

Martine Vex et George Hoefflin

Dispositif d'accompagnement à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dans le canton de Vaud

Résumé

Cet article décrit le dispositif de soutien à l'inclusion scolaire d'élèves en classe ordinaire développé à L'École cantonale pour enfants sourds (ECES). Guidées par des modèles de compétences professionnelles, d'articulation de différents savoirs et suggérant une ingénierie de coopération participative, les tâches professionnelles des enseignants spécialisés ainsi que les modalités de partenariat et de réflexion sur leur pratique sont décrites. Les apports du dispositif issus d'études d'évaluation, ainsi que les obstacles rencontrés par le déploiement du renfort pédagogique auprès de 630 élèves du canton de Vaud sont rapportés.

Zusammenfassung

Dieser Artikel beschreibt eine Reihe von Massnahmen zur Unterstützung der schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern in der Regelklasse, die an der Waadtländer kantonalen Gehörlosenschule (ECES) entwickelt wurden. Beschrieben werden die beruflichen Aufgaben der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie die Modalitäten der Zusammenarbeit und der Reflexion über ihre Arbeit, welche sich an Modellen beruflicher Kompetenzen, der Wissensvernetzung sowie partizipativer Zusammenarbeit orientieren. Weiter berichtet der Artikel über Erkenntnisse aus einer Evaluation der Massnahmen und über die Hindernisse, die während der Umsetzung der pädagogischen Unterstützung bei 630 Schülerinnen und Schülern im Kanton Waadt angetroffen wurden.

Introduction

Depuis 2009, le canton de Vaud a créé le renfort pédagogique qui offre une prestation de services aux établissements scolaires pour soutenir l'inclusion en classe ordinaire des élèves dits en situation de handicap. Cette prestation est orientée vers la classe et l'élève. L'accompagnement des élèves est guidé par un projet pédagogique individualisé co-construit par les différents partenaires concernés. Il est assuré par des enseignants spécialisés tous titulaires d'un diplôme en enseignement spécialisé de niveau master. L'École cantonale pour enfants sourds (ECES) est dépositaire des ressources mises à disposition des établissements scolaires réguliers du Canton de Vaud. L'objectif de cet article est de présenter sous différents angles le dispositif de soutien mis en place à l'ECES. Premièrement, nous pré-

sentons les modèles de compétences et de coopération qui guident notre conception des prestations de soutien à l'intégration dans ce nouveau contexte scolaire inclusif. Deuxièmement, nous énoncerons les différentes tâches professionnelles qui composent les pratiques professionnelles de soutien. Enfin, nous tenterons d'identifier les apports du dispositif et, plus longuement, les obstacles auxquels sont confrontés les enseignants lors de leurs pratiques professionnelles de soutien à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dans l'école ordinaire du canton de Vaud.

1. Émergence de principes guidant les prestations de soutien de l'ECES

Rappelons que la Suisse a ratifié en 2014 la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées. Cette ratification

a, parmi d'autres facteurs, orienté la teneur de l'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007) ratifié par le Grand Conseil vaudois en 2009. Or, cet accord intercantonal précise que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires » (art. 2).

Les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives.

Dans ce contexte, le Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF) dont dépend l'ECES, est chargé, pour le canton de Vaud, de l'introduction progressive de la nouvelle Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS). Il en résulte, notamment, que l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école ordinaire repose sur les concepts et les principes suivants :

- un environnement classe adapté grâce à une évaluation « bio-psycho-sociale » considérant les facteurs environnementaux inspiré de la CIF (CIF-EA, OMS, 2007) et du PPH (Fougeyrollas et al., 1998) ;
- des dispositifs et des outils pédagogiques inclusifs tels que le co-enseignement ou les approches différenciées préconisés dans les formations initiales des Universités et Hautes écoles pédagogiques (HEP) ;
- des professionnels formés qui bénéficient d'intervisions, de supervisions et de formations continues orientées vers l'inclusion scolaire proposées par l'ECES et ses partenaires (Universités et HEP).

2. Pour une ingénierie de coopération participative dans les prestations de soutien de l'ECES

Les principes sous-jacents aux prestations de soutien (ou renfort pédagogique) à la scolarité inclusive ont à l'ECES progressivement été articulés à des modèles de compétences et de coopération. Cette articulation a permis de concrétiser au mieux un environnement inclusif et de le rendre accessible à plus de 600 élèves diagnostiqués en situation de handicap.

Tout d'abord, il s'agit pour l'enseignant spécialisé du renfort pédagogique d'être conscient des différentes facettes de sa propre profession. Déjà dans les années 90, Paquay et Wagner (1996) proposaient un modèle décrivant les différentes compétences du professionnel de l'enseignement susceptibles d'assurer une posture réflexive (Figure 1).

Selon ce modèle, l'enseignant est d'une part un praticien artisan qui construit ses interventions en utilisant des routines et des schémas d'action contextualisés. Rapporté au contexte de soutien à l'intégration d'élèves, nous pouvons penser qu'il partage des savoirs de différents domaines de l'enseignement et utilise diverses techniques pour un soutien adapté aux besoins de l'élève.

En outre, l'enseignant est, selon ce modèle, un praticien réflexif qui produit des outils innovants en analysant ses pratiques et leurs effets. Il s'engage dans des projets personnels et collectifs et analyse les enjeux anthropo-sociaux afin d'adopter, à notre avis, une position relationnelle favorable à la collaboration et à l'intégration.

Ces composantes sont indissociables (Paquay & Wagner, 1996) ; toutefois, elles exigent des compétences tant dans les domaines de la maîtrise des savoirs et des sa-

Le modèle d'enseignant réflexif de Paquay et Wagner

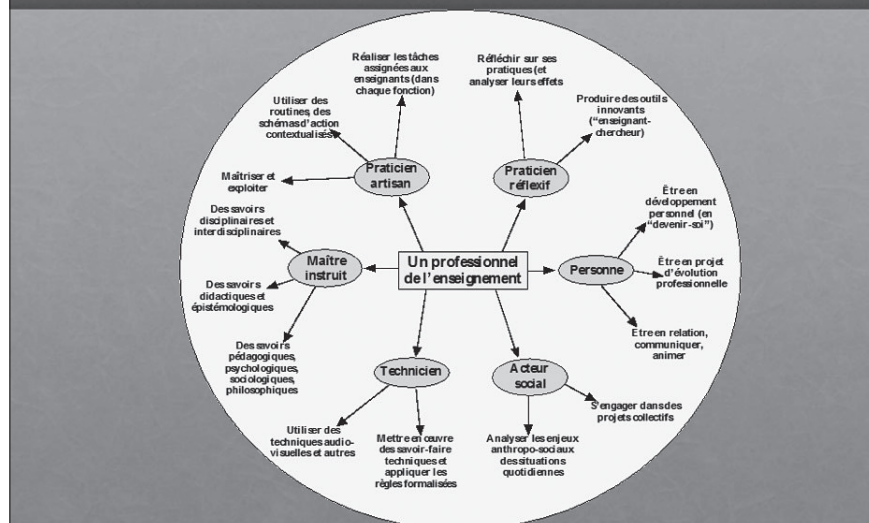


Figure 1 :
Le modèle
d'enseignement
réflexif de Paquay
et Wagner
(1996, p. 156)

voir-faire que des compétences relevant des savoir-être.

Intervenir en classe dans un climat de confiance, d'échange et de collaboration demande à l'enseignant spécialisé de gérer un équilibre complexe entre les savoirs. Le modèle de compétences de la prestation de service de l'ECES (Figure 2) rappelle aux professionnels l'importance de cet équilibre subtil et fragile.

Les savoirs en rapport avec la situation de handicap, acquis au cours des formations initiales ou continues, sont indispensables pour informer les partenaires scolaires non seulement des ressources à déployer, mais aussi des obstacles à surmonter. La mise en œuvre des savoir-faire grâce à des moyens pédagogiques spécialisés s'appuie sur des connaissances et compétences spécifiques au domaine des situations de handicap, acquises en formation et par l'expérience professionnelle. Le savoir-

être facilite le partage et la co-construction des informations et des connaissances, et dynamise la collaboration. Dans le cadre d'une école inclusive, le savoir-être a une importance toute particulière, notamment dans les interactions avec l'enseignant titulaire, la reconnaissance et le respect des compétences respectives. Nos expériences à l'ECES révèlent qu'une posture non prescriptive de l'enseignant spécialisé mais complémentaire à celle de l'enseignant titulaire est indispensable pour assurer le succès de projets inclusifs.

Afin que le projet de l'élève se mette en place de manière harmonieuse et efficiente, l'ECES préconise que la posture des partenaires dans le système de réseau soit réfléchie et régulée de façon à modifier la place de l'élève (et de ses parents). Si l'on se réfère à l'évolution des approches de soins (Figure 3), le modèle du partenariat implique que la participation de l'élève et de

ses parents soit plus active (Pomey et al., 2015). L'élève devient acteur à part entière et est impliqué dans les décisions au même titre que les professionnels. Chaque membre du réseau ainsi constitué co-construit le projet et co-prend les décisions. Les connaissances scientifiques et expérimentelles des professionnels et des familles concernées deviennent ensemble une

source riche de savoirs, essentielle pour la réussite d'un projet d'intégration. Cette conception nous conduit à réfléchir et clairement définir le rôle de chacun.

3. Des principes et modèles aux tâches professionnelles de soutien

Le dispositif de l'ECES prévoit différentes tâches professionnelles successives que les enseignants spécialisés ont à mettre en œuvre dans le cadre d'une prestation de soutien à la scolarisation en classe ordinaire d'un élève en situation de handicap.

L'observation

L'enseignant spécialisé débute son intervention par une observation en classe. Construit en prenant appui sur l'approche interactionniste sous-jacente à la *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé* (CIF-EA, OMS, 2007) et au *Processus de production du handicap* (Fougeyrollas et al., 1998), ainsi que sur le Plan d'études romand (PER), notre *Instrument d'observation à l'usage des enseignants du renfort pédagogique* (ECES et HEP-VD, 2012) permet au professionnel de centrer son regard sur les caractéristiques du contexte scolaire et la situation de l'élève (compétences, besoins, difficulté, etc.). Il tente d'habituer l'enseignant observateur à réfléchir en termes de facteurs contextuels, facilitateurs et obstacles à la participation de l'élève. Il offre également une nomenclature guidant l'observation, complétée par un glossaire. Cet instrument, dont la grande variété des items permet un regard différencié avec un relevé précis des faits, met l'accent sur ce qui dans le contexte et chez l'élève concerné fait obstacle ou facilite son rôle d'élève et sa participation aux apprentissages. Utilisé avec souplesse, il permet d'engager la discussion sur les besoins de l'élève, les conditions et les

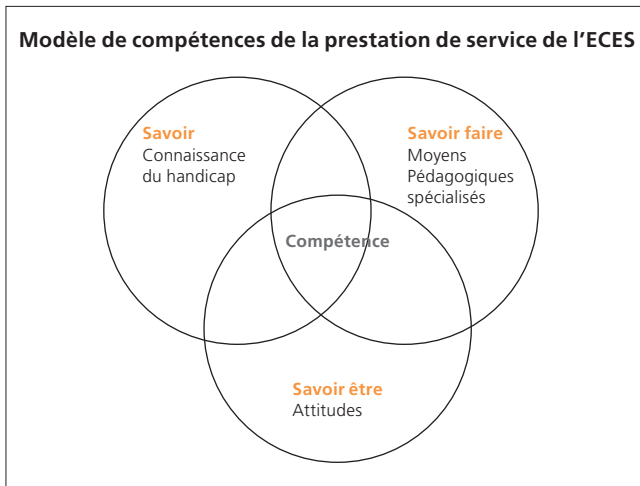


Figure 2 : Modèle de compétences de la prestation de service de l'ECES

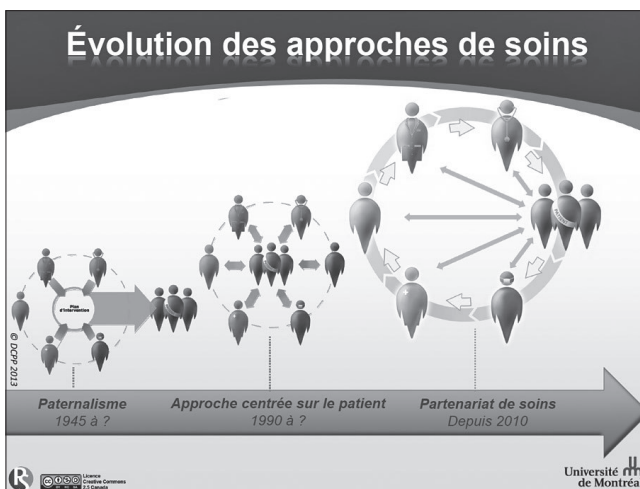


Figure 3 : Évolution des approches de soins selon le « Montreal model » (Pomey et al., 2015)

objectifs, et d'entrer en collaboration avec l'enseignant régulier accueillant l'élève.

La co-rédaction du projet

Un projet pédagogique individualisé (PPI) est ensuite co-rédigé par l'enseignant titulaire de la classe et l'enseignant spécialisé assurant le soutien. Il permet de garder une trace écrite des objectifs visés en lien avec le PER. Il est le fil rouge des actions des enseignants au quotidien. Il consigne les interventions de l'enseignant spécialisé du renfort pédagogique. Présenté lors des séances du réseau interdisciplinaire, le rôle de chaque intervenant est défini, les moyens sont précisés et les missions sont clarifiées. Les objectifs peuvent être réajustés en cours d'année et la pertinence du soutien évaluée.

La collaboration en classe

L'intervention de l'enseignant spécialisé se fait principalement en classe ordinaire à raison de 4 à 6 périodes par semaine. En règle générale, la prestation s'effectue en co-enseignement. Il ne s'agit pas d'offrir des périodes servant à renforcer les compétences dans certains domaines, mais de proposer un soutien et des outils modifiant les conditions de la classe de façon à faciliter l'intégration de l'élève. Le travail n'est pas réparti de façon figée au préalable, mais on tentera de susciter l'action conjointe des deux enseignants. Le rôle de chacun est ainsi redéfini, mais aussi réfléchi et régulé afin de créer un climat de coopération efficace et harmonieux. Les aménagements et les mesures de compensation des désavantages proposés dans le PPI sont mis en place afin de rendre l'environnement et les apprentissages accessibles. Pour les élèves en grande difficulté, des adaptations des objectifs du PER sont proposées en fonction des compétences et des apprentissages travaillés.

La collaboration avec les partenaires

Selon le stade du partenariat du modèle de « l'évolution des approches de soins » (Figure 3), l'élève (et ses parents) est placé au même niveau que les intervenants. Les parents, dès lors qu'ils ont accepté l'intervention du renfort pédagogique, sont partie prenante du projet. Ils sont informés de l'évolution de leur enfant, des styles d'intervention, des aménagements et des adaptations. Ils doivent participer aux réseaux organisés par les directions des établissements qui restent toutefois l'autorité décisionnelle pour toute option scolaire concernant l'élève. En effet, les directions scolaires sont responsables du suivi pédagogique de l'élève. Les doyens du renfort pédagogique et les inspecteurs du SESAF soutiennent les établissements afin de définir les besoins et co-construire des projets institutionnels adaptés à la demande. Une collaboration avec les thérapeutes est également mise en place afin de définir les stratégies à utiliser pour construire un projet cohérent répondant aux besoins de l'élève. Ainsi chaque intervenant est reconnu dans ses compétences et trouve sa place. Une réelle coopération favorise l'accompagnement à l'inclusion scolaire.

4. Des interventions pour susciter la pratique réflexive et le développement professionnel

Afin de mener à bien leur travail et les tâches décrites ci-dessus, les enseignants spécialisés sont encadrés dans chaque région du canton de Vaud par des doyens de l'ECES et se réunissent ordinairement pour partager sur leurs pratiques et élaborer des stratégies de travail. Des interventions ordinaires entre pairs sollicitent les ressources et les compétences de chacun. Le cas échéant, des supervisions recourant à des expertises externes peuvent également être

organisées (par exemple sur des handicaps rares). Ces réunions précieuses fournissent aux enseignants spécialisés les conditions pour prendre la distance nécessaire et réfléchir aux facteurs complexes qui interagissent dans les projets d'inclusion scolaire. Elles leur permettent également d'évoluer dans leur rôle de praticien artisan, professionnel instruit, technicien, acteur social, praticien réflexif et dans leur propre personne (Figure 1). En finalité, il s'agit de conduire l'enseignant à développer son propre « savoir devenir » en fonction de ses choix et de ses besoins professionnels qui émanent des différents contextes de travail.

5. Apports du dispositif de soutien et obstacles rencontrés

Ce dispositif commence à faire ses preuves. Globalement les études effectuées par l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) sur les pratiques de l'ECES (Bachmann Hunziker, Pulzer-Graf, & Suchaut, 2014; Pulzer-Graf & Ferrer, 2014) montrent un niveau élevé de satisfaction chez nos enseignants et partenaires bien que certaines situations spécifiques d'inclusion peuvent encore poser problème.

Une autre étude longitudinale (Bracq, 2015) sur trois années scolaires montre que 50% des élèves accompagnés par l'ECES poursuivent leur curriculum scolaire à l'école ordinaire durant au moins 3 ans.

En 2016, 630 élèves bénéficiaient de nos prestations. Certes, le contexte légal a été en constante évolution positive cette dernière décennie. Toutefois, on observe un décalage sensible entre la mise en application de ce contexte légal favorable et les pratiques quotidiennes. La LPS vaudoise peine à obtenir le feu vert pour sa mise en application suite à un recours. Le corps enseignant régulier n'est pas homogène sur la

question de l'inclusion des élèves en situation de handicap à l'école ordinaire. L'hétérogénéité des classes est grandissante (élèves allophones, comportements inadaptés, addictions, violence, etc.). Les efforts supplémentaires nécessaires à l'accueil d'élèves en situation de handicap sont conséquents. Les moyens ne couvrent pas encore toutes les demandes, bien que nous constatons qu'avec des moyens suffisants, l'intégration est possible. Les autorités sont sensibles à cette problématique. Cependant, l'insuffisance des moyens est un obstacle auquel l'enseignant spécialisé comme l'enseignant ordinaire sont confrontés et qu'ils énoncent souvent. Un autre obstacle concerne la multitude des facteurs qui interviennent dans les apprentissages scolaires et qu'il conviendrait de pouvoir considérer dans la définition des besoins, notamment quand des élèves en situation de handicap sont concernés. Les professionnels recourent à de nombreuses hypothèses pour guider leurs décisions et pratiques.

Enfin, au démarrage de nombreux projets, l'enseignant accueillant dans sa classe un élève en situation de handicap peut ressentir des craintes face à cet élève et peut se démobiliser dans des situations perçues comme particulièrement complexes. La méconnaissance du handicap ou même du principe de collaboration peut susciter un sentiment d'être jugé. Nos expériences à l'ECES nous montrent toutefois qu'un dispositif axé sur la classe avec des propositions d'aménagements environnementaux et des styles d'enseignement variés peut néanmoins transformer le jugement en collaboration enrichissante qui permettra d'élargir ses connaissances et dépasser ses peurs.

Conclusion provisoire

Les principes et valeurs de l'école inclusive, certaines conceptions des compétences professionnelles de l'enseignant, ainsi qu'une approche de la collaboration fondée sur le partenariat guident le dispositif de soutien mis en place à l'ECES. Ils fondent aussi les tâches des enseignants spécialisés, ainsi que la mise à disposition de réunions de supervisions et d'intervisions propices à la réflexion et à la régulation des pratiques professionnelles.

Ce dispositif nous a permis de recourir à une « boîte à outils » composée de modèles pour penser et pour agir dans l'intention de favoriser le partenariat entre les différents acteurs de l'intégration et de permettre à l'élève de bénéficier du meilleur accompagnement possible à son inclusion scolaire et sociale.

Enfin, l'enseignant de renfort pédagogique itinérant, fonctionnant avec plusieurs élèves et plusieurs projets donc plusieurs modalités de collaboration, trouvera certainement dans l'empathie un excellent outil complémentaire. Comme le précise J. Lecomte (2017) « l'empathie désigne la capacité de se mettre à la place d'autrui, de se représenter ce qu'il ressent et/ou pense. Ressentir – penser : ce sont là les deux facettes essentielles de l'empathie, l'une émotionnelle, l'autre cognitive ».

Références

Bachmann Hunziker, K., Pulzer-Graf, P., & Suchaut, B. (2014). *Conditions et qualité de l'intégration des élèves aux besoins particuliers dans l'école vaudoise. Analyse de l'enquête initiée par le SESAF*. 162. Renens : URSP.

Bracq, J. (2015). *L'intégration scolaire dans le canton de Vaud – Devenir des élèves suivis par le service de renfort pédagogique*

de l'ECES. Mémoire non publié, Haute École Pédagogique, Lausanne.

CIIP (2016). *Plan d'études romand : projet global de la formation de l'élève*. Récupéré de www.plandetudes.ch/per

Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., & St Michel, G. (1998). *Classification québécoise : Processus de production du handicap*. Québec : RIPPH/SCCIDIH.

ECES et HEP-VD (2012). *Instrument d'observation à l'usage des enseignants du renfort pédagogique*. Récupéré de www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/eces/ressources

Lecomte, J. (mars 2017). *L'empathie*. Récupéré de www.psychologie-positive.net

OMS (2007). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé version pour enfants et adolescents (CIF-EA)*, Récupéré de <http://apps.who.int>

Paquay, L., & Wagner, M.-C. (1996) Les compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Ed.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 153-179). Bruxelles : de Boeck.

Pomey, M.-P. et al. (2015). Le « Montreal model » : enjeux du partenariat relationnel entre patients et professionnels de la santé », *Santé Publique*, HS/2015 (S1), 41-50. Récupéré de www.cairn.info/revue-sante-publique-2015-HS-page-41.htm

Pulzer-Graf, P., & Ferrer, M. (2014). *Quel rôle pour le renfort pédagogique dans l'intégration? Analyse d'un nouveau dispositif destiné à soutenir la scolarisation d'élèves à besoins particuliers dans l'enseignement régulier*. 160. Renens : URSP.



Martine Vez
Doyenne
École cantonale
pour enfants
sourds (ECES)
Lausanne
martine.vez@vd.ch



Dr. George Hoefflin
Directeur
École cantonale
pour enfants
sourds (ECES)
Lausanne
george.hoefflin@vd.ch