

Le soutien pédagogique dans les cantons suisses.
Options politiques, choix pédagogiques et problèmes actuels.
di Gabriel Sturny-Bossart
Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della scuola media,
no. 18, gennaio 2000, pag. 11-25

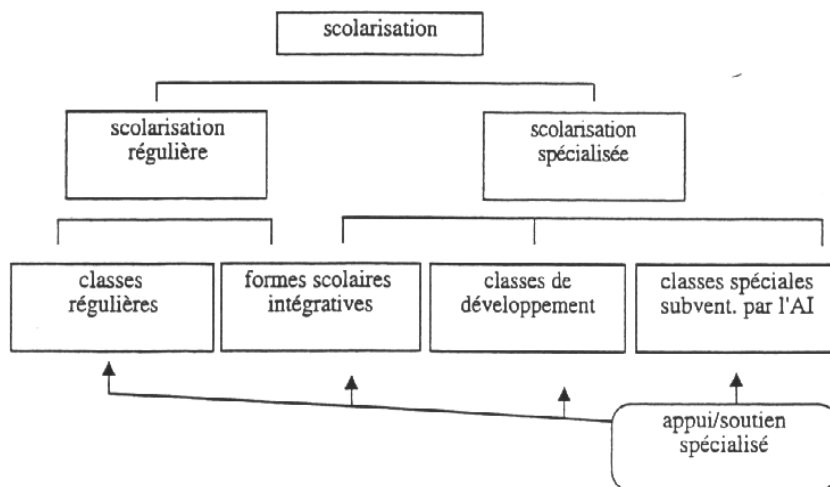
Dans le langage populaire, l'éducation est un investissement pour le futur. Les Etats du monde occidental ont en effet développé et étudiés des systèmes de formation impressionnants et subtils.

Les tâches qui en résultent pour l'Ecole sont conséquentes. Citons par exemple la loi sur l'enseignement du canton de Vaud: "L'Ecole assure en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative. Plus particulièrement, elle vise à faire acquérir à l'enfant des connaissances, des techniques et des méthodes, à développer ses facultés intellectuelles, manuelles et créatrices, à exercer ses aptitudes physiques, à former son jugement et sa personnalité, à lui permettre, par la connaissance de lui-même et du monde qui l'entoure, de trouver sa place dans la société".

Les pédagogues savent depuis des siècles qu'une partie des enfants n'atteindra pas ces hautes exigences et ce, pour diverses raisons. A Paris s'ouvrent successivement en 1770 la première école pour élèves sourds, fondée par l'Abbé de l'Epée, puis la première école pour élèves aveugles, créée par Valentin Haüy. La Suisse ne tarde pas à emboîter le pas. Ainsi en 1882 s'ouvre à La-Chaux-de-Fonds, la première classe de développement pour enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Le système scolaire pour les élèves ayant des besoins spécifiques a connu en Suisse au cours des 120 dernières années un fort développement et une forte différenciation, cantonale ou régionale. Je commencerai mon exposé par quelques brèves définitions afin d'être sûr que nous parlons de la même chose.

1. Structure de l'offre pour les enfants ayant des besoins spécifiques

Les enfants ayant des besoins spécifiques se situent en Suisse dans l'un des domaines suivants



- 1) classes spéciales subventionnées par l'AI
- 2) classes de développement
- 3) formes scolaires intégratives
- 4) classes ordinaires.

Déjà avant 1960, des mesures de soutien étaient offertes en Suisse en complément de l'enseignement en classe. Elles permettaient par exemple à certains enfants ayant un handicap auditif d'accomplir leur scolarité obligatoire dans des classes régulières. Au cours des ans s'est développée une très large palette de mesures de soutien. Dans une étude suisse, Belinda Mettaufer (1995, p.20) a distingué 9 types: soutien pédagogique; traitement de la dyslexie; traitement de la dyscalculie; cours de langue pour enfants de langue étrangère; rattrapage scolaire; devoirs surveillés; psychomotricité; psychothérapie; autres formes de thérapie telles que physiothérapie ou ergothérapie. Ces mesures peuvent être appliquées dans tous les domaines, par exemple: la logopédie pour les enfants des classes ordinaires, la psychomotricité pour les élèves de classe de développement, le soutien individuel pour les enfants dans des formes intégratives et la physiothérapie pour les enfants des écoles AI.

Pour ce qui suit, je me concentrerai sur le soutien pédagogique spécialisé qui permet aux enfants ayant des besoins d'apprentissage et de prise en charge très différents de fréquenter les classes ordinaires ou l'école infantine, c'est-à-dire d'être scolarisés de manière intégrée. Dans les régions de langue française, on parle le plus souvent de soutien pédagogique, par opposition au rattrapage scolaire ou appui pédagogique. Au Tessin, on parle de sostegno pedagogico, en suisse allemande de Integrative Schulungsformen.

1.1 Statistiques

Avant d'examiner le soutien pédagogique de manière plus détaillée, je comparerai certaines données des domaines d'activités de la pédagogie spécialisée. Il n'y a pas au niveau national d'indications de chiffres comparables sur la scolarisation intégrée des élèves ayant des besoins spécifiques dans les classes ordinaires. Nous pouvons par conséquent uniquement donner un aperçu de la statistique de l'enseignement spécialisé en général (Sturny-Bossart 1999).

Durant l'année scolaire 1997/1998, 792'954 élèves ont fréquenté les classes de la première à la neuvième année. 44'447 élèves, représentant quelque 5,6% sont placés dans des classes à programme d'enseignement spécial (voir tableau 2). Par comparaison, les chiffres pour des années antérieures étaient de 5,4% pour 1994/95, 5% pour 1989/90, 4,3% pour 1983/84, 4,3% pour 1977/78. Les écarts entre les cantons vont de 2% pour le Tessin à 9,8% pour Schaffouse. En moyenne suisse, 3,9% des élèves de l'école obligatoire sont scolarisés en classe de développement, 1,7% en classes AI.

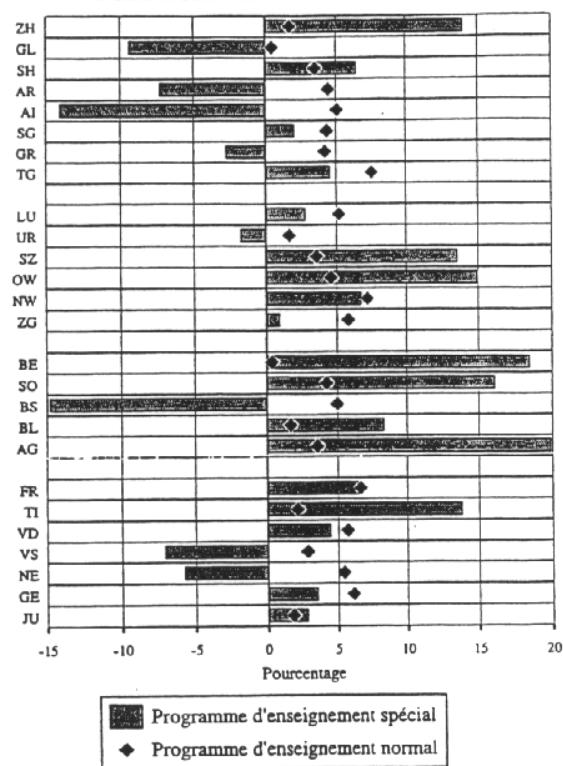
Relativement à la discussion sur l'intégration, les décideurs mais également les professionnels espèrent que des dépenses complémentaires pour les élèves ayant des besoins spécifiques dans les classes régulières fassent chuter le pourcentage d'enfant scolarisés de manière ségrégative. Nos chiffres ne le confirment pas. En moyenne suisse, les effectifs des classes à programme d'enseignement spécial ont augmenté entre 1994/95 et 1997/98 de 7,9%, alors que les effectifs des classes ordinaires de la première à la 9ème (école obligatoire) ont augmenté de 3,5%.

En regardant la présentation par canton, ces propos doivent être différenciés. Sur 26 cantons, les effectifs des classes à programme d'enseignement spécial ont, au cours des trois dernières années scolaires, c'est-à-dire entre 1994/95 et 1997/98, augmenté de manière plus importante que les

effectifs des classes ordinaires dans 10 cantons, alors que cela n'est pas le cas dans les 16 cantons restants. 8 cantons montrent même un recul du pourcentage d'élèves dans les classes à programme d'enseignement spécial. Il y a trois ans, cela était uniquement le cas du Valais (à l'époque, la comparaison portait sur les années 1994/95 et 1989/90).

Celui qui parle des statistiques de l'enseignement spécialisé, ne peut passer sous silence la question du pourcentage d'élèves étrangers. Les classes de développement sont des classes pour élèves étrangers: 51,6% sont porteurs d'un passeport étranger. Dans les classes AI, le pourcentage atteint 28,5%, 40,7% pour le Tessin. Il est ainsi toujours plus élevé que les 22% des classes ordinaires. Le groupe le plus important d'élèves étrangers vient de l'ex-Yougoslavie; la plus grande probabilité d'être scolarisé dans une classe à programme d'enseignement spécial concerne les enfants de la Turquie: 15,2% de tous les enfants turcs fréquentent des classes avec programme d'enseignement spécial. Chez les élèves suisses, ce pourcentage tombe à 4,0%; pour tous les élèves étrangers mis ensemble, ce pourcentage atteint 11,3%

Modification du pourcentage du nombre d'élèves suivant un programme d'enseignement spécial et normal entre 1994/95 et 1997/98



Seuls quelques rares cantons tels que Zurich sont en mesure de livrer des statistiques sur les mesures de soutien pédagogique (Milic 1997). La désignation “Mesures de soutien pédagogique”

comprend à Zurich 9 types de mesures: le soutien individuel, le rattrapage, les devoirs surveillés, la logopédie, le traitement de la dyslexie, le traitement de la dyscalculie, la psychomotricité, la psychothérapie et la rythmique. En 1996/97, 11,9% des élèves primaires ont reçu de telles mesures (ce chiffre est une estimation car en effet env. 30% des élèves bénéficient de plusieurs mesures). D'autres mesures comprennent encore: l'allemand pour les élèves de langue maternelle étrangère: 9,9%; les classes spéciales A à D (pour enfants avec difficultés d'apprentissage et de comportement): 3,6%; les classes spéciales E/EM (pour enfants allophones): 1,2%; les formes de scolarisation intégrées: 1,4%; les classes subventionnées par l'AI: 1,9%. Cela signifie que 29,9% des élèves zurichois ont bénéficié en 1996/97 d'au moins une mesure de soutien.

Par comparaison, les chiffres du Tessin: Les enfants scolarisés en classe ordinaire grâce au sostegno pedagogico que cela soit à l'école infantine, primaire ou au secondaire I représente un pourcentage de 13,7% par rapport à la population fréquentant l'école obligatoire (Mossi, Bernasconi 1997). A cela s'ajoute les 2,0% des enfants des classes subventionnées par l'AI.

2. Caractéristiques de l'offre de soutien pédagogique pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage

Lorsque Grossenbacher publie en 1993 son rapport de synthèse intitulé "L'appui pédagogique à l'école. Le développement de modèles intégratifs d'enseignement en Suisse", la carte de la Suisse présente encore quelques zones blanches, c'est-à-dire des régions sans offre de soutien pédagogique, notamment en Suisse alémanique. Cela a évolué depuis. Si des bases juridiques ne sont pas encore disponibles partout, il existe dans la pratique des offres de soutien pédagogique dans les classes ordinaires dans tous les cantons de Suisse. Cela ne présuppose en rien de leur diffusion dans les cantons. Cela va du canton du Tessin qui dispose d'un système de soutien pédagogique très élaboré dans le domaine des classes ordinaires qui a permis de renoncer aux classes de développement, au canton de Schaffhouse qui parallèlement à son pourcentage d'élèves en classes de développement le plus élevé, propose des formes intégratives sous forme de projets pilotes.

Nous ne disposons que de peu de chiffres. Dans le canton de Zurich par exemple, le nombre de communes avec des formes de scolarisation intégrée a passé de 1985 à 1996 de 0 à 81 (sur un total de 171 communes). Dans le canton de St-Gall, 38 communes sur un total de 155 proposent des formes de scolarisation intégrée (12 communes préparent l'intégration). Dans le canton d'Uri des formes intégratives sont indiquées lorsque les élèves ne peuvent fréquenter de classes de développement en raison de leur domicile. C'est le cas à l'heure actuelle dans deux régions du canton.

On peut apporter la réponse globale suivante à la question de la répartition des offres intégratives pour les enfants ayant des difficultés scolaires en Suisse: seul le canton du Tessin dispose d'une offre de soutien global en lieu et place des classes de développement; en Valais, quelques classes de développement subsistent dans les grands centres alors que le reste de son territoire a vu la construction d'une offre de soutien très étendue en réseau. Dans tous les autres cantons, suisses alémaniques et romands, le soutien pédagogique est une offre complémentaire institutionnalisée pour les enfants ayant des difficultés scolaires, à côté des classes de développement et des offres thérapeutiques, telles que la logopédie, la psychomotricité, etc. Ces propos généraux sont valables pour le degré primaire; pour le secondaire I, les offres de soutien sont encore dans bien des endroits en cours d'élaboration. Signalons encore qu'en règle générale, la décision de l'introduction d'une forme de scolarisation intégrée signifie dans une commune l'abandon des traditionnelles classes de développement. Mais cela n'est pas le cas partout.

Quittons maintenant le niveau des déclarations quantitatives sur le soutien pour nous concentrer sur les déclarations qualitatives. Notre attention se centre sur les réflexions à la base des offres intégratives. Le parcours de nombreux textes de lois, ordonnances ou concepts met en évidence les mêmes expressions, les mêmes mots-clés, que cela soit à l'est, à l'ouest, au nord ou au sud de la Suisse. Pour chacun des mots-clés suivants “fondements, formes d'organisation, nombre d'élèves, tâches des professionnels de l'enseignement spécialisé”, suivent des exemples de déclarations émanant de cantons représentant les 4 régions de la Suisse.

• **Quels sont les fondements du soutien pédagogique?**

L'idée de base des formes intégratives est l'apprentissage commun de tous les enfants. L'enseignement intégratif doit prendre en compte les besoins différents des enfants et aménager en conséquence les conditions d'apprentissage afin que chaque enfant parvienne à un apprentissage réussi. Le corps enseignant, y compris celui des classes ordinaires, ne doit pas se centrer en premier lieu sur le déficit, mais doit partir des forces de l'enfant. Le concept de l'approche systémique, appliqué en Valais, signifie également qu'une collaboration accrue de tous les participants est attendue et que l'organisation scolaire est adaptée, en bref: que l'enseignement intégratif est à voir dans le cadre d'un processus de développement de l'école, dans des projets d'établissements.

Exemples:

TG: Les formes de soutien pédagogique doivent essayer d'agir de manière ciblée, sur les difficultés scolaire de l'élève dans la classe ordinaire, afin de le rapprocher de la norme de la classe ordinaire. L'objectif du soutien pédagogique est, outre l'accompagnement de l'enfant, le conseil pédagogique à l'enseignant.

LU: Le soutien pédagogique se centre sur les objectifs suivants: intégration des enfants ayant des besoins différents; soutien individuel; didactique; évaluation formative; collaboration avec le personnel enseignant, les enfants, les parents et les autorités; projet d'équipe dans le bâtiment scolaire.

BL: La scolarisation intégrative part du principe que les enfants des classes ordinaires et des classes de développement peuvent apprendre ensemble. Elle veut satisfaire aux besoins d'apprentissage et de prise en charge différents des élèves et leur garantir une formation et une éducation optimale. Cela nécessite des objectifs d'apprentissage individualisés, adaptés à chaque enfant ayant des besoins spécifiques, par une organisation correspondante de l'enseignement et par la réalisation d'un soutien par des enseignants spécialisés.

VS: L'appui pédagogique intégré veut:

- introduire une pédagogie permettant au titulaire de s'occuper de tous les élèves par le développement de la différenciation
- venir en aide aux enfants ayant des besoins particuliers (difficultés scolaires, personnelles, handicap) en leur donnant les outils mentaux nécessaires à l'acquisition du programme de base
- aider l'enfant à s'épanouir en classe en recherchant les causes du blocage, en changeant les relations que l'enfant entretient avec les matières scolaires, en multipliant les cheminement d'accès au savoir.
- développer une approche systémique car les problèmes ne sont pas forcément dans l'enfant mais dans les relations des personnes qui s'occupent de lui: enseignants, parents, spécialistes.

• Quelles formes d'organisation sont décrites?

Deux modèles de base sont principalement utilisés.

Dans la classe spéciale coopérative, l'enfant garde un pied dans la structure scolaire spéciale, avant tout pour les branches principales. Pour le reste, l'enfant participe à l'enseignement en classe ordinaire. Cette forme principalement utilisée dans le canton de Zurich s'inspire du modèle américain de la classe ressource.

Dans le modèle d'heures de prise en charge, l'enfant fréquente en première ligne l'enseignement en classe ordinaire, mais reçoit en raison de ses difficultés un soutien spécifique, souvent à l'extérieur de la classe.

De nombreux dialogues avec des enseignants spécialisés nous ont confirmé l'existence de nombreuses formes mixtes.

Exemples

ZH: Les élèves ayant des difficultés scolaires issus de différentes classes fréquentent le soutien pour certaines matières d'enseignement et pour des temps déterminés ou bénéficient d'un soutien en classe ordinaire. Afin qu'ils soient bien intégrés dans leur classe ordinaire, malgré leur absence partielle pour le soutien, ils fréquentent, lorsque cela est possible, au moins la moitié de l'enseignement ordinaire.

L'enseignement de soutien peut être proposé sous différentes formes:

- en petit groupe avec une composition changeante du groupe
- dans le cadre de l'enseignement en classe (teamteaching)
- en individuel

AG: Chaque élève ayant des besoins spécifiques est attribué à une classe ordinaire. Il est suivi de manière complémentaire par le personnel spécialisé pendant les heures ordinaires d'école. Afin de garantir l'intégration sociale, la majeure partie du temps scolaire doit être passé dans la classe. Les élèves ayant des besoins spécifiques issus d'une ou plusieurs classes bénéficient d'un enseignement de soutien en groupe, pour lequel un local est à disposition. En règle général, pas plus de 4 élèves doivent être pris en charge par leçon. Les enseignants spécialisés sont encouragés à intervenir en classe au côté du titulaire (teamteaching).

UR: L'enfant suit l'enseignement en classe ordinaire. Les enfants ayant des difficultés d'apprentissage bénéficient du soutien d'un enseignant spécialisé formé, à raison de 2 à 6 leçons par semaine avec un programme de prise en charge défini de manière individuelle.

JU: Le soutien pédagogique est un travail individuel ou en petits groupes qui se déroule à l'intérieur ou hors de la classe. Les enseignants de soutien font de l'observation en classe et décident des mesures à prendre.

• Quelles sont les normes en fonction du nombre d'élèves?

Ce chapitre révèle de grandes disparités entre les différentes régions de Suisse. Le nombre d'enfants suivis au Tessin est significativement plus élevé en moyenne qu'en Suisse allemande. Un poste à plein temps est attribué dans les cantons alémaniques dès 160 à 200 élèves, ce qui correspond à une

moyenne de 8 à 12 enfants. Dans les régions romandes cette proportion est légèrement supérieure, mais n'est pas aussi élevée qu'au Tessin.

Cela peut s'expliquer d'une part par les méthodes de dépistage. Le Tessin compte chaque élève entré en contact avec une quelconque forme de soutien pédagogique, même lorsqu'il s'agit d'un bref conseil à l'enseignant. Cela n'est pas le cas dans les autres cantons.

D'autre part, ces résultats reflètent certainement des concepts de travail très différents. Lorsqu'un enseignant de soutien accepte des fonctions importantes dans des projets d'établissement, le nombre des classes concernées est réduit.

Exemples

AR: En règle générale, un poste d'enseignant de soutien à 100% est octroyé pour 6 à 9 classes. Pour un travail à plein temps, on compte de 21 à 24 leçons pour le soutien direct de l'enfant.

LU: Il faut 160 à 190 élèves du primaire et du cycle d'orientation pour un poste à plein temps d'enseignant de soutien. Un enseignant de soutien travaille donc avec 6 à 9 classes.

SO: La tâche d'un enseignant de soutien correspond à celle d'un enseignant de classes de développement. 180 à 240 élèves représentent la base pour l'attribution d'un poste à plein temps. Un enseignant à plein temps suit environ 8 classes, c'est-à-dire de 8 à 16 élèves.

TI: Au Tessin, un enseignant de soutien suit entre 20 et 25 élèves.

• **Quels sont les tâches que les enseignants de soutien doivent remplir?**

Les tâches de l'enseignant de soutien peuvent être classées en 3 catégories: le soutien pédagogique de l'enfant, le conseil et le soutien aux autres personnes concernées, principalement le titulaire et les parents, les tâches organisationnelles et administratives. Le plus grand pourcentage de temps correspond au travail direct avec les enfants, représentant en moyenne 75 à 80 % du temps de travail.

Exemples

BS: a) Soutien des élèves, en individuel ou en groupe, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, en particulier: observation de l'élève dans son environnement habituel, analyse des problèmes et diagnostics de prise en charge en vue de l'élaboration du projet pédagogique, planification du soutien dans le temps et évaluation, coordination des actions conjointes des interventions extérieures; b) collaboration avec les enseignants; c) conseil aux parents

SG: En tant que membre de l'équipe scolaire, les tâches suivantes sont dévolues à l'enseignant de soutien: a) soutien direct de l'élève ayant des difficultés scolaires - représentant 80% du temps; b) soutien et conseil aux enseignants; c) organisation, coordination, administration des mesures - pour b) et c), 4 périodes de 1,7 heures sont accordées.

BE: a) Dépistage des enfants et adolescents et planification de la prise en charge; b) clarifications en vue d'examen complémentaires et tâches de coordination; c) soutien pédagogique en classe, ou en groupe ou en individuel; d) conseil et accompagnement des enfants; e) conseil aux enseignants et aux personnes de référence; f) collaboration avec les enseignants, les parents, les instances spécialisées et les autorités; g) participation à la formation continue.

GE: a) Evaluation des besoins individuels des élèves; b) définition des objectifs prioritaires pour l'aide à apporter aux enfants en difficulté; c) soutien de l'enfant sur la base d'un projet pédagogique en collaboration avec les partenaires éducatifs concernés; d) évaluation de son action auprès des enfants et ajustements permanents.

Je mentionnerai encore trois points, rencontrés dans plusieurs documents officiels:

a) Formation: Les cantons exigent en principe des enseignants intervenants dans des projets d'intégration scolaire qu'ils soient porteurs d'un diplôme d'enseignant spécialisé. L'enseignant de soutien type dispose d'une formation de base en pédagogie attestée par un diplôme d'enseignement, a acquis quelques années d'expérience d'enseignement en classe ordinaire avant de faire une formation complémentaire en pédagogie spécialisée d'une durée de 2 à 3 ans. S'écarte de cette position, le canton du Tessin, où plusieurs opérateurs du sostegno pedagogico disposent d'un titre universitaire du niveau licence, en sciences de l'éducation ou en psychologie. Selon nos informations, le(s) canton(s) de Vaud, Neuchâtel, Genève n'exigent pas non plus des enseignants d'appui une formation complémentaire en pédagogie spécialisée.

b) Introduction d'un modèle intégratif: La procédure d'introduction d'un modèle intégratif dans une commune bénéficie outre Sarine d'une attention particulière. Le canton d'Argovie décrit 4 phases: a) processus de formation de l'opinion avant l'introduction et préparation de l'information; b) demande de la commune au Département de l'instruction publique pour l'introduction d'un modèle; c) phase d'introduction de 2 ans avec accompagnement par le Département de l'instruction publique et finalement phase de consolidation avec un management permanent de la qualité. Pour donner un autre exemple, Lucerne a défini 7 étapes pour l'introduction d'un modèle intégratif dans une commune. Cela va des premières manifestations d'information dans la commune à une description exacte du projet, devant s'inscrire dans les lignes directrices de l'école, jusqu'à la décision des autorités scolaires cantonales qui approuve la création de postes d'enseignants de soutien pédagogique.

c) Evaluation des élèves: Dans les documents officiels sur les formes de scolarisation intégrée, la question de l'évaluation des élèves, et notamment des élèves ayant des difficultés d'apprentissage scolarisés de manière intégrative, ainsi que la validité des programmes d'étude sont thématiques. Une évaluation formative (soutenant le processus d'apprentissage) est recommandée. Elle entend suppléer à la traditionnelle évaluation sommative (basée sur la comparaison et le bilan).

Pour clore ce chapitre, mentionnons encore l'existence d'un document-cadre élaboré par une vingtaine de professionnels (parents, enseignants ordinaires, enseignants spécialisés, représentants des autorités scolaires) prenant part à des projets intégratifs menés en Suisse allemande. La dernière version remonte à novembre 1997. Ce document peut être considéré comme la position de la Suisse alémanique sur les formes de scolarisation intégrée.

3. Caractéristiques du soutien pédagogique pour les enfants ayant un handicap

Depuis 1961, l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS) subventionne les mesures pour les enfants atteints de graves difficultés d'élocution et pour les malentendants. La base juridique existe depuis 1968. La prise en charge des enfants ayant un handicap sensoriel a bénéficié au fil des années d'un accord tacite entre les cantons et l'OFAS, accord selon lequel des enseignants de soutien rattachés à des écoles spéciales pouvaient intervenir comme enseignants itinérants dans des

classes ordinaires. Depuis peu, l'OFAS dispose d'un concept pour l'intégration de tous les enfants handicapés dans les classes ordinaires. Des possibilités sont désormais également ouvertes aux élèves ayant un handicap mental.

Fin 1997, l'OFAS a esquissé trois conditions-cadres pour le subventionnement de formes intégratives de scolarisation (Büchner 1997). Premièrement une base conceptionnelle doit être disponible, par exemple dans le cadre d'un concept cantonal. Deuxièmement des conditions-cadres financières et organisationnelles doivent être remplies, tels que l'engagement, par une école spéciale reconnue, d'enseignants de soutien au bénéfice d'une formation en pédagogie spécialisée. Troisièmement sont citées des conditions particulières. On doit notamment s'assurer que l'enfant intégré soit évalué et suivi de manière différenciée dans son évolution globale.

Le projet de l'OFAS a déjà eu des répercussions auprès des offices compétents des cantons. On peut estimer que la moitié des cantons ont publié des premiers concepts ou sont sur le point de le faire. En voici deux exemples.

Pour répondre aux exigences de l'OFAS, le canton de Thurgovie a défini ses conditions pour une "école pour tous". Ainsi tous les enseignants et membres des autorités d'un arrondissement scolaire doivent désirer la réalisation de l'intégration et aucune opposition à la réalisation ne doit émaner de la part des parents. Seuls les enfants domiciliés dans la commune en question peuvent être pris en compte dans les classes d'une école intégrative.

Dans les recommandations concernant l'enseignement, on trouve par exemple l'expression selon laquelle le teamteaching de l'enseignant ordinaire et de l'enseignant spécialisé doit être favorisé. Ou encore que la plus grande partie du travail de soutien doit être réalisé dans la classe. Le canton estime que seuls 30% environ des communes qui discutent de la question d'une école intégrative, réalise effectivement l'intégration.

Le canton de Vaud a rajouté un passage dans sa loi sur l'enseignement spécialisé de 1989, stipulant que l'enseignement spécialisé peut également être assuré par des enseignants spécialisés itinérants intervenant en classes ordinaires. Ce principe est répété dans l'article 4 du Règlement d'application de la Loi scolaire de 1997.

L'intégration scolaire doit être réalisée, ainsi que l'écrivent les responsables, dans tous les cas où elle paraît possible. Sont importants un dialogue clair entre tous les participants, des objectifs clairs pour les mesures, une évaluation continue.

Quelques chiffres pour le canton de Vaud: Au total, 397 enfants handicapés sont scolarisés en classe régulière avec un soutien pédagogique. Ils représentent le 16,3% de tous les enfants qui bénéficient de l'AI. Les plus gros pourcentages concernent les enfants ayant un déficit auditif (55,4%) ou visuel (41,2%). On rencontre exceptionnellement des enfants ayant un handicap mental dans des classes ordinaires: en effet, ils représentent 4% des enfants dits éducatibles sur le plan pratique et 6,8 % des enfants dits scolarisables.

4. Limites des formes intégratives de scolarisation et problèmes actuels.

L'intégration scolaire n'est certainement pas uniquement une histoire à succès. Les idéaux de l'intégration puisent leurs sources dans le même courant que le mouvement Black-Power,

l'antipsychiatrie et l'émancipation des femmes et se heurtent aux peines et difficultés de la pratique. Pour terminer, j'esquisserai trois domaines de problèmes de l'intégration scolaire en Suisse.

1. Doute sur l'efficacité du soutien pédagogique: Les résultats des recherches sur cette question ne sont pas univoques. G. Bless de l'Université de Fribourg a en 1995 étudié les performances de 24 élèves "comparables" de deuxième primaire issus de 18 cantons de Suisse alémanique, ayant bénéficié ou non d'un soutien pédagogique. Les résultats des progrès d'apprentissage dans les branches principales que sont les mathématiques et les langues parlent clairement en faveur des élèves ayant bénéficié d'un soutien pédagogique (Bless 1995, p.142). P-A. Doudin (1996) rapporte au contraire les effets négatifs du soutien dans de nombreux projets en France et au Canada. Les chercheurs expliquent cela principalement par l'effet d'étiquetage.

2. Flou du rôle de l'enseignant de soutien: Souvent les attentes des personnes impliquées dans le processus d'intégration par rapport aux rôles de l'enseignant de soutien ne se recoupent que trop peu sur des aspects importants. Le collègue titulaire voit un ouvrier dans un atelier de réparation en pédagogie spécialisée; les parents espèrent le flair d'un magicien de l'intégration; les élèves attendent le know-how, les compétences différenciées d'un professionnel qui puisse ouvrir les tiroirs bloqués de l'apprentissage; les autorités voient en lui le parfait profil du communicateur, qui tient d'une main experte les destinées du projet alors que l'enseignant spécialisé lui-même entend soutenir individuellement chaque enfant. Souvent des collègues peu expérimentés, doivent manœuvrer dans des conflits sans fin dans un projet d'établissement d'une commune, parce qu'ils reflètent leurs rôles de manière floue.

3. Formation insatisfaisante des enseignants de soutien: Ce point est en partie la cause du flou des rôles. La formation en pédagogie spécialisée est encore trop orientée sur les questions de pédagogie, de pédagogie spécialisée, de didactique et de méthodique. Prenons par exemple le programme-cadre de 1995 pour la formation des enseignants spécialisés de l'Union suisse des Instituts de Formation en pédagogie curative (UIPC). La collaboration avec les enseignants, les spécialistes, les autorités et les institutions n'apparaît dans le catalogue des contenus qu'en huitième position sur 10. Dans une annonce de la commune d'Arbon en mai 1999 pour la mise au concours d'un poste d'enseignant spécialisé, on pouvait lire: "Nous attendons de vous initiative et motivation pour appliquer le nouveau concept. Vous siégez dans la commission pédagogique spécialisée. Votre esprit d'équipe couplé à des qualités d'exécution et d'organisation vous faciliteront la tâche". Pour mémoire, la formation en pédagogie spécialisée prépare les diplômés à une action éducative et formative qualifiée!

Lorsque l'on examine en détail les limites du soutien pédagogique, on ne peut que constater l'impossibilité de l'enseignant spécialisé de remplir son cahier des charges. La fonction de l'école ne consiste pas seulement à qualifier un nombre croissant de personnes en vue de leur intégration dans la société, mais également dans la sélection (Fend 1974, p. 64 et suiv.). C'est dans ce champ de tension entre qualification et sélection que se meut l'enseignant spécialisé. Il devrait, il est vrai apporter sa contribution au soutien individuel et global de l'enfant ayant des besoins spécifiques, ce que le système scolaire ne l'encourage pas à faire. Quelques mots-clés à ce propos: les structures scolaires existantes avec leurs degrés, leurs sections, les objectifs annuels, l'évaluation traditionnelle au moyen des notes. L'enseignant spécialisé doit apprendre à gérer la tension entre sa représentation idéale et la réalité.

Je n'aimerais pas que cela soit compris comme une conclusion pessimiste. Pour moi, il s'agit d'un réalisme qui frappe tous les jours à la porte de notre quotidien scolaire. De ce point de vue, il s'agit de trouver chaque jour la mesure entre le faisable et l'impossible.

Bibliographie:

Bless, G.: Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt, 1995, 240 S.

Büchner, Ch.: Die Invalidenversicherung unterstützt integrative Massnahmen. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 12, 1997, S. 8-9

Doudin, P.A.: Elèves en difficultés. La pédagogie compensatoire est-elle efficace? In: Psychoscope, Nr. 9, 1996, S. 4-7

Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim, 1974

Grossenbacher, S.: Stützen und fördern in der Schule. Zur Entwicklung integrativer Schulformen in der Schweiz. Trendbericht der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung Nr. 1. Aarau: SKBF, 1993, 145 S.

Mettauer, B.: Ambulante sonderpädagogische Angebote. Darstellung, Interpretation und Perspektiven. Luzern: Edition SZH/SPC, 1995, 222 S.

Milic, A.: Die sonderpädagogischen Massnahmen im Kanton Zürich: Entwicklungstrends und aktueller Stand. Projektgruppe RESA (Revision sonderpädagogisches Angebot). Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1997, 15 S.

Mossi, G.; Bernasconi, S.: Dati statistici relativi agli allievi seguiti dei servizi di Sostegno pedagogico 1996/97. Bellinzona, 1997, 52 S.

Netzwerk integrative Schulungsformen: Rahmenbedingungen für integrative Schulungsformen (ISF) in Kindergarten und Volksschule. November 1997, 8 S.

Sturny-Bossart, G.: Sonderschülerquote in der Schweiz weiterhin steigend. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, 1999, S. 12-16

Sturny-Bossart, G. (Hrsg.): Schweizer Schulen - Schulen für alle? Nicht behinderte und behinderte Kinder gemeinsam schulen. Luzern: Edition SZH/SPC, 1995, 208 S.

Annexes

- Un jour dans la vie de Ruedi Gmür, Bottmingen/BL

J'arrive en classe à 7 heures et salue ma salle de classe et de thérapie, prêt à affronter un nouveau jour scolaire. Vers 7h30 arrive mon collègue titulaire de la 4ème primaire et nous discutons des prochaines étapes. Les deux enfants que je suis dans cette classe ont des besoins très différents. La fillette vient d'un milieu défavorisé; au niveau psychique, elle est plus près d'un enfant de l'enseignement spécialisé que d'un enfant de classes ordinaires. Le garçon semble doué, mais ne peut pour des raisons physiques exprimer ses désirs ou prendre des décisions. A 8 heures, la maman du jeune arrive, suivie peu après par le jeune lui-même et nous poursuivons notre travail sur la table de traitement. J'utilise avec lui l'intégration psychophysique du nom de TRAGER, une méthode de travail corporelle qui montre des effets surprenants sur certains obstacles au développement déterminés. A 8h55, la fillette de la même classe vient chez moi. Selon son état nous pouvons travailler les maths (2P). Nous commençons cependant fréquemment par démonter les préoccupations du quotidien de l'école ou de la maison. Après une grande pause, j'interviens à 10 heures comme co-enseignant dans la classe de 3ème. Sur 25 élèves, 7 présentent des troubles massifs du comportement ou de l'apprentissage. Aujourd'hui nous enseignons la même matière dans

deux groupes de niveau. Nous disposons pour ce faire de 2 salles de classe. A midi, dîner de travail: nous discutons la prochaine semaine avec une collègue et nous répartissons le travail.
13h30: Je travaille avec deux élèves de 5ème année à la préparation d'exposés à présenter dans un mois. L'année prochaine, l'une de ces élèves fréquentera l'école secondaire avec soutien pédagogique, alors que la 2ème poursuivra sa scolarité dans une classe de développement du secondaire. 14h25 je soutiens deux élèves de la classe de 4ème/5ème dans un enseignement par ateliers. La plupart du temps, je soutiens également d'autres élèves.
15h20: Conseil de classe pour la 3ème année
16h15: Colloque
17h15: Le plus souvent, brefs entretiens avec des collègues
17h45: Préparations ou soirées libres.

- Un jour dans la vie de Manuela Steiner, Udligenswil

7h15: Local de soutien: Je jette un coup d'œil dans mon agenda de la journée: ce matin je suis en classe enfantine.

7h30: Avec le matériel pour le teamteaching et les objectifs de prise en charge de Michael, je me prépare aux leçons en classe enfantine. Je travaille avec lui sur la perception visuelle et tactile de l'espace.

8h00: Téléphone avec le psychologue scolaire

8h30: Ecole enfantine: Je discute avec la maîtresse enfantine de notre travail à venir. Les enfants arrivent progressivement. Chacun est accueilli individuellement.

9h00: "Expérience de matériel produisant du son", tel est l'objectif de la leçon d'aujourd'hui à l'école enfantine. ... J'apprécie la manière dont nous intervenons ensemble, la maîtresse enfantine également. Je suis bien consciente que cela n'est pas le cas de tous les enseignants de notre école et que je dois trouver un type de teamteaching et de collaboration différent pour chaque enseignant.

10h15: Je m'assied avec Michael à une table dans un coin et essaie de le sensibiliser à faire coïncider son écriture avec la ligne médiane. Michael montre dès le début de l'opposition. Dès lors qu'il peut introduire ses propres idées dans le jeu, il en oublie que nous sommes en train de nous exercer.

11h00: Nous échangeons avec la maîtresse enfantine nos observations réciproques. Pour moi, c'est un moment précieux.

11h30: Je rencontre la logopédiste qui travaille une fois par semaine avec les enfants de notre école. Nous nous entretenons au sujet d'une élève de première année, qui suit un programme de perception auditive.

12h00: Partie administrative de la matinée, avec la consignation dans les dossiers de chaque enfant des faits de la matinée.

12h15: Salle des maîtres: Je dîne avec d'autres enseignants

13h00: Local de soutien: nouveau regard dans l'agenda: Je passerai les 3 leçons de l'après-midi avec des élèves d'une classe de 6ème. Mon rôle ici est différent de celui du matin. J'accompagne l'apprentissage et suis en même temps une personne de référence tant pour l'enseignant que pour les élèves. Les élèves de cette classe de 6ème travaillent depuis quelques mois de manière autonome leur planing hebdomadaire. Mon attention se centrera principalement sur Peter, un élève dont les objectifs d'apprentissage en mathématiques ont été adaptés ainsi que sur les élèves de langue maternelle étrangère. Je prépare le matériel d'enseignement.

13h30: Lorsque je rentre dans la classe, il y a encore beaucoup d'agitation. L'enseignant commence la leçon et sépare la classe en deux groupes. Je prends un groupe et fais une introduction sur la composition des phrases. Après 30 minutes d'enseignement, chaque enfant poursuit son programme

hebdomadaire. Je m'assieds avec Peter à un bureau et discute avec lui de son programme. Puis je travaille avec Vladimir, un enfant de langue maternelle étrangère une étude de texte et réponds à ses questions sur le calcul décimal.

15h30 Local d'appui: Vladimir a droit à une leçon individuelle intensive d'allemand, car il n'est en Suisse que depuis peu.

16h30: L'enseignante de la 3ème/4ème primaire vient pour une heure de préparation et de discussion. Elle m'esquisse ses plans pour le prochain vendredi matin, où je travaillerai dans sa classe. A la fin de notre préparation, nous aurons encore un entretien avec des parents. Nous souhaitons les informer sur la situation scolaire momentanément difficile de leur enfant.

17h15: Classe de 3ème/4ème: C'est la maman qui vient à l'entretien. L'enseignante conduit l'entretien alors que je rédige le procès-verbal.

18h00: Je prépare pour moi l'enseignement du vendredi matin que nous avons discuté précédemment avec l'enseignante. Je rassemble le matériel et les feuilles de travail nécessaires

18h30: je quitte l'école.

• Un jour dans la vie d'Isabelle Mathis

Mon premier clin d'œil de la journée s'oriente vers les montagnes. Non pas, que je me prédestine à la "grimpe"... Encore un jour splendide qui s'annonce où l'on pourra faire des provisions d'ancrages positifs pour les jours de neige où traction sur quatre roues et pneus clous seront mes alliés pour rejoindre le fond des vallées. La voiture est chargée, deux sacs de sport bien remplis, une machine à écrire "Braille", les classeurs de mathématiques en relief, sans oublier les agrandissements du "Bled" édition de 1948, du papier pour dessiner en relief. En route pour la ville, sans oublier une légère collation pour midi. Premier arrêt dans la plaine. Un petit homme de 6 ans qui ne distingue pas les couleurs et a une acuité de 0,2, m'attend. Sa maîtresse me montre les fiches de pré-écriture. Ce n'est pas concluant. Nous convenons d'épaissir les traits et d'utiliser un feutre au lieu d'un crayon. Tout ce petit monde se socialise avec ses différences et ses compétences. Le professeur de rythmique passe. Il demande de me rencontrer la semaine suivante. Il s'étonne du manque d'équilibre et de l'anxiété générée en salle de gymnastique par notre jeune élève. Il faudra commenter avec lui, la cassette vidéo de sensibilisation "Entre voir et ne pas voir". Une petite fille me demande: Et toi, tu es la dame des dents?... Mais non, c'est la dame des malvoyants. Tu n'étais pas là, l'année dernière. Elle venait déjà en première enfantine. L'information se transmet par les enfants qui se souviennent que l'on avait essayé de regarder des livres avec de drôles de lunettes où l'on ne voyait pas bien du tout.

Saut de puce de huit kilomètres. Julien a une vision tubulaire et une acuité de 0,1. Depuis peu, une cataracte s'est aussi manifestée. Il est en quatrième primaire et lit au tableau avec un monoculaire. Il gère lui-même les agrandissements de textes qui lui sont nécessaires. Pour cela, il se lève discrètement et va vers la photocopieuse. Depuis six années il partage les mêmes jeux, les mêmes classes, le même environnement social que les autres enfants du village. Il bénéficie d'une table à plateau incliné et d'une lampe froide. La maîtresse apprécie de pouvoir faire des recherches dans le dictionnaire avec toute la classe. Julien a un dictionnaire électronique qu'il maîtrise parfaitement. L'année dernière il lui fallait utiliser huit volumes du dictionnaire agrandi et toute la classe avait terminé l'exercice avant qu'il n'ait trouvé la première définition. Onze heures trente, c'est la sortie. Julien me dit qu'il doit à nouveau subir une intervention chirurgicale à l'hôpital ophtalmique à Lausanne. Je lui rendrai visite, sachant combien ces hospitalisations lui sont pesantes. J'allais oublier ce fameux "Bled" grand format qui a déjà fait les "beaux jours" de ses parents et la suite des exercices de dactylo qui le préparent à l'informatique. Le cycle d'orientation se profile à l'horizon. Je l'observe, il s'éloigne à vélo sur une petite route de campagne... Une heure de route me

sépare d'une élève non- voyante de deuxième primaire. Je voyage en écoutant les informations. On y parle de chômage et je me demande comment préparer au mieux nos élèves pour une vie affective et professionnelle réussies. Un petit arrêt dans la nature. Il me reste trente minutes avant le prochain rendez-vous. Un brin de lecture, quelques notes et je vois le maître qui débouche. Martine le suit avec sa canne.

Attention aux collants des dames! Le maître consulte les classeurs de mathématiques en braille et en relief. OP, NU, ER, DE, tout y est, mais quel poids. Il choisit ce qu'il fera les jeudis et vendredis avec Martine. Je reprends une partie des "avenues" qui sera réalisée les autres jours lorsqu'elle fréquente le Centre Pédagogique pour handicapés de la Vue à Lausanne. Nous parlons aussi de la possibilité pour Martine de participer au camp de ski de l'école spécialisée. Les enfants préparent la sortie d'automne pour le lendemain. Il y a de la fantaisie dans l'air, autant en noir qu'en braille. Discussion sur la nouvelle possibilité de réaliser des photocopies en relief en Valais. Rappel de la prochaine rencontre avec la psychologue. A 16h00, après une heure de déplacement me voilà à Sion. Rencontre avec la logopédiste qui suit un des enfants. Progrès constatés, bon soutien de la famille. Quand faudra-t-il commencer la locomotion pour qu'il n'y ait pas trop d'intervenants à la fois? Est-il judicieux de suspendre pour un temps l'entraînement de l'utilisation de la vision fonctionnelle? Autant de questions qui s'entrechoquent et qui rappellent qu'E-ducere, c'est conduire l'enfant hors de lui-même, l'inciter à s'auto-construire et lui donner les moyens.

Si l'enfant handicapé parvient à surmonter ses difficultés, son handicap peut devenir un moteur. Il suffit de penser à Georges PEREC, romancier français, victime volontaire du handicap de ne pas écrire de mots contenant de "E", dans son livre "La Disparition". Il nous montre comment cette incapacité devient la source de son inspiration. L'obligation de se passer de mots comportant un "E" provoque l'utilisation d'autres termes apportant d'autres concepts, d'autres nuances, d'autres idées, amenant d'autres prolongements. Les efforts sont douloureux. Le résultat parfois les récompense largement.

Trêve de péroration, des parents m'attendent pour préparer une éventuelle orientation.

- Un jour dans la vie de Marcel Koch, Eschenbach/SG

Le lundi commence, comme la plupart des autres jours de la semaine, par un café dans la salle des maîtres, alternant discussions privées et échanges de premières informations professionnelles.

"N'oublie pas le colloque de cet après-midi?" "Thomas ne vient pas au soutien aujourd'hui, nous continuons notre projet de cirque". "Pourrais-tu cette semaine voir encore une fois en détail avec Jasmin et Alex les mesures de longueur? Il me semble qu'ils n'ont toujours pas compris."

La cloche sonne, l'école prend vie. Un groupe d'élèves de 5ème année attend déjà. Après un échange sur les événements importants du week-end, nous continuons à lire notre histoire. "Pensez-vous que nous soyons bientôt à la fin du livre? Vous nous avez promis de nous montrer le film à la fin du livre" demande d'entrée de jeu Daniel. Notre progression est lente, beaucoup d'explications et d'exemples sont nécessaires, de même que le recours au dictionnaire ou à l'atlas. Je réponds que "Cela va nous prendre encore beaucoup de temps et qu'il y a encore du travail". Le jeu de rôle qui succède à la lecture est un succès complet. "C'est drôle d'entendre sa propre voix sur l'enregistreur" remarque Martin qui commence à rire. Les élèves rassemblent leurs affaires. Après la récré, ils sont attendus par leur enseignant dans l'autre bâtiment.

Les discussions du matin continuent dans la salle des maîtres. Les thèmes du colloque sont brièvement évoqués. "J'espère que le colloque ne durera pas trop longtemps, j'ai encore une séance à six heures et demi" dit Susanne.

Jusqu'à midi, je suis dans une classe de sixième année pour du calcul. Nous avons préparé une leçon d'exercices sur la règle de trois. Les exercices sont difficiles, Sarah et Reto tout en ayant besoin de beaucoup d'explications parviennent également à faire leurs exercices. "Monsieur Koch", s'exclame avec une joie évidente Sarah, "J'ai tout fait juste." Cette heure en classe me satisfait. La collègue est contente du soutien, elle m'explique: "Je ne sais parfois pas toujours comment m'y prendre pour tenir compte de tous mes élèves. Je n'ai pas assez de temps pour Sarah et Reto. C'est bien que je ne sois pas toute seule pour au moins deux heures"

Un bref téléphone pendant la pause de midi: "Est-ce que tu as pris connaissance du système cantonal de qualification pour le personnel enseignant? Peux-tu m'envoyer ton avis sur le sujet aussi vite que possible, si possible par e-mail. Je souhaiterais avoir terminé notre prise de position d'ici la prochaine séance. Je m'y attellerai ce soir. "Mais seulement quand les enfants seront au lit" s'exclame ma femme à l'arrière-plan.

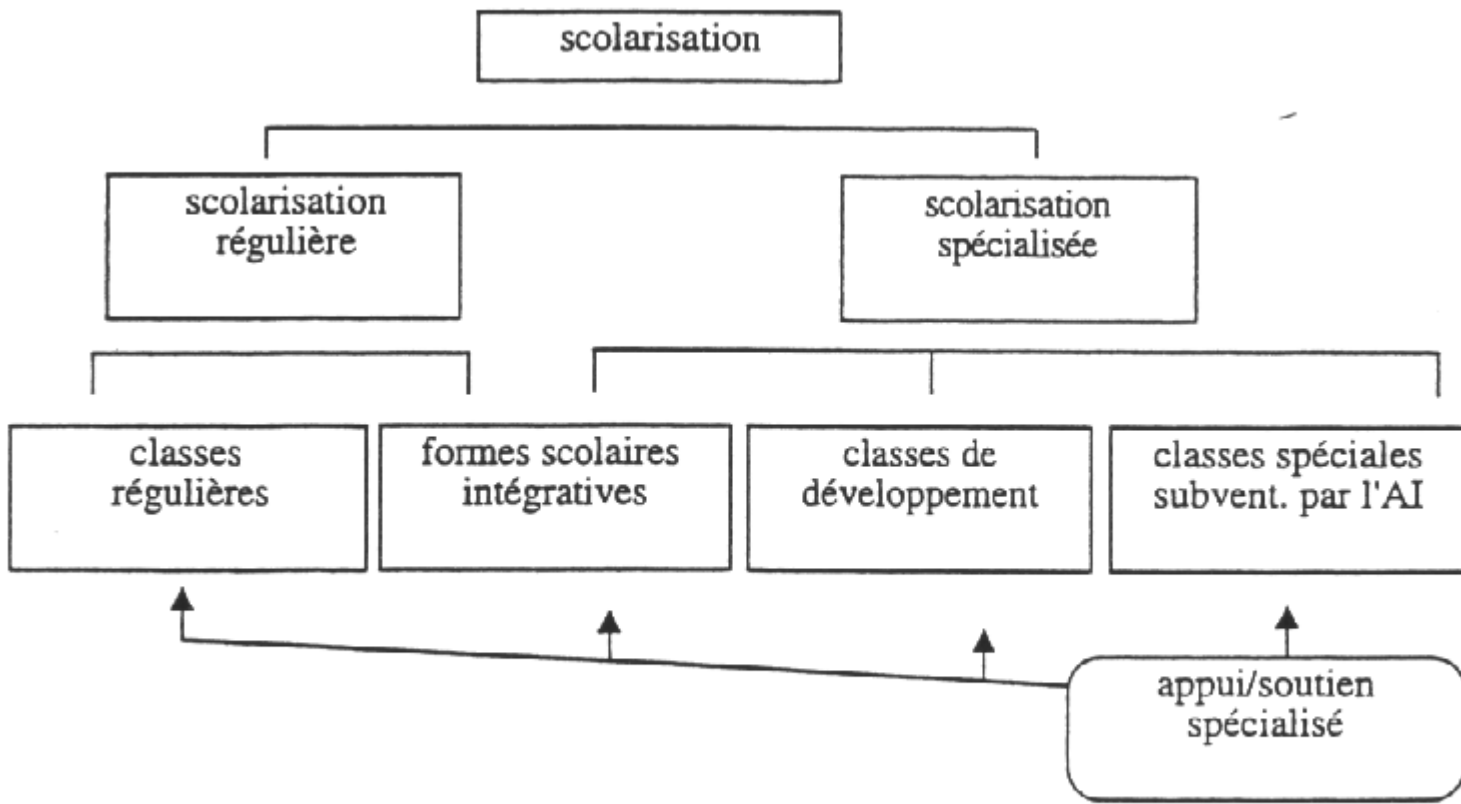
A une heure et demi, je chausse mes bottes et prends la direction de l'étang, où j'accompagne une classe de 6ème année qui travaille sur le thème des amphibiens. Aujourd'hui au programme, l'exploration de leur milieu. C'est superbe, nous découvrons de nombreux animaux et plantes, même une couleuvre à collier qui se réchauffe au soleil. Rebecca et Marco, les deux élèves que je soutiens, sont dans leur élément. Avec les autres, ils explorent l'étang, cherchent animaux et plantes. La pensée qu'il serait dommage que Marco doive retourner en institution me traverse l'esprit, même si quelque fois il met nos nerfs à rude épreuve.

De retour en salle de classe, j'utilise l'heure qu'il me reste jusqu'au colloque pour préparer la journée du lendemain. L'entretien avec les parents de Nicole me cause du souci; elle n'a vraiment pas fait de progrès ces derniers temps et dans trois mois il y a le passage au secondaire I (Oberstufe). Nous chercherons ensemble la meilleure voie pour elle.

Le colloque aborde des thèmes importants, tels qu'un cours de formation continue sur le projet d'équipe. "Il est temps de nous y intéresser", estime Paul. La séance finit à 18 heures, ainsi Suzanne ne sera pas en retard à son prochain rendez-vous. "Est-ce que tu viens-tu boire quelque chose?" "Non pas aujourd'hui, ma femme se rend à une séance de comité et je dois mettre les enfants au lit". A peine de retour à la maison, les enfants me demandent une histoire. Qui peut leur refuser? Le nouveau système de qualification attendra encore un peu.

Adresse de l'auteur:

Gabriel Sturny-Bossart, Secrétariat suisse de pédagogie spécialisée et curative, Obergrundstr. 61, 6003 Lucerne



Modification du pourcentage du nombre d'élèves suivant un programme d'enseignement spécial et normal entre 1994/95 et 1997/98

