juil., août	Littératie et numératie	01.03.2019
<p>Avec l'avènement de l'ère numérique, l'importance de la littératie et de la numératie s'est accrue. À l'heure actuelle, l'écrit est devenu une composante incontournable de notre vie quotidienne. Il en va de même pour les nombres, qui sont omniprésents dans nos vies. La capacité à comprendre et à utiliser les informations écrites et les nombres revêt ainsi un rôle plus important que jamais pour la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle. Ce dossier thématique s'intéressera à l'apprentissage de la numératie et de la littératie chez les personnes ayant une déficience intellectuelle, de l'enfance à l'âge adulte ainsi qu'aux moyens d'optimiser leur enseignement.</p>			
3	Sept., oct., nov.	Nouvelles façons d'habiter	01.05.2019
<p>L'article 19 de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées intitulé « autonomie de vie et inclusion dans la société » a de nombreux impacts sur la façon d'habiter des personnes en situation de handicap. Au niveau des institutions, on observe une transformation de la culture institutionnelle et parfois une désinstitutionnalisation. Au niveau politique, on constate l'apparition de nouveaux modèles de financement comme le modèle de financement à la personne du canton de Berne.</p>			
4	Déc., janv., fév. (2020)	Transformation numérique: aubaine ou écueil pour la pédagogie spécialisée ?	01.09.2019
<p>Les nouvelles technologies telles qu'Internet, les médias sociaux, les technologies d'assistance et les robots changent profondément notre mode de vie et nos interactions. Quels impacts ces changements ont-ils sur la pédagogie spécialisée et surtout, qu'impliquent-ils pour les personnes ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap ? Les articles de ce numéro questionneront les opportunités, mais aussi les risques, que la transformation numérique entraîne au niveau des apprentissages, du monde du travail ainsi que de la vie quotidienne.</p>			

Livres



Éthiques et handicaps

Mercier, M. et Salbreux, R. (Eds) (2018). Namur : Presses Universitaires de Namur.

La Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées a probablement inauguré un changement du paradigme d'intervention auprès des personnes en situation de handicap. En s'appuyant sur des pratiques actuelles et des développements récents de recherches, les différents intervenants tentent de relever des lignes de forces théoriques et de dégager des repères méthodologiques applicables, en particulier, dans le travail psychosocial.

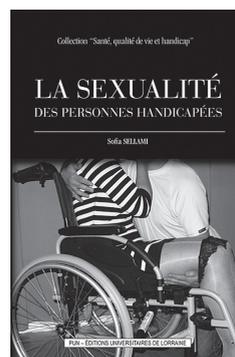
Les principes fondamentaux d'inclusion, d'autodétermination et de participation sociale sous-tendent l'ensemble et sont abordés par des chercheurs et des praticiens attentifs à la parole et à la sensibilité des personnes en situation de handicap. L'ouvrage est fondé sur des perspectives pluridisciplinaires, qui en déterminent l'organisation thématique : approche anthropologique et sociétale ; droits et citoyenneté ; vie affective, relationnelle et sexuelle ; éthique et famille ; relations de soins, d'assistance et d'accompagnement ; etc.



Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire. Pour former et se former à l'enseignement et aux interventions socio-éducatives

Nal, E. et Gavens, N. (2018). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

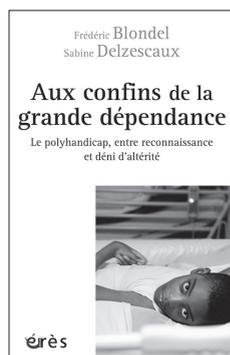
Comment la variété des champs disciplinaires qui composent les sciences de l'éducation participe-t-elle à la compréhension du « phénomène éducatif » ? Comment cette pluridisciplinarité forme-t-elle à la polyvalence des métiers de l'enseignement, de la formation et de l'accompagnement de publics très divers ? [...] cet ouvrage montre comment différents regards disciplinaires contribuent chacun à la perception du champ éducatif et à la profondeur de ses enjeux. Il retrace la façon dont ces savoirs inspirent des dispositifs d'apprentissage et de formation adaptés à une pluralité de publics, selon des besoins et contextes spécifiques. Il tente de sensibiliser aux nombreuses perspectives de recherche, mais aussi d'interventions socio-éducatives qui font les métiers d'aujourd'hui et de demain, de l'école aux structures d'insertion, de l'inclusion de publics en situation de handicap à l'accueil et la valorisation des compétences de publics âgés.



La sexualité des personnes handicapées

Sellami, S. (2018). Nancy : Presses universitaires de Nancy.

La sexualité des personnes handicapées sort de l'ombre et fait actuellement l'objet de nombreuses réflexions pluridisciplinaires. Cet ouvrage propose une étude juridique sur cette thématique des plus délicates que le législateur s'est abstenu de prendre en compte malgré les difficultés qu'elle pose. La sexualité ne peut exister qu'en raison du consentement des partenaires sexuels. Or, la personne handicapée est souvent la victime d'actes sexuels qui lui sont imposés. En outre, elle n'a parfois aucune possibilité d'avoir une sexualité en dépit de sa volonté d'entretenir des relations sexuelles. Cette étude propose donc la mise en place de dispositifs juridiques protecteurs de la personne handicapée qui doit avoir la possibilité de vivre la sexualité – récréative ou procréative – de son choix.

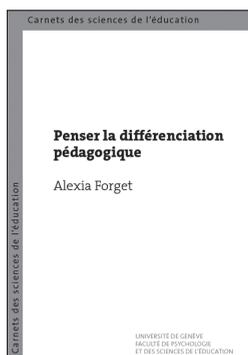


Aux confins de la grande dépendance. Le polyhandicap, entre reconnaissance et déni d'altérité

Blondel, F. et Delzescaux, S. (2018). Toulouse : Érès.

Loin de tout angélisme, les auteurs s'attachent à comprendre pourquoi les personnes polyhandicapées font si souvent l'objet d'une perception négative. Ils montrent que l'altérité radicale est toujours une altérité menacée si elle n'est pas, ou plus, identifiée comme relevant de l'humaine condition. Accompagner les personnes polyhandicapées dignement, en les prenant en compte et non plus seulement en charge, suppose d'en apprivoiser l'étrangeté et de surmonter les sentiments ambivalents qu'elles ne manquent pas de susciter. À travers les multiples entretiens réalisés avec des aidants, soignants et proches, les auteurs démontrent que, malgré tout, aux confins de la grande dépendance, il y a une personne qui est aussi un sujet au sens plein du terme.

Les présentations sont basées sur celles des éditeurs.



Penser la différenciation pédagogique.

Forget, A. (2018). Genève : Université de Genève.

Si la notion de différenciation pédagogique a émergé au début du 20^e siècle, les volontés actuelles des systèmes éducatifs – notamment trouver des alternatives à l'échec scolaire et des réponses à l'hétérogénéité des classes – en font aujourd'hui un champ scientifique massivement sollicité.

Cependant, dans la littérature comme sur le terrain, la différenciation pédagogique reste un concept hautement polysémique renvoyant à une multitude de modèles et de pratiques : il est aujourd'hui urgent d'initier un mouvement d'unification du champ. C'est dans cette logique que s'inscrit le présent Carnet.

Il est organisé en deux parties : la première propose un état des lieux théorique du champ ; la seconde traite de la mise en œuvre d'un enseignement différencié à partir d'une réflexion critique autour de quatre dispositifs. Ce carnet propose des éléments de réflexion mobilisables en matière à la fois d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation.



Changer une vie. Vers un modèle durable d'alternative à l'institutionnalisation pour les enfants présentant un handicap mental.

Filatova, D. (Ed) (2017). Genève, Paris : Bureau International Catholique de l'Enfance.

Ce livre est le fruit de trois projets pilotes – réalisés en Fédération de Russie, au Kazakhstan et en Géorgie – dans le but de désinstitutionnaliser les enfants présentant un handicap mental. Les modèles développés dans le cadre de ces projets l'ont été dans l'objectif d'être reproduits à l'échelle nationale des trois États susmentionnés, initiant ainsi un mouvement de désinstitutionnalisation des enfants présentant un handicap mental. Ces trois projets ont identifié des bonnes pratiques et des recommandations, pouvant être proposées comme alternatives au placement en institution, et mises en œuvre de manière concrète auprès des enfants, de leurs familles, des professionnels ainsi que de la collectivité dans son ensemble. Pour la Suisse, Manon Masse (Hets de Genève) et Geneviève Piérart (Hets de Fribourg) ont participé au projet et à la rédaction de l'ouvrage.

Ressources

Revue: ANAE. Émotions et Apprentissages Scolaires (2018, 155)



De nombreuses recherches s'accordent aujourd'hui sur l'existence d'un lien étroit entre émotion et cognition, tant en neurosciences qu'en sciences humaines. Si l'émotion trouve aujourd'hui sa place dans de nombreuses modélisations du fonctionnement cognitif, à travers l'étude des processus de mémorisation, de résolution de problèmes ou bien encore de prise de décision, ce n'est que très récemment que l'influence des émotions a été discutée dans le cadre plus écologique des apprentissages scolaires. Ce numéro s'intéresse à l'effet des émotions sur les processus d'apprentissage. Bien que les enseignants soient conscients de l'influence de l'état émotionnel de leurs élèves sur leurs apprentissages, le challenge pour la recherche est de recourir à l'expérimentation afin de vérifier, empiriquement, que le fait éducatif qui a été repéré fonctionne effectivement en pratique. www.anae-revue.com

Revue: La nouvelle revue – Éducation et société inclusives
La nouvelle revue – Éducation et société inclusives, issue de 2018 de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, est désormais une revue scientifique internationale à comité de lecture. Elle est référencée parmi les revues scientifiques en sciences de l'éducation. www.hceres.fr

Revue: Panorama. Handicap (2018, 4)

Panorama, revue spécialisée dans la formation et l'orientation professionnelles, consacre son dernier numéro à l'intégration professionnelle des personnes en situation de handicap. Elle apporte des réponses aux questions suivantes: Comment augmenter la participation au marché du travail des personnes handicapées? La compensation des désavantages au degré secondaire II fonctionne-t-elle? En quoi consiste le travail d'une conseillère en orientation et réadaptation dans un office AI? <http://panorama.ch/revue>

Revue: Pages Romandes. L'art (2018, 3)



Le numéro de septembre de la revue s'intéresse au thème de l'art sous différents angles, que ce soit

celui de l'art thérapie ou celui de la reconnaissance artistique dans le domaine de l'art brut. www.pagesromandes.ch

Soutien pédagogique: INTICS – Outils informatiques pour compenser les troubles

INTICS aide les jeunes à compenser leurs troubles dys et autres (dyslexie, dysorthographe, dysgraphie, dyscalculie, dysphasie, TDA/H, TSA, HPI, IMC, allophonie, etc.) en s'appuyant sur une démarche globale qui vise à définir un dispositif informatisé compensatoire adéquat. Sous forme d'accompagnement individuel, INTICS conseille et encadre le jeune et ses proches au cours de sa scolarité obligatoire et de sa formation professionnelle. INTICS offre des prestations variées dont des formations pédagogiques et techniques. www.intics.ch

Guide: Introduire des pratiques inclusives dans son enseignement

Jean-Pascal Beaudoin, du Centre de pédagogie universitaire de l'Université d'Ottawa, a publié le guide « Introduction aux pratiques d'enseignement inclusives ». Ce document explique les pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser l'accessibilité aux études et la réussite de tous les étudiants, d'une part, et fournit aux professeurs des stratégies efficaces pour mettre en place ces pratiques, d'autre part. [Source: <http://rire.ctreq.qc.ca/>] www.uottawa.ca/respect/files/accessibilite-guide-inclusion-fr-2013-10-30.pdf

Webdocumentaire :**Le repérage et le diagnostic précoces de l'autisme**

Ce webdocumentaire prochainement disponible en ligne s'adressera en particulier aux parents et aux professionnels de la petite enfance afin de les sensibiliser à la reconnaissance des signes précoces des troubles du spectre autistique.

www.facebook.com/LesSignesPrecocesDeLAutisme

Vivre Son Deuil Suisse – Soutien à la personne endeuillée avec une déficience intellectuelle

L'Association Vivre Son Deuil Suisse (AVSDS) propose un service de soutien au deuil pour les personnes en situation de handicap. Ce nouvel accompagnement propose à l'enfant, à la personne endeuillée ayant une déficience intellectuelle, un soutien spécialisé, individualisé et adapté à ses besoins et à sa sensibilité. Cet accompagnement s'adresse également aux familles qui perdent un proche en situation de handicap. Une aide est aussi proposée pour les résidents et le personnel des institutions spécialisées.

www.vivresondeuil-suisse.ch

Conférence suisse des offices de formation professionnelle (CSFP) – Compensation des désavantages et formation professionnelle 2030

Organisée par la Commission Formation professionnelle initiale de la CSFP, la séance d'automne de la formation professionnelle s'est déroulée les 18 et 19 octobre 2018 à Brunnen (SZ). Plusieurs thèmes d'actualité ont été abordés à cette occasion : compensation des désavantages (avec un accent sur la mise en œuvre dans les cantons), numérisation et ses

impacts dans la formation professionnelle, formation professionnelle 2030. Toute la documentation (programme, présentations, réflexions, etc.) est disponible sous : www.csfp.ch/dyn/21953.php [Source : Newsletter PANORAMA 18/2018]

Oncodéfi – Livret « Lucie est soignée pour un cancer »

Ce livret explique le trajet diagnostique et thérapeutique du cancer aux personnes ayant une déficience intellectuelle ou un problème cognitif. Des mots simples et des illustrations parlantes et réalistes permettent au patient de bien comprendre la maladie et ses traitements pour mieux l'appréhender. Le livret est disponible sur demande contact@oncodefi.org et sera bientôt disponible en ligne.

HEP Valais – Un robot pour permettre aux élèves malades de suivre un cours à distance

Le robot mobile *Distanzia* – actuellement en phase d'essai – permet à un élève alité de suivre en interaction un cours. Le malade est ainsi virtuellement présent dans la classe par le biais de l'appareil monté sur roues et doté d'un micro, qu'il dirige par écran interposé depuis son domicile. Il voit en direct ce que le professeur présente et peut interagir avec les autres élèves.

www.hepvs.ch/des-robots-mobiles-pour-aider-les-eleves-alites

Canton du Valais – Plateforme de soutien pour la transition professionnelle

La « Plateforme T1 » est un dispositif de coordination et d'accompagnement rattaché au Service de la formation professionnelle et qui a pour but d'augmenter les chances d'insertion socio-profes-

sionnelle des jeunes de 15 à 25 ans éprouvant des difficultés majeures après la scolarité obligatoire.

www.vs.ch/web/sfop/plateforme-t1

Autisme Suisse Romande – Helpline

Une ligne téléphonique est disponible pour assurer une permanence au service des familles romandes, avec la possibilité de recevoir des conseils personnalisés par une professionnelle de l'autisme.

www.autisme.ch/activites/projets/547-helpline

INSOS – Guide « Sexualité, intimité et vie de couple »

« Sexualité, intimité et vie de couple » est un guide complet pour accompagner les personnes handicapées des institutions sur le thème de la sexualité, de l'intimité et de la vie en couple. Il offre des informations de fond, des informations pratiques (checklists) ainsi que des informations juridiques.

www.insos.ch → *shop INSOS* → *brochures et guides*

ONISEP – un kit pédagogique pour sensibiliser les élèves à l'éducation inclusive

Ce kit développé par L'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) a été conçu pour sensibiliser les élèves aux principes, aux pratiques et aux usages destinés à mettre en œuvre au quotidien une école inclusive, qui donne sa place à chaque enfant.

<http://kitpedagogique.onisep.fr/handicap>

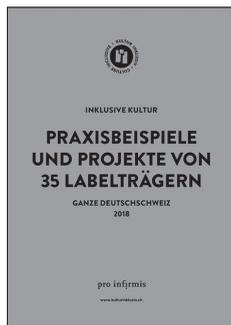
Firah – Programme «Autisme et nouvelles technologies»



Ce programme de quatre ans (2016-2019) apporte un nouveau regard et des réponses à l'utilisation des nouvelles technologies auprès des enfants âgés de 2 à 18 ans présentant un trouble du spectre autistique. Il donne accès à des rapports, un outil pédagogique et une revue de la littéra-

ture. Un rapport spécifique pour la Suisse est également disponible. www.firah.org/centre-ressources/autisme-et-nouvelles-technologies.html

Pro Infirmis – Portraits des institutions portant le label «Culture inclusive»



Les publications du Service Culture inclusive présentent les institutions

qui portent ce label et montrent, par des exemples pratiques, comment elles vivent l'inclusion culturelle. Pour chaque titulaire, un article accompagné d'images et de citations illustre ses mesures dans les cinq champs d'activité du label: 1. Confrontation avec la thématique du handicap dans le programme culturel et/ou la médiation culturelle, 2. Accès sans barrières aux contenus culturels, 3. Accès sans obstacles architecturaux à l'institution culturelle, 4. Les personnes handicapées comme acteurs participant au fonctionnement de l'institution culturelle et 5. Communication sans barrières de l'institution culturelle. Elles montrent des solutions à la fois pragmatiques et durables. www.cultureinclusive.ch/de/startseite/redaktionelles/publikationen-51.html

Fiches d'informations sur différents troubles ou déficiences – nouveau document d'introduction

Le CSPP publie régulièrement des fiches d'information à l'intention des enseignants de l'école ordinaire sur différents troubles ou déficiences que peuvent présenter certains élèves qu'ils accueillent dans leur classe. Elles proposent surtout des mesures de différenciation pédagogique et de compensation des désavantages.

Ces fiches soulèvent des questions complexes relatives entre autres à l'école pour tous, au rôle de l'enseignant ordinaire, à la place du diagnostic et aux questions d'égalité et d'équité. Afin de clarifier ces points, le CSPP vient de publier une introduction qui présente la différenciation pédagogique dans le contexte de l'école ordinaire en Suisse, situe la compensation des désavantages par rapport à la pédagogie différenciée et finalement fournit une liste d'éléments généralisables tirés des fiches, permettant de rendre accessible l'enseignement à tous les élèves.

Page du projet: www.cspp.ch → Le CSPP → Projets → Scolarisation à l'école ordinaire
Pour accéder à la nouvelle publication: choisir la fiche « Introduction »

Informations complémentaires: Géraldine Ayer geraldine.ayer@cspp.ch et
Melina Salamin melina.salamin@cspp.ch

Formation continue

De nombreuses offres de formations continues sur notre site !

www.csps.ch/offres-de-cours

Janvier 2019

Comment aider les élèves en difficulté: le PPI comme processus d'aide

16 et 23 janvier 2019

2 jours

St-Maurice

www.hepvs.ch/recherche-un-cours → FCE 11.15

Février 2019

Le ComFor comme outil d'évaluation

6 février et 8 mai 2019

2 jours

Fribourg

www.unifr.ch/formcont

Élèves à besoins particuliers: du prescrit (PER...) à l'évaluation

6, 14 février et 12 mars 2019

3 demi jours

Lausanne

<https://candidat.hepl.ch/cms/accueilformations-continues.html>
→ Inscription cours attesté → cours no 18-PS034

Instituts de formation : annoncez gratuitement vos formations continues sur notre site :

www.csps.ch/annoncer-une-formation-continue

Mars 2019

Intervention auprès d'adultes avec autisme et déficience intellectuelle

11 et 12 mars 2019

2 jours

Lausanne

www.eesp.ch/uvc

Approche pédagogique des troubles attentionnels et de l'hyperactivité

13 et 22 mars 2019

2 jours

Lausanne

<http://candidat.hepl.ch/fc> →
Inscription cours attesté → cours no 18-PS004

Les compétences sociales des enfants avec autisme dans le contexte de l'inclusion scolaire

17 mars 2019

1 jour

Lausanne

www.eesp.ch/uvc

Développement psychomoteur et troubles de la motricité

19 mars 2019

1 jour

Lausanne

<http://candidat.hepl.ch/fc> →
Inscription cours attesté → 18-PE164

Actualisation des connaissances sur l'autisme

20 mars 2019

1 jour

Lausanne

www.eesp.ch/uvc

Avril 2019

Les dyspraxies et Troubles d'Acquisition des Coordinations

4, 5 et 17 avril 2019

3 jours

Genève

www.hesge.ch/hets/formation-continue/formation-courte/psychomotricite/les-dyspraxies-et-troubles-acquisition-des

Les compétences sociales des enfants avec autisme dans le contexte de l'inclusion scolaire

17 avril 2019

1 jour

Lausanne

www.eesp.ch/uvc

Mai 2019

Prendre en compte les besoins spirituels des usagers de nos institutions

9 et 10 mai 2019

2 jours

Sierre

www.hevs.ch/fc-hets

Juin 2019

Inclure en classe ordinaire des élèves ayant des besoins particuliers

6 et 7 juin 2019

2 jours

Lausanne

<http://candidat.hepl.ch/fc> →
Inscription cours attesté → cours no 18-PE090

Agenda

Janvier 2019

29 janvier 2019
Berne

Integras – Plateforme de placement extrafamilial 2019: « Travailler avec les familles – Pas simple mais simplement nécessaire ! »

Le travail auprès des personnes référentes dans les familles est indispensable pour les foyers accueillant des enfants et des adolescents, ainsi que pour les familles d'accueil, malgré des conditions de travail souvent exigeantes.

Lorsque les enfants et les jeunes quitteront « l'espace de protection » institutionnel, ils devront en effet continuer, ou reprendre, la confrontation avec leur famille et leur environnement social.

www.integras.ch/fr/education-sociale-et-la-pedagogie-specialisee/colloques/plate-forme-de-placement-extrafamilial

Mars 2019

21 mars 2019
Fribourg

INSOS – Journée d'études
www.insos.ch/evenements/journee-detude-insos

22 et 23 mars 2019
Paris, France

INSHEA – Colloque international « polyhandicap et processus d'apprentissage »
www.colloquepolyscol.inshea.fr

Avril 2019

3 avril 2019

Integras – Colloque de pédagogie spécialisée
www.integras.ch/fr/education-sociale-et-la-pedagogie-specialisee/colloques/pedagogie-specialisee

24 et 25 avril 2019
Lausanne

HEP Vaud – 5^e Colloque international sur les inégalités scolaires (IIS) « Construire un avenir pour chaque élève »

Pour sa 5^e édition, le colloque IIS ouvre délibérément le champ de l'inclusion scolaire aux politiques éducatives socialement responsables en traitant de ces questions par le décloisonnement des champs de recherche et des champs professionnels.

Comme pour les précédentes éditions, le colloque sera l'occasion d'ouvrir ces questions vives non seulement aux chercheurs et experts, mais également aux partenaires de terrain, aux enseignants et aux étudiants intéressés par leur développement.

Date d'envoi des propositions de communications: 10 décembre 2018

Adresse pour la soumission des contributions: www.conftool.com/hepvd-iis5/

Mai 2019

23 au 25 mai 2019
Paris, France

31^e Conférence de l'European Academy of Childhood Disability
<http://eacd2019.org>

Juin 2019

6 et 7 juin 2019
Morat

Integras – Colloque de Morat
www.integras.ch/fr/education-sociale-et-la-pedagogie-specialisee/colloques/colloque-de-morat

Consultez la liste des congrès, colloques, symposiums et autres manifestations sur: www.csps.ch/manifestations

Annoncez des congrès, colloques, symposiums et autres manifestations: csps@csps.ch

Nouveau support et nouveaux tarifs de la Revue suisse de pédagogie spécialisée.

Dès le 1^{er} janvier 2019, la Revue sera disponible en version digitale. Il sera possible de choisir un abonnement soit pour la version papier (CHF 39.90), soit pour la version digitale (CHF 34.90), soit pour les deux versions (CHF 44.90).

Vous trouverez plus d'informations prochainement sur notre site Internet (www.csps.ch/revue) et dans le numéro de mars 2019 de la Revue.

Prix d'excellence HPZ 2019

La Fondation « Heilpädagogisches Zentrum », basée à Fribourg/Suisse décernera pour la première fois en 2019 le **Prix d'excellence HPZ**.

Le prix honore la **meilleure thèse de doctorat** dans le domaine de la pédagogie spécialisée ou d'une discipline voisine déposée et soutenue avec succès dans une université suisse. Les thèses d'une discipline voisine doivent aborder une thématique en lien avec la pédagogie spécialisée.

Le Prix d'excellence HPZ est, en règle générale, attribué **tous les quatre ans**. La somme allouée pour le prix est de 5000 francs suisse. Un abonnement d'une année à la revue « Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) » est offert avec le prix.

Sont admissibles les candidates et candidats ayant soutenu avec succès leur thèse de doctorat dans une université suisse entre le 1^{er} janvier 2015 et le 31 décembre 2018. Les candidatures peuvent être déposées par les candidates ou les candidats ou être proposées par des tiers.

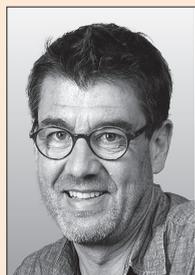
Les candidatures doivent être déposées **au plus tard le 10 janvier 2019**. Les informations concernant les modalités de candidature peuvent être consultées dans le règlement du Prix d'excellence HPZ sur www.unifr.ch/spedu/. La remise du prix aura lieu en automne 2019.

Si vous avez des questions, veuillez contacter :

Prof. Dr. Gérard Bless,
délégué du conseil de la Fondation HPZ
gerard.bless@unifr.ch
026 300 77 00

Fernand Melgar

Pas besoin d'être handicapé pour être différent



Fernand Melgar
Cinéaste

Je suis père de trois enfants en pleine santé. Au cours de chaque grossesse, leur mère et moi nous sommes toujours posés la même question : « Et si notre enfant n'était pas normal, que ferait-on ? » Malgré une crainte sourde et diffuse, c'est une question à laquelle nous n'avons jamais trouvé de réponse ! C'est avec soulagement que nous avons accueilli la venue de chaque enfant après que la sage-femme nous ait annoncé : « Félicitations, c'est un beau bébé ».

D'autres n'ont pas cette chance. Les beaux sentiments qui accompagnent une naissance se transforment pour eux en une très grande souffrance, remplie de révolte et de tristesse. Un deuil commence, qui ne les quittera jamais, celui de l'enfant rêvé, car personne n'a jamais rêvé d'avoir un enfant handicapé.

Et pourtant, lorsque les parents d'un enfant avec une déficience intellectuelle témoignent, nous les entendons aussi dire le cadeau que la vie leur a fait. Cet enfant « différent » les a transformés, leur a donné un autre regard sur l'humain, leur a enseigné la tolérance, la patience. Ce père et cette mère nous parlent de force, de persévérance, de combats sans répit, de petites et de grandes victoires.

Pour la majorité d'entre nous, ces paroles sonnent vides. Peu connaissent de tels enfants, à peine les croisons-nous dans un lieu public. Car la frontière qui existe entre nous est étanche ; d'un côté les bien-portants, qui

constituent la norme, et de l'autre les « handicapés mentaux » considérés comme un groupe en soit, un genre, pour ainsi dire une humanité spécifique.

La marginalité n'est pas un choix. C'est une conséquence de notre société, car les notions de norme et de catégorisation règnent aujourd'hui en maître. Nous assistons impuissants aux désastres qu'elles causent aux personnes nées du mauvais côté du hasard.

Les parents, enseignants, thérapeutes et assistants sociaux qui entourent ces enfants se battent quotidiennement contre l'idée de faire entrer chacun dans la norme. Leur but est de leur offrir les meilleurs soins, encadrements et enseignements pour qu'ils puissent évoluer au maximum de leurs capacités et accéder au simple droit à pouvoir être eux-mêmes. La plupart ont un formidable potentiel, souvent insoupçonné, mais le chemin est long et la majorité d'entre eux ne seront jamais indépendants.

La différence fait peur. Dans mon travail de réalisation, je cherche toujours à mettre en lumière les marges de notre société, car je pense que ce sont elles qui nous définissent. L'inconnu dérange, mais l'expérience de l'autre est aussi source d'ouverture, de connaissance et d'évolution. Dans une société où la rentabilité et la force sont recherchées, j'essaie de donner à voir la place que la vulnérabilité et la fragilité ont dans toute vie et les ressorts nécessaires pour les surmonter.

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

11^e Congrès suisse de pédagogie spécialisée

Date: Mardi 27 et mercredi 28 août 2019

Lieu: vonRoll-Areal, Berne

Transformation numérique: aubaine ou écueil pour la pédagogie spécialisée?

Les nouvelles technologies telles qu'Internet, les médias sociaux, les technologies d'assistance et les robots changent profondément notre mode de vie et nos interactions. Quels impacts ces changements ont-ils sur la pédagogie spécialisée et surtout, qu'impliquent-ils pour les personnes ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap? Le 11^e Congrès suisse de pédagogie spécialisée se penchera sur les opportunités, mais aussi les risques, que la transformation numérique entraîne au niveau des apprentissages, du monde du travail ainsi que de la vie quotidienne.

CSPS/SZH, Maison des cantons, Speichergasse 6, CP, CH-3001 Berne
Tél.: +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61

www.csp.ch



Andreas Uhlig

Validation du Questionnaire de Choix

Outil d'évaluation du choix disponible perçu par des personnes adultes avec une déficience intellectuelle

2018, 116 p., CHF 24.90, ISBN 978-3-905890-35-8 (Numéro de commande : B296)

L'autodétermination est au cœur des préoccupations actuelles dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Les opportunités de choix offertes par l'environnement aux personnes avec une déficience intellectuelle constituent un élément clé dans les pratiques renforçant cette autodétermination.

Cette publication présente non seulement ces concepts au travers d'un cadre théorique riche, mais analyse également la validité du « Questionnaire de Choix », version francophone du Choice Questionnaire de Stancliffe et Parmenter (1999), traduit avec autorisation par l'Institut de Pédagogie curative de l'Université de Fribourg (Suisse), en recourant à une méthodologie rigoureuse.

Les résultats montrent que la version francophone du questionnaire peut être considérée comme valide. Afin d'améliorer davantage la validité, une version révisée du Questionnaire de Choix est proposée. Les professionnel-le-s et services disposent ainsi d'un nouvel outil permettant d'évaluer le choix disponible perçu par les personnes adultes avec une déficience intellectuelle.

Commandez cette publication sur notre webshop :
www.csps.ch → Shop