

Quentin PASQUALINO

**L'INTEGRATION DES ENFANTS EN SITUATION DE
HANDICAP AU SEIN DE CLASSES ORDINAIRES**

Travail présenté à la Haute école de travail social et de la santé - EESP - Lausanne

Pour l'obtention du

Bachelor of Arts HES-SO en travail social

Le jury d'évaluation finale :

Directrice : Laetitia BAGGIONI

Experte : Marie-Claude VOLPER-GETAZ

Présidente : Evelyne THOMMEN

Lausanne, juin 2015

Remerciements

Depuis le tout premier jour de mes études à Lausanne, jusqu'à la fin de celles-ci, Quentin Mauron a toujours été présent pour moi. Malgré nos filières différentes, ainsi que la distance qui nous a séparés à la fin des cours, nous nous sommes toujours soutenus afin de mettre le point final à notre formation avec le travail de bachelor. J'ai toujours pu compter sur lui, et cela même au-delà des études. Quoiqu'il arrive, je sais qu'il sera toujours présent pour moi. Quentin est un véritable ami à mes yeux.

Je remercie également ma directrice de travail, Laetitia Baggioni, qui m'a guidé durant toutes les étapes de ce dossier. Ses conseils m'ont grandement aidé.

Je souhaite remercier les professionnels que j'ai interrogés, qui m'ont accordé du temps afin de partager leurs savoirs, et sans qui ce dossier n'aurait jamais pu avancer aussi vite.

Finalement, je tiens à remercier tous les correcteurs ainsi que toutes les personnes qui ont pu m'aider indirectement dans l'élaboration de ce travail.

Précisions

Ce travail a été réalisé dans le cadre d'un travail de bachelor pour l'obtention de 15 crédits ECTS. Le contenu et les opinions émises dans ce travail n'engagent que l'auteur. La responsabilité de l'école se limite à la définition et au contrôle de l'atteinte des objectifs pédagogiques relatifs aux travaux de bachelor.

Je tiens à préciser d'emblée que dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'en alléger le texte.

Résumé

Je me base sur plusieurs études, citées tout au long de ce travail, montrant l'impact que l'intégration peut avoir. Pour les élèves en situation de handicap, il en résulte qu'ils ont une moins bonne estime de soi, avec des résultats pourtant meilleurs. En outre, leurs interactions sociales sont de meilleures qualités que dans des écoles spécialisées. En ce qui concerne les élèves ordinaires, l'intégration n'a aucun impact négatif sur leurs résultats scolaires ni sur leurs interactions sociales. De plus, ils ont une meilleure compréhension du handicap, offrant de nouvelles perspectives sur la différence de manière générale.

Les résultats de ce travail montre que le canton de Vaud fait de grands progrès en faveur de l'intégration. Il se base sur les conseils des normes et conventions internationales. La création de la loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) témoigne de cette volonté de réunir l'enseignement spécialisé et ordinaire. La simplification des mesures spécialisées et l'instauration d'une procédure d'évaluation standardisée (PES) facilitera l'administration et la gestion de l'enseignement au niveau cantonal, en plus de l'harmoniser avec les autres cantons.

Cependant, un autre élément que je remarque plusieurs fois durant ce travail concerne le besoin de travailler sur le lien entre les lois ou la politique, et ce qui se fait sur le terrain comme aménagements concrets avec les professionnels. Par exemple, les buts et les valeurs transmis à travers la LPS sont peu clairs. La valeur citoyenne de l'intégration est évidente et s'inscrit dans l'évolution des mentalités de la société. Cependant, ce terme reste flou et mérite d'être défini et mieux communiqué aux professionnels. En effet, les enseignants qui ne sont pas habitués aux nouvelles pédagogies de l'intégration et ne connaissant pas les pratiques qui y sont liées, comme le travail d'équipe, n'y voient rien de bon. Il est donc important de faire passer les idées de manière à ce qu'elles atteignent les pratiques sur le terrain. Le manque de formation est un point important que j'aborde dans ce dossier. Bien que les nouvelles formations de base évoluent, il est nécessaire que les enseignants qui travaillent depuis des années soient informés des tenants et aboutissants de cette LPS, car cette dernière implique de grands changements au sein de l'enseignement ordinaire.

Mots clés

Intégration, école, enfant, handicap, valeurs, buts, moyens.

Table des matières

Remerciements	2
Précisions	2
Résumé	3
Mots clés	3
Introduction	6
Partie théorique	8
Définitions	8
Valeurs	10
Buts	12
Moyens	15
L'intégration au niveau légal	22
L'intégration en Europe	24
Conclusion	26
Partie analyse	28
Méthodologie	28
Analyse descriptive	29
Définitions	30
Valeurs	30
Buts	32
Moyens	33
Conclusion	38
Partie discussion	39
Définitions	39
Valeurs	39
Buts	40
Intégration au niveau légal	42

Moyens	47
Conclusion	60
Conclusion finale	62
Références bibliographiques	64
Références juridiques	66
Compléments bibliographiques	66
Annexe I - Méthodologie de projet module E9 éesp	68
Evaluation initiale	68
Problématique	68
Hypothèses	68
Objectif général	68
Analyse de tâches	68
Objectifs opérationnels	68
Moyens	69
Evaluation intermédiaire	69
Evaluation finale	69
Annexe II - Abréviations	70
Annexe III - Etudes citées indirectement en page 32	72
Annexe IV - Guide d'entretien	73
Définitions	73
Lois, règles	73
Valeurs	73
Buts	73
Structures, établissements	73
Équipe, professionnels	74

Introduction

Ce travail de fin d'études porte sur la population avec laquelle je souhaite travailler dans mon avenir professionnel : les enfants et adolescents. J'adore la magie de l'enfance et surtout tout ce qui touche à l'imaginaire. J'affectionne le monde fantastique, le domaine fictif et irréel que les enfants sont capables de se créer. Le premier stage que j'ai effectué dans le social, en garderie, m'a conforté dans mon choix de métier. J'y ai découvert un travail qui m'apporte une satisfaction en continu et qui m'a motivé à poursuivre ma formation dans ce domaine.

Puis, j'ai découvert le monde du handicap en enseignement spécialisé, qui m'a construit énormément, tant au niveau personnel que professionnel. Cependant, une question reste latente alors que j'ai terminé ma première formation pratique. Ce questionnement persiste et me pousse constamment à la réflexion : pourquoi ces jeunes en situation de handicap sont-ils mis à l'écart de tout établissement scolaire ordinaire, alors qu'ils suivent pourtant une scolarité obligatoire comme tous les élèves de leur âge ?

A partir de ce constat, j'ai commencé à m'intéresser à une scolarisation commune des enfants ordinaires avec leurs camarades en situation de handicap. L'Italie et certains pays nordiques comme la Finlande, ont totalement aboli l'enseignement spécialisé au profit du principe d'inclusion. Bien que ce principe m'intéresse énormément, il est prématuré de l'appliquer pour la scolarité suisse actuellement, et il n'est pas au centre de ce travail de bachelor. Je souhaite m'intéresser plutôt à une pratique qui est pour moi une alternative entre l'inclusion et l'enseignement ordinaire. Il s'agit de l'intégration. Cette notion est plus souple, car plusieurs méthodes différentes existent et peuvent être adaptées selon les besoins de l'enfant en situation de handicap.

À travers ce travail, je souhaite analyser les mesures mises en place actuellement pour l'intégration d'enfants en situation de handicap dans le canton de Vaud. Je tiens à préciser que ce dossier n'a pas la prétention de poser un jugement moral sur l'intégration vaudoise. Le but est de chercher des informations sur ce thème et de comprendre les méthodologies, les techniques et les pratiques de l'intégration. Je cherche à mettre en lien cette dimension plus concrète de l'intégration avec les aspects théoriques, politiques et décisionnels qui l'entourent. Une grande partie de mon travail repose sur les entretiens effectués avec trois professionnels oeuvrant autour de l'intégration. Ils ont répondu à mes questions afin de me fournir les informations empiriques nécessaires à l'analyse. Je me base essentiellement sur leurs réponses

ainsi que sur divers écrits et recherches afin de discuter, d'explorer et d'approfondir les données recueillies.

Deux questions dirigent ma recherche et sont latentes durant tout mon travail :

- *Quels sont les buts, les valeurs, et les politiques autour de cette intégration dans le canton de Vaud ?*
- *Quels sont les moyens concrets mis en place au sein de classes ordinaires accueillant un enfant en situation de handicap ?*

Mon travail se compose de trois principales sections. Pour commencer, la partie théorique résume mes recherches littéraires concernant les enjeux, les valeurs, et les politiques liés à l'intégration. Ensuite, la partie analyse reprend les thèmes abordés durant les trois entretiens, en ajoutant quelques éléments théoriques de la première partie. Pour terminer, le dernier chapitre est composé des éléments forts des entretiens afin de donner de la perspective à l'analyse et d'interpréter les résultats. Les trois sections comprennent la même structure en allant du plus large au plus précis, à savoir les valeurs, les buts, les moyens, et le cas échéant, les lois.

Les mots soulignés représentent le thème du paragraphe et éventuellement de ceux qui suivent, afin de rendre la lecture et la compréhension meilleures.

Partie théorique

Dans la première partie de mon travail de bachelor, je décris le fonctionnement théorique de l'intégration. Je commence par des thèmes généraux, comme les valeurs et les buts. Je traite ensuite des moyens tels que les projets et le travail d'équipe afin de diriger ce dossier vers du concret. Troisièmement, je présente le côté légal autour de l'intégration avec les conventions internationales et les lois suisses. Je termine en donnant des exemples dans différents pays, afin de montrer les divergences d'opinion au sujet de l'intégration.

Cette partie se présente comme un recueil de récits en faveur de l'intégration que je mets en lien avec des éléments de mes cours à l'éesp. Je définis ici un contexte et un cadre théorique possible autour de l'intégration, corroboré d'exemples et de contre-exemples internationaux.

Définitions

Avant toute chose, il me semble important de définir les termes les plus utilisés dans ce travail, afin de partir sur des bases communes claires et compréhensibles. Ceci est d'autant plus important car les termes utilisés lorsqu'il est question d'intégration se confondent souvent, et chaque auteur met une signification différente pour chaque mot. Les définitions que je présente sont un regroupement de divers auteurs, en y ajoutant des éléments de cours et personnels.

Premièrement, l'insertion se caractérise par le fait que l'enfant est simplement introduit dans la classe sans visées participatives, communicatives ou adaptatives. Il s'agit uniquement de présence dans un groupe, sans qu'aucune des parties n'ait à s'adapter ou à se modifier (Vaney, 1997, p. 10).

Ensuite, l'assimilation consiste à rendre une personne semblable aux autres et à se conformer aux règles en vigueur au sein du groupe. Le principe directeur ici est le devoir de ressemblance, ou le déni du droit à la différence. Il n'y a pas d'enrichissement mutuel entre l'enfant intégré et les autres. (Vaney, 1997, p. 11). Il est question de processus et de moyens mis en oeuvre afin d'aider l'élève intégré à atteindre les normes scolaires (Zafran, 2007, cité dans Rose & Dumont, 2007, p. 4).

L'intégration, ou l'adaptation réciproque, est le thème principal de ce travail de bachelor. Il s'agit surtout d'un idéal que l'on cherche à atteindre. Ce terme comprend l'implication de tous

les acteurs, puisqu'on ne cherche pas à exclure ou assimiler entièrement une personne. Il s'agit justement de l'adaptation réciproque de chacune des parties. Cela implique forcément que les individus et le groupe modifient des valeurs, des comportements, des représentations ou des règles de vie. Donc chacun se transforme, se change et s'enrichit au contact de l'autre. Pour l'intégration, il est également nécessaire de reconnaître que l'individu intégré est une personne unique et différente, que le groupe est formé d'individus différents, et que cette diversité est synonyme de richesse (Vaney, 1997, p. 12).

Il s'agit d'un « processus dialectique où d'un côté la personne en situation de handicap cherche à s'adapter le plus possible aux normes sociales, et de l'autre, les normes sociales s'adaptent pour accepter les différences : développement de stratégies par lesquelles chaque population, avec ses spécificités, devrait trouver sa place » (Mercier, 2004, cité dans Rose & Dumont, 2007, p. 4).

L'intégration se caractérise également par une tension entre les enseignements spécialisés et ordinaires. En effet, les enfants fréquentent la plupart du temps ces deux écoles qui doivent collaborer entre elles, malgré leurs différences évidentes. De plus, l'intégration est une réalité très mouvante car elle est effectuée au cas par cas. Il ne s'agit en aucun cas d'une norme. En outre, les diverses intégrations sont réévaluées fréquemment, et les parents ne sont jamais sûrs que leur enfant pourra poursuivre sa formation en suivant un cursus scolaire en partie dans un établissement ordinaire.

Pour finir, l'inclusion, ou l'intégration totale, n'est pas traitée en priorité dans ce travail. Cependant, elle est souvent confondue dans la langue française avec l'intégration et il me semble nécessaire d'expliquer en quoi ces termes diffèrent à mes yeux. La définition est la même que pour l'intégration, ou l'assimilation réciproque, sauf que l'inclusion est mise en pratique systématiquement pour tous les élèves. Dès le départ, le système éducatif est pensé de telle sorte à enseigner à tous les élèves, sans aucune différenciation. C'est l'école qui s'adapte aux élèves et non l'inverse. Cependant, il est question ici d'une nouvelle orientation politique pour la Suisse, et d'une refonte totale de l'enseignement obligatoire. Actuellement, la société n'est pas prête pour de tels changements et c'est pourquoi l'intégration est préférée dans l'enseignement obligatoire. L'inclusion est pourtant mise en pratique par plusieurs pays européens, notamment l'Italie et la Finlande.

Valeurs

Les valeurs ont un rôle de guide et de ligne directrice dans notre action. Sans elles, on perd de vue ses objectifs. Elles sont latentes dans tout ce que l'on fait, et peuvent prendre des sens très différents selon chaque professionnel. Cependant, elles restent le plus souvent utopiques et abstraites. Elles sont surtout de l'ordre de l'idéal, c'est-à-dire qu'elles sont ce vers quoi on tend lorsqu'on travaille. Si les professionnels ne perçoivent plus les valeurs sur lesquelles sont basées les intégrations, ils perdent confiance et s'impliquent moins dans leur travail. C'est pourquoi je choisis de traiter en premier ce thème des valeurs, car il consiste en la base essentielle à la suite de tout projet d'intégration (Vaney, 1997, p. 19).

La première valeur qui me semble être la base de l'intégration est l'égalité de traitement. Il s'agit également d'un thème important en droit, comme par exemple dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées ou dans la loi sur le handicap (LHand) au niveau Suisse. Auparavant, la perception du handicap reposait sur une vision purement médicale lors des débuts de l'enseignement spécialisé. C'est pour cette raison que les enfants en situation de handicap étaient séparés du reste des élèves. Cependant, la conception du handicap a changé au fil des années et l'on se rend compte actuellement que cette technique présente un gros désavantage social. Par l'intégration, on cherche à combler ce désavantage car tous les enfants sont différents, avec ou sans handicap, et ils ont tous le droit à la même scolarité au nom de l'égalité de traitement. Cependant, si cette valeur était respectée systématiquement, nous rejoindrions l'inclusion. Cette valeur est tout de même dominante dans tous les types d'intégration possibles. « L'enfant handicapé n'a pas à entrer à l'école pour devenir pareil aux autres, se fondre dans le groupe et finalement faire disparaître son handicap. Il a à entrer à l'école parce qu'il a droit à la même richesse et qualité de stimulation que les autres » (Berthe-Denoëux & Leoni, 2000, p. 202). Cette richesse concerne aussi bien l'éducation scolaire que le développement de compétences personnelles. Le principe d'égalité se présente donc comme le résultat du refus des exclusions de certains lieux, activités, institutions ou rôles (Rose & Dumont, 2007, p. 4).

La seconde valeur que je traite, concerne l'individualisation des pratiques. « En aucun cas, l'intégration scolaire n'évoque une systématique où les catégories de handicap donneraient lieu à une classification : les enfants qui sont intégrables et ceux qui ne le sont pas. Ce n'est pas telle ou telle catégorie de handicap que l'on intègre, mais l'enfant Pierre ou

Marie... » (Gillig, 2006, p. 107). En effet, chaque personne étant différente, il est donc nécessaire de considérer l'enfant pleinement et dans son unicité, avec toutes les dimensions de sa personne. La démarche d'intégration est individuelle car on intègre un enfant, et non un handicap.

De plus, se baser uniquement sur un diagnostic enferme l'enfant dans son handicap et ne prend pas en compte toutes ses caractéristiques et ses compétences. Or, une valeur essentielle pour moi dans le travail social de manière générale est le principe d'éducabilité, ou la présomption de capacités. Ce principe d'éthique pousse un éducateur à croire en les possibilités de l'apprenant et évite de le réduire à ce qu'on connaît de lui, c'est-à-dire son handicap ou sa maladie. Il existe plusieurs autres théories et méthodes qui rejoignent cette valeur, telles que la croyance en la modifiabilité de Feuerstein ou la zone proximale de développement de Vygotski¹. Toutes ces pédagogies proposent des attitudes et des outils différents à promouvoir dans le travail social. Sans ces pensées, le risque est de ne plus rien demander aux enfants. Elles nous forcent donc à toujours essayer de faire évoluer l'élève et de l'amener plus loin dans son développement. Par ce principe d'éducabilité, il ne faut pas espérer des réponses de l'enfant en accord avec nos attentes, mais il faut croire en lui et lui donner la possibilité de se découvrir.

Penser par la valorisation des rôles sociaux (VRS) offre une posture questionnante par rapport à nos actions. On prend en compte la personne dans son entier, avec ses capacités et son contexte. Cette pensée consiste à se référer à une norme actuelle et ancrée dans notre société afin que les usagers se rapprochent le plus possible d'une vie dite normale. Cette valeur conditionne donc les intégrations car un élève ordinaire suit sa scolarité dans un établissement normal. En suivant cette logique, un enfant en situation de handicap qui souhaite avoir une vie aussi normale que possible, peut également suivre sa formation dans le même établissement que son camarade. De plus, afin de ne pas stigmatiser les usagers, nous pouvons réfléchir à notre action vis-à-vis d'une personne « normale » du même âge. « Les personnes indépendamment de leurs déficiences ou/et de leurs (in)capacités sont tout d'abord des enfants, des adolescents ou des adultes et l'on devrait s'efforcer de leur offrir, dans le but de développer leur *identité* et leur *sentiment d'appartenance*, des moyens, *un cadre de vie avec les adaptations strictement nécessaires* qui correspondent le plus possible à ce que l'on

¹ Martin M., notes de cours module E9, 2013

propose à leurs pairs » (Vaney, 1997, p. 16). On se doit donc de trouver des moyens pour laisser une personne agir comme n'importe qui ayant le même rôle social.

Buts

Les buts, les finalités ou les objectifs, définissent les intentions poursuivies à travers notre action professionnelle. Ils traduisent de manière plus concrète les valeurs que nous recherchons. Dans cette partie, je traite des buts recherchés à travers l'intégration pour les enfants en situation de handicap ou ordinaires.

Le but principal de l'intégration est de permettre aux enfants en situation de handicap d'accéder à une socialisation dite normale. La socialisation est faite de processus qui fabriquent un individu socialement et qui influencent ses interactions avec les autres personnes. Il s'agit d'obtenir une certaine intégration des normes, des valeurs et des manières de penser considérées comme normales dans un lieu et un moment donné. La socialisation est plurielle et comprend divers cercles sociaux tels que la famille, les amis, ou l'école.¹

En conséquence, ce premier but est directement en lien avec la valorisation des rôles sociaux, car si l'on estime qu'un enfant « normal » crée son identité et se développe par son éducation à l'école ordinaire, un enfant en situation de handicap doit également avoir accès à cette même socialisation, puisqu'il a les mêmes niveaux et rôles sociaux. « Pour l'enfant en situation de handicap, l'intégration vise à se familiariser avec les schémas d'interactions sociales typiques et à acquérir les compétences sociales nécessaires pour y participer » (Frazier Cross, 2004, cité dans Rose & Dumont, p. 6). Or, ces schémas d'interactions sociales ne sont pas les mêmes entre l'enseignement spécialisé et l'école ordinaire. Ils forment une des bases de notre éducation et conditionnent notre façon d'être et d'agir dans la société en tant qu'adulte. Il existe donc une diversité et une richesse de communication auxquelles les élèves en situation de handicap n'ont pas accès sans l'intégration. Ce manque dans leur éducation se ressent plus tard, lorsqu'ils quittent l'école et sont confrontés à une vie active. Ce décalage de comportements est dû en partie aux différences de socialisation notables entre l'enseignement ordinaire et spécialisé. L'intégration cherche donc à développer des compétences sociales ordinaires chez les enfants en situation

¹ Golay D., notes de cours module E8, 2013

de handicap, dans le but de leur permettre une insertion sociale et professionnelle plus adaptée dans leur vie d'adulte.

Cependant, il ne faut pas oublier que le rôle premier de l'école est de fournir une formation avec des connaissances scolaires et de culture générale. Trop souvent, cette caractéristique est mise de côté dans les intégrations et « l'enfant est là en fin de compte pour s'occuper, pour se socialiser, comme s'il était possible de déclencher, à l'école, des processus de socialisation efficaces sans s'appuyer sur des activités scolaires » (Vaney, 1997, p. 17). De plus, un tel cas est stigmatisant pour l'élève, qui n'est pas valorisé en tant qu'apprenant comme ses camarades réguliers. L'élève intégré a droit lui aussi de suivre des cours et d'acquérir des compétences purement scolaires.

« L'intégration vise également des objectifs de développement des compétences de l'enfant par la contextualisation des apprentissages » (Rose & Dumont, 2007, p. 6). En effet, l'élève présentant un handicap acquiert des connaissances, mais il est souvent difficile pour lui de les transposer dans des situations différentes. Il n'arrive pas toujours à trouver l'utilité et le sens de ce qu'il apprend. « Il apprend à marcher pour aller nulle part, (...), il répète des mots sans avoir rien à signifier » (Panchaud Mingrone, 1994, citée dans Rose & Dumont, p. 7). Le fait de fréquenter ses camarades sans handicap lui permet donc de faire des liens entre ce qu'il apprend et ce qu'il vit dans un quotidien d'enfant « normal ». Ainsi, il peut s'insérer dans un contexte ordinaire et apprendre de celui-ci.

Mais l'intégration touche également les élèves ordinaires. En ce qui les concerne, le principal but visé par l'intégration est en lien avec l'acceptation de la différence. « Reconnaître une valeur positive à la différence est loin d'être naturel chez l'être humain et on peut penser que cela pourrait faire l'objet d'un apprentissage, au même titre que d'autres valeurs sociales » (Berthe-Denoëux et Leoni, 2000, p. 191). Cela touche donc à une dynamique d'apprentissage, qui est bien plus efficace lorsque nous sommes confrontés directement aux situations et que nous vivons des expériences de manière personnelle. Par l'intégration d'enfants en situation de handicap au sein des classes ordinaires, il est donc possible d'offrir cette opportunité aux élèves dits normaux. Ainsi, ils reconnaissent que ce camarade quelque peu différent d'eux, soit par son physique, soit avec ses comportements étranges, reste un enfant comme eux, qui a ses besoins et ses envies, qui souhaite jouer et rire, et qui ne demande qu'à vivre et être accepté pour ce qu'il est.

Ce désir d'appartenance est un des besoins primaires communs à tous les êtres humains, que l'on soit porteur d'un handicap ou non. En effet, Maslow le place au niveau trois de sa pyramide des besoins. Les individus se rassemblent autour de leurs similitudes, tout en gardant une part de différence afin de se démarquer des autres et revendiquer leur unicité. Il existe donc une tension entre ces deux pôles. « Nous voulons être distingués et pourtant, remarque J.-L. Simon (1991), dans nos relations avec l'autre, nous recherchons l'identique, le même ; et celui qui sait nous renvoyer une image rassurante de nous-mêmes sera celui vers qui nous nous dirigerons le plus facilement » (Berthe-Denoëux et Leoni, 2000, p. 190). Nous cherchons en priorité à appartenir à un groupe, en ayant tendance à rejeter les personnes trop différentes de nous, au risque de transformer cette constatation en jugement de valeur négatif. Or, l'intégration permet de temporiser cette contradiction. En effet, le fait de se confronter à des personnes en situation de handicap, avec des dissemblances plus visibles et plus grandes par rapport aux gens ordinaires, permet de se questionner sur nos limites de la différence. Zucman (2000, cité dans Berthe-Denoëux et Léoni, 2000, p. 190) donne une définition du handicap qui se base sur la capacité du groupe à gérer la notion de différence : « Le concept de handicap définit essentiellement la différence durable physique, psychique ou sociale qui distingue et désavantage l'individu par rapport à son groupe d'appartenance, au risque de l'en faire exclure ». Les élèves ordinaires bénéficient ainsi d'une remise en question sur leur acceptation de la différence, qui passe également par le fait de se rassembler autour de leurs similitudes.

Cette acceptation de la différence est plus facile pour les enfants avant qu'ils n'atteignent l'âge de l'adolescence. En effet, le groupe d'appartenance est d'abord essentiellement basé sur une culture ludique, et les enfants se rassemblent afin de jouer ensemble. Cependant, dès l'adolescence, les groupes de pairs se basent sur d'autres critères plus élaborés : le partage des émotions, les normes et modèles médiatiques, les apparences et le style vestimentaire, le clivage entre filles et garçons, la mise en scène des relations, et la valorisation par le groupe¹. Comment des élèves en situation de handicap peuvent-ils s'intégrer dans des groupes basés sur de tels critères ? Tout d'abord, il est important de rappeler que chaque enfant est différent, qu'il soit porteur d'un handicap ou non. Il ne faut donc pas se baser sur un type de handicap pour déterminer à l'avance les capacités et les caractéristiques d'un enfant. C'est pourquoi les intégrations se font au cas par cas actuellement. De plus, il faut également tenir compte du

¹ Golay D., notes de cours module E8, 2013

niveau d'acceptation de la différence des enfants ordinaires. Leur méconnaissance du handicap influencera leur tolérance vis-à-vis de leur camarade intégré, et c'est pour cette raison qu'il est important de pratiquer les intégrations à tous les âges afin de développer leurs connaissances du domaine du handicap.

Selon Goffman (1975, p. 19), lorsqu'on n'est pas habitué au domaine du handicap, on se focalise sur le « stigmaté »¹ de la personne, et l'on oublie ses autres caractéristiques ou compétences. De plus, on ne sait pas comment se comporter vis-à-vis des personnes en situation de handicap : faut-il agir comme avec des gens ordinaires ou faut-il s'adapter ? Souvent, on attribue les résultats et les causes des événements au handicap de ces personnes. Elles se sentent alors obligées de contrôler l'impression qu'elles donnent, sans être elles-mêmes.

Dès lors, comment peut-on mieux connaître le domaine du handicap avec ses enjeux et ses tensions ? Goffman (1975, p. 41) répond : « L'individu stigmatisé peut donc attendre un certain soutien d'un premier ensemble de personnes : ceux qui partagent son stigmaté (...). Le second ensemble se compose (...) des « initiés », autrement dit, des normaux qui, du fait de leur situation particulière, pénètrent et comprennent intimement la vie secrète des stigmatisés (...) ». L'auteur présente ensuite deux façons de devenir un « initié » : soit en travaillant dans un établissement en lien avec des « stigmatisés », soit avoir une relation avec un « stigmaté » de telle sorte que la société vienne à les traiter de la même manière. Il faut être en contact avec des personnes en situation de handicap afin de réellement les comprendre. L'intégration ouvre donc une fenêtre sur le monde du handicap, le rendant accessible aux élèves ordinaires. En effet, le fait d'être en classe avec un enfant intégré permet de connaître sa vie et de lui apporter un certain soutien. Ainsi, les élèves ordinaires développent des connaissances permettant au domaine du handicap de sortir de l'inconnu, afin de mieux l'accepter.

Moyens

Dans cette partie, je traite avant tout des moyens généraux et des idées facilitant l'intégration d'un élève en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire. Je me base essentiellement

¹ Définition : « Le mot « stigmaté » servira donc à désigner un attribut qui jette un discrédit profond, mais il faut bien voir qu'en réalité c'est en termes de relations et non d'attribut qu'il convient de parler » (Goffman, 1975, p. 13).

sur des études françaises et suisses, qui donnent des conclusions sur des expériences concrètes d'intégration. Les auteurs de ces écrits expliquent les résultats de ces intégrations et donnent également des conseils et des conditions afin de réussir une intégration.

Les moyens sont des manières d'agir afin d'atteindre les buts que nous nous sommes fixés. Ils sont pluriels et peuvent être de nature :

- Humaine : il s'agit des personnes qui sont autour de l'enfant, qui font partie de son réseau social et qui peuvent être des ressources pour lui.
- Matérielle : les outils, les locaux et le temps à disposition sont aménagés de sorte à être bénéfique pour l'élève.
- Structurelle : l'organisation du programme ou du travail des professionnels constitue un élément essentiel de ce type de moyen. Il s'agit également de stratégies pédagogiques.¹

Premièrement, comme le thème de ce travail est l'intégration et non l'inclusion, tous les enfants en situation de handicap ne sont pas intégrés automatiquement au sein de classes ordinaires. Il existe donc un tri, qui permet d'évaluer les capacités de l'enfant à s'intégrer et pouvant prendre plusieurs formes. Gillig (2006, p. 161) explique qu'en France, un enfant doit satisfaire à trois conditions d'admission pour entrer en classe d'intégration scolaire (CLIS) :

- Entrer en relation réelle avec autrui
- Avoir un comportement compatible avec la vie en collectif
- Avoir une autonomie suffisante qui ne nécessite pas la présence continue d'un tiers

Par ce moyen, on cherche à ce que l'adaptation réciproque de chaque partie soit la plus optimale possible, en la simplifiant au maximum. En effet, un enfant en situation de handicap remplissant ces conditions se rapproche au plus près de la socialisation d'un élève ordinaire, facilitant le travail d'intégration. Cependant, ces critères excluent un grand nombre de handicaps et d'enfants qui n'ont donc plus le droit d'accéder à la richesse et aux bénéfices d'un contact régulier avec des élèves ordinaires.

Vérillon, Belmont et Aublé (2000, p. 181) décrivent une autre approche également possible, qui se concentre d'avantage sur l'enfant intégré. Ils expliquent le fonctionnement d'une démarche de collaboration se focalisant sur les besoins et les capacités de l'élève. Cette méthode demande une importante organisation, tant pour la définition des besoins et

¹ Martin M., notes de cours du module E9, 2013

l'évaluation des capacités de l'enfant, que pour le travail effectué en classe. Malgré tout, elle a l'avantage d'ouvrir les portes de l'intégration à tous les enfants. En Suisse, c'est plutôt de cette manière que fonctionnent les intégrations et Bless (2009, p. 32) ajoute : « (...) Ce n'est pas à l'enfant d'être capable d'être intégré à l'école, mais bien à l'école d'avoir les capacités d'intégrer les enfants différents ».

Lorsqu'un élève entre dans un processus d'intégration, il fréquente souvent deux écoles. En effet, suivant la forme d'intégration qu'il suit, il peut participer à des cours dans un établissement ordinaire et retourner en école spécialisée certains jours. Gillig (2006, p. 66) décrit trois principales formes d'intégration, alors que Vaney (1997, p. 19) en définit un total de neuf.

	Vaney, 1997, p. 19	Gillig, 2006, p. 66
1	Intégration individuelle à temps complet dans une classe ordinaire.	Intégration individuelle dans une classe ordinaire.
2	Intégration à temps complet de plusieurs élèves handicapés avec adjonction d'un enseignant spécialisé.	
3	Intégration à temps partiel cumulée avec la fréquentation d'une institution spécialisée ou d'une classe spécialisée.	Intégrations partielles, individuelles ou par petits groupes, permanentes ou limitées dans le temps.
4	Classe spécialisée insérée dans une école ordinaire et accueillant des élèves de classes ordinaires. Cumulable avec la formule 3.	
5	Classe spécialisée insérée dans une école ordinaire.	Intégration collective d'enfants handicapés en petit nombre dans un établissement scolaire.
6	Classe comme aux points 4 et 5 mais dépendant d'une institution spécialisée. Cumulable avec les 3 et 4.	
7	Regroupement de classes spécialisées dans une école ordinaire avec ou sans activités en commun, avec ou sans intégrations individuelles.	
8	Classes ordinaires insérées dans une institution spécialisée, avec ou sans activités en commun, avec ou sans intégrations individuelles.	
9	Activités exceptionnelles mixtes, intra-, extra-scolaires, ou en institution.	

Tableau I - Formes d'intégration

Ces formes d'intégration constituent donc un panel de plusieurs moyens structurels déjà établis, permettant d'adapter une prestation aux besoins de l'élève. Ainsi, les formes d'enseignement sont utilisées dans le but d'être le plus profitable pour le développement de l'enfant. Les neuf formes d'intégration de Vaney (1997, p. 19) sont organisées de la plus intégrante à la rencontre occasionnelle des enfants avec et sans handicap. Les numéros quatre et huit sont appelés des intégrations inversées, car ce sont les élèves ordinaires qui sont minoritaires par rapport à leurs camarades en situation de handicap. Je ne me concentre pas sur ces deux types d'intégration, car elles ne sont que très peu utilisées.

La majorité des intégrations, les numéros de trois à sept de Vaney (1997, p. 19), implique une collaboration des établissements ordinaires et spécialisés. Cette caractéristique n'est pas anodine, car selon Maes, Ghesquière, Van Assche et Hellinckx (2000, p. 222), l'école ordinaire se base plutôt sur un principe d'homogénéisation, tandis que l'école spécialisée comporte une pédagogie de projets individuels et adaptés aux besoins spécifiques des élèves. Afin de travailler au mieux pour l'enfant intégré, il est nécessaire que ces deux formes d'enseignement totalement différentes s'accordent et coopèrent. Maes, Ghesquière, Van Assche et Hellinckx (2000, p. 221) ont procédé à une étude sur le sujet. Leurs résultats sont partagés en trois parties : les caractéristiques de la culture professionnelle des écoles, les caractéristiques de la coopération, et les caractéristiques du contexte extérieur. Je présente rapidement ces résultats, car ils sont utiles pour définir une bonne collaboration entre les établissements spécialisés et ordinaires. Tout d'abord, la direction joue un rôle prépondérant car elle développe un point de vue sur cette coopération d'établissement, en le discutant avec les enseignants. Ceci permet de définir le but commun à poursuivre, qui touche à la philosophie de base, à la mission de l'école, et au rôle des enseignants. Comme de nombreux auteurs, Maes, Ghesquière, Van Assche et Hellinckx (2000, p. 228) relèvent que la coopération entre les professionnels est importante. Ensuite, l'attitude de chaque école vis-à-vis de l'autre est essentielle et sert de base à la collaboration concrète. Cette dernière se manifeste par des rencontres régulières, des colloques décisionnels ou d'information, des échanges sur des thèmes donnés, ou des visites pour des prises de contact. Pour le reste, les caractéristiques d'une bonne collaboration sont les mêmes que celles d'une bonne rencontre de réseau, notamment en ce qui concerne le rappel des décisions prises, le suivi des tâches, ou une communication ouverte et de confiance. Maes, Ghesquière, Van Assche et Hellinckx (2000, p. 229) ajoutent qu'un accompagnateur extérieur peut être utile pour donner une

structure et un soutien, ainsi que pour conseiller et modérer. Pour finir, les auteurs relèvent également que les facteurs politiques ne doivent pas être négligés, car ce sont eux qui donnent la marge de manœuvre avec le financement de l'intégration. Ils ajoutent un élément intéressant concernant des enquêtes régulières d'évaluation, permettant d'argumenter en faveur d'un soutien supplémentaire par rapport aux décideurs politiques.

Afin de réguler la collaboration de l'enseignement spécialisé et classique, Panchaud Mingrone (1997, p. 23) dit qu'il est nécessaire de créer un projet d'établissement, qui définit un cadre clair et univoque pour les intégrations des élèves en situation de handicap, en plus de déclarer les moyens mis à disposition pour les soutenir. « Cette déclaration d'intention peut pallier à l'absence de lois au niveau pré-scolaire et scolaire : elle peut inciter l'ensemble des enseignants à reconnaître la démarche et à se sentir soutenus par rapport à l'extérieur » (Panchaud Mingrone, 1997, p. 23). Ce projet d'établissement réunit également tous les collaborateurs autour d'une orientation pédagogique, faisant office de ligne directrice pour les intégrations effectuées. En outre, il permet de trouver comment chaque école peut se compléter et décider de la collaboration entre les divers professionnels ou les parents. « La mise en œuvre du projet nécessite en effet la coopération entre ses partenaires et la cohérence interne partagée. On invente donc la boîte à outils nécessaire pour mener à bien ce qu'on a envie de faire (...). Dans la boîte à outils, on trouve pêle-mêle : contrats, bilans, fiches d'évaluation, (...) » (Gillig, 2006, p. 129). Ce projet d'établissement doit donc prévoir les moyens stratégiques à mettre en œuvre. Il analyse la situation de l'école dans son contexte et détermine ses besoins. Il comporte une dimension éducative, pédagogique, et culturelle propre à l'établissement. De plus, pour être réellement efficace, il est conçu par l'équipe pédagogique et la direction. Il fait ainsi office de texte sur lequel se référer et se baser dans l'élaboration des objectifs individuels d'un enfant.

Le projet d'établissement doit également comporter un protocole d'intégration scolaire. Ceci consiste en une démarche à appliquer permettant de décider des moyens généraux à mettre en place en amont de chaque intégration, la rendant ainsi individuelle et adaptée au handicap et aux besoins de l'élève. Par ce « projet global de l'enfant » (Vaney, 1997, p. 14), on cherche à étudier les conditions de faisabilité d'une intégration. Ainsi, on peut répondre de manière adaptée aux besoins de l'enfant avec des moyens structurels, matériels et humains. Gillig (2006, p. 135) décrit une démarche possible pour les projets d'intégration. Il me paraît essentiel d'y retenir la phase d'observation et d'évaluation des besoins, mais également :

« *l'identification des contraintes et des ressources* :

- *Accessibilité des locaux ;*
- *Nécessité d'aménagement ;*
- *Nécessité d'un matériel pédagogique adapté ;*
- *Ressources offertes par un SESSAD¹ ou une prise en charge ambulatoire ;*
- *Nécessité éventuelle d'un AVS² ;*
- *Fonction et rôles des divers adultes intervenant auprès de l'enfant ;*
- *Problèmes liés à l'hygiène ;*
- *Rythme de vie et de travail de l'enfant* » (Gillig, 2006, p. 137).

À partir des résultats de cette démarche, on peut définir des objectifs généraux réunis dans un projet personnalisé, afin d'individualiser les prestations et de définir des objectifs scolaires spécifiques. Ces objectifs généraux constituent le centre concret de l'intégration de l'élève, car ils répondent à ses besoins spécifiques. « L'enfant handicapé, comme chaque élève du reste, mais peut-être de façon plus marquée, a des rythmes personnels d'acquisition, des styles d'apprentissages propres, des représentations personnelles » (Vaney, 1997, p. 14). Il est donc nécessaire d'adapter les objectifs scolaires aux compétences de l'élève en situation de handicap. Ces projets personnalisés se présentent sous différents noms dans les institutions, mais l'appellation importe peu. Par exemple, Gillig (2006, p. 79) les nomme projets personnalisés de scolarisation (PPS) et dit qu'ils sont élaborés par l'équipe pluridisciplinaire. L'important est que les projets individuels comportent certains éléments afin d'être efficaces et d'avoir un impact dans le développement de l'enfant, tels que des objectifs SMART³ et une évaluation cohérente. Permettant d'appréhender les résultats de l'enfant, les objectifs donnent une base pour évaluer et redéfinir l'action éducative si nécessaire. Il existe diverses méthodologies de projet, et je pense que le choix incombe aux équipes éducatives qui décideront de celle leur convenant le mieux. Comme il n'existe pas de bonne ou de mauvaise méthodologie, je ne traite pas plus en détail ce thème mais je mets en annexe⁴ celle que j'ai reçue aux cours du module E9 en tant qu'exemple.

¹ SESSAD : service d'éducation spéciale et de soins à domicile

² AVS : auxiliaire de vie scolaire

³ Spécifiques, mesurables, atteignables, réalisables, temporels.

⁴ Cf annexe I

Je termine la partie au sujet des moyens de l'intégration par la collaboration entre professionnels. Il s'agit d'un vaste et important thème dans le travail social et qui pose souvent problème dans diverses institutions. Le travail d'équipe et de réseau sont des moyens essentiels pour une bonne intégration, car divers corps de métiers oeuvrent autour d'un même enfant. La réunion de professionnels de différents horizons permet de prendre en compte tous les facteurs liés à l'enfant en situation de handicap. « La collaboration entre enseignants et spécialistes peut faciliter cette prise en compte globale » (Verillon, Belmont & Aublé, 2000, p. 174). Berthe-Denoëux et Leoni (2000, p. 202) ajoutent que « partage des informations et enrichissement mutuel des expériences sont le lot des adultes oeuvrant autour de l'intégration ». En effet, les professionnels sont le principal moteur faisant fonctionner l'intégration, et c'est pourquoi une bonne collaboration doit se faire entre eux.

Mais qu'est-ce qu'une bonne collaboration ? Comment la définir ? Il s'agit là de toute la problématique qui fait toujours couler beaucoup d'encre dans le domaine du social. Panchaud Mingrone (1997, p. 23) ouvre quelques pistes de réflexion que je résume dans ce paragraphe. Elle écrit que la collaboration doit trouver son articulation dans le projet personnalisé de l'enfant. Se mettant d'accord au niveau des objectifs, les différents acteurs définissent et répartissent ainsi les tâches entre eux. Ceci implique donc que le rôle de chacun soit déterminé de manière claire et univoque. Comme le souligne Zay (1994, cité dans Verillon, Belmont & Aublé, 2000, p. 174), ce facteur revient souvent en tant que facilitateur de l'intégration : « (...) Certaines expériences de collaboration satisfaisantes permettent de dégager des conditions qui la favorisent, en particulier l'ajustement des objectifs et des rôles entre partenaires ». Bouveau (2000, p. 160), quant à lui, insiste sur le fait qu'être partenaire d'une intégration ne signifie pas forcément faire partie de l'équipe pédagogique. En effet, l'école peut demander à des intervenants extérieurs de venir, ou faire sortir les élèves de l'établissement afin de découvrir d'autres environnements ou d'autres univers. Cette divergence de perspective confirme donc l'importance de définir le rôle de chaque professionnel. Pour en revenir aux propos de Panchaud Mingrone (1997, p. 23), elle ajoute que la complémentarité entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant d'appui est particulièrement importante. Chaque enseignant a son rôle propre dans la classe et ils s'accordent ensemble pour décider de l'aide fournie en classe. Le fait d'avoir deux personnes dans une même classe peut compliquer les choses. Il faut donc que tout soit clair pour les professionnels afin que les enfants s'y retrouvent mieux. Par exemple, l'enseignant ordinaire peut se concentrer sur la

classe tout en considérant l'enfant intégré comme n'importe quel autre de ses camarades. De son côté, l'enseignant spécialisé joue plus le rôle de spécialiste du handicap de l'élève, fournissant ainsi conseils et expérience à son collègue. Gillig (2006, p. 78) ajoute que l'enseignant spécialisé agit comme le référent de l'élève et assure ainsi le suivi de l'enfant vis-à-vis de ses parents ou représentants, de ses enseignants, et de ses thérapeutes. C'est à lui d'animer et de coordonner les équipes.

Pour résumer, chaque équipe ou réseau de collaboration doit déterminer des objectifs à travailler avec l'enfant intégré en fonction de la situation. Ce qui semble primordial, c'est que tous les acteurs s'accordent sur leur rôle respectif afin d'atteindre les objectifs. De plus, ils peuvent garder le tout par écrit dans un dossier qui sert de référence, par exemple le cahier des tâches, le projet personnalisé, ou le projet d'établissement.

L'intégration au niveau légal

Cette partie définit le cadre régissant l'intégration. Je commence par présenter les conventions internationales que l'on devrait idéalement suivre, avant de cibler les lois suisses et vaudoises.

Premièrement, il est intéressant de noter qu'un courant de pensée en faveur de l'intégration s'est développé ces dernières années dans nos sociétés. On le voit notamment à travers les conventions internationales, ratifiées par la majorité des pays occidentaux.

Convention du 13 décembre 2006 relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif

Art. 24 Éducation

« 1 Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation (...)

2 Aux fins de l'exercice de ce droit, les États Parties veillent à ce que :

a) Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire (...) ».

En affirmant que les enfants ne doivent pas être exclus de l'éducation ordinaire à cause de leur handicap, l'ONU se positionne clairement en faveur de l'inclusion. Or, après avoir pris connaissance de tous les États ayant signé cette convention, il est intéressant de relever qu'au final, très peu d'entre eux l'appliquent concrètement. En fait, il faut plutôt prendre cette convention comme un idéal à atteindre et un recueil de valeurs auxquelles se référer. La déclaration de Salamanque de l'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 1994) se concentre essentiellement sur l'éducation et guide plus précisément et de manière plus complète les actions à mener sur ce thème. Par cette déclaration on encourage tous les pays « à défendre la formule de l'école intégratrice et à appuyer la mise en place de services répondant aux besoins éducatifs spéciaux, en tant que partie intégrante de tous les systèmes éducatifs » (UNESCO, 1994, p. X). L'UNESCO exhorte donc les sociétés occidentales à s'organiser de sorte que les enfants en situation de handicap et ordinaires se fréquentent quotidiennement. Tout comme l'ONU, elle souhaite introduire l'inclusion comme norme : « L'idée principale qui guide ce Cadre d'Action est que l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre » (UNESCO, 1994, p. 6).

En ce qui concerne la Suisse, le sujet est un peu plus complexe de part son système politique basé sur le fédéralisme. Dans la loi fédérale sur l'égalité pour les handicapés (LHand), il n'y a pas d'article spécifique à l'enseignement. On y trouve uniquement un alinéa, dans les dispositions spéciales relatives aux cantons, et il ne s'agit en aucun cas d'obligation mais d'un encouragement dans la mesure du possible :

Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand)

Art. 20

« 2. Ils [Ndr : les cantons] encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé ».

Auparavant, l'assurance invalidité (AI) finançait en partie l'enseignement spécialisé, régulant ce sujet au niveau national. Mais depuis 2008, cette tâche a été affectée aux cantons, qui se sont toujours occupés de l'enseignement ordinaire sur leur territoire.

« Suite à la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), l'entière responsabilité de la formation scolaire spéciale et des subventions aux institutions pour personnes handicapées a été transférée de la Confédération aux cantons. Alors qu'ils assumaient déjà une part de l'offre en matière de pédagogie spécialisée, les cantons en ont ainsi repris de l'assurance-invalidité (AI) la totalité de la responsabilité formelle, juridique et financière » (Conseil d'Etat, 2013, p. 5).

Avant 2008, les enfants en situation de handicap avaient un double statut : ils étaient à la fois assuré, parce qu'il y avait une décision de l'AI, mais ils étaient également élèves. Avec la RPT, l'entier de la formation est devenu cantonal donc la notion d'assuré a disparu. De plus, les cantons peuvent à présent réunir leurs réglementations et leurs financements pour l'enseignement spécialisé et ordinaire, ce qui facilite l'intégration.

La RPT est accompagnée de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Cet accord régit la coopération des cantons qui l'ont signé et cherche une harmonisation minimale entre les cantons quant à l'accès à des prestations de pédagogie spécialisée. Le canton de Vaud a ratifié cet accord intercantonal. Il est en train de mettre en place une nouvelle loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) qui remplacera la loi sur l'enseignement spécialisé datant de 1977. Cette loi est actuellement au niveau législatif au Grand Conseil. Les principaux changements induits par la LPS sont : la simplification des interventions de pédagogie spécialisée, avec la possibilité de faire des mesures ordinaires ou renforcées ; et l'instauration d'une procédure d'évaluation standardisée définissant les ayants droits aux mesures renforcées. La volonté de cette loi est de ne plus différencier l'enseignement ordinaire et spécialisé. Il s'agit d'inclure ces deux mondes dans un unique système de formation cantonal, favorisant ainsi l'intégration.

L'intégration en Europe

Il existe une multitude de recherches et d'exemples dans tous les pays au sujet de l'intégration. Je présente dans cette partie quelques exemples d'intégration dans d'autres pays, afin de montrer les différences qu'il peut y avoir dans les diverses pratiques d'intégration.

L'Italie est souvent considérée comme un des pays phares de l'intégration. En effet, « le choix fait par l'Italie dans les années 1970 en faveur d'une intégration totale de tous les élèves à

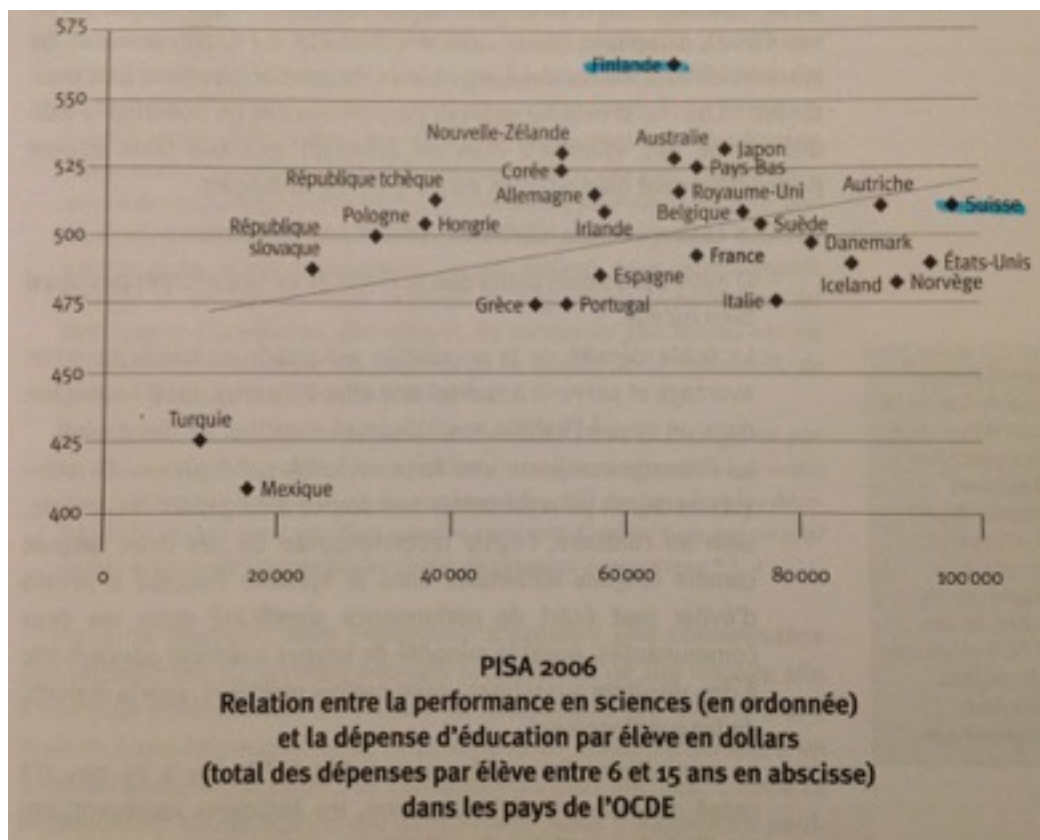
l'école (...) est corroboré par les déclarations de l'actuel ministre Berlinguer sur une relance de l'intégration, déclarations renforcées par les nombreuses expériences racontées de la voix même des jeunes qui les vivent, qu'ils soient handicapés ou camarades de handicapés » (De Anna, 2000, p. 133).

Armstrong (2000) décrit le contexte éducatif en ce qui concerne l'Angleterre. Elle explique qu'il y a beaucoup de concurrence entre les écoles, qui essaient de montrer que leurs élèves ont les meilleurs résultats. Il y a une culture très ancrée d'élitisme et de ségrégation des élèves moins bons. Les établissements scolaires n'aiment donc pas beaucoup pratiquer des intégrations, car cela baisse la moyenne des résultats des élèves. Dans l'idéologie et la politique de l'Angleterre, « (...) le concept et la catégorie de besoins éducatifs particuliers continuent d'être utilisés comme un cadre de travail qui exclut ou traite comme « autres » des groupes d'enfants et de jeunes en Angleterre. Les décisions politiques récentes n'ont guère contribué à rompre avec les vieilles traditions de la catégorisation, même si les étiquettes ont changé de nom » (Armstrong, 2000, p. 128).

Chapellier (2000, p. 149) écrit qu'en Belgique, un consensus a été trouvé en 1970 organisant l'enseignement spécial sous sa forme actuelle. Cependant, « Faute des arrêtés d'application (...) certains aspects fondamentaux de la loi de 70 n'ont jamais été réalisés (...). Le plus lourd de conséquences est, sans conteste, l'abandon du projet de formation spécifique des enseignants » (Chapellier, 2000, p. 150). L'auteur écrit plus loin que l'enseignant s'est vu progressivement réduit à un rôle de spectateur, voire de garde d'enfants. Il ajoute que cela ne concerne évidemment pas tous les enseignants. Cependant, il y a quinze ans tout du moins, il existait un vide au niveau législatif belge qui ne fournissait pas une formation initiale satisfaisante. Dans ce contexte, la question de l'intégration est difficile et représente un lieu de tensions, de débats, et de conflits. L'auteur présente donc un thème qui peut paraître normal et qui pourtant est essentiel : la formation des professionnels.

Le cas de la Finlande est particulièrement intéressant parce que ce pays fait partie de ceux qui ont un excellent système éducatif. Ces faits ont été révélés par la recherche du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Ce dernier est « (...) conçu par des experts de l'OCDE pour évaluer régulièrement les performances des systèmes éducatifs des pays membres et associés » (Robert, 2008, p. 15). Robert (2000, p. 18) explique que les élèves finlandais sont plus nombreux à atteindre un bon niveau de performance. Il ajoute que ceux en

très grande difficulté sont moins nombreux qu'ailleurs, et que la disparité des performances entre élèves est moins importante. En outre, l'offre éducative est très équitablement répartie en Finlande et l'impact des conditions socio-économiques est mieux corrigé. Dès lors, on peut se demander si la Finlande arrive à des résultats aussi exceptionnels en investissant beaucoup d'argent dans son système éducatif ? Ce graphique de Robert (2000, p. 21) montre qu'il n'en est rien :



Graphique I - Relation entre performance et dépense en éducation

Il est très intéressant de relever que le haut taux d'enfants intégrés n'a pas d'influence négative sur les résultats globaux des enfants finlandais, puisqu'ils font partie de ceux qui présentent les meilleurs résultats à travers le monde. A l'inverse, on peut noter que l'Italie, pays phare de l'inclusion, fait partie des États ayant les moins bonnes performances en éducation. Pour terminer avec ces divers exemples internationaux croisés aux résultats PISA, j'en conclus que l'intégration n'a aucune influence, en bien ou en mauvais, sur les résultats ou sur les coûts de l'enseignement obligatoire.

Conclusion

On remarque des tendances en faveur de l'intégration au niveau international avec différents traités et conventions, mais également en Suisse et dans le canton de Vaud, où une nouvelle

loi sur la pédagogie spécialisée se crée. Ces tendances sont dirigées par les valeurs de la société actuelle prônant l'égalité, ce qui pousse à enseigner de la même manière aux élèves ordinaires et en situation de handicap. En outre, la vision du handicap change et n'est plus uniquement médicale. Avec la prise en compte du côté social, on se rend compte que les enfants mis à l'écart dans des écoles spécialisées peuvent être désavantagés, faisant émerger de nouveaux buts. Les pratiques mises en oeuvre sont nombreuses et peuvent grandement varier d'un pays à l'autre, c'est pourquoi elles ne sont pas toutes présentées dans ce dossier. Cependant je traite des moyens principaux utilisés par les professionnels, tels que la collaboration des établissements, le travail d'équipe ou la notion de projet.

Partie analyse

Cette seconde partie de mon travail de bachelor concerne l'analyse de mes entretiens en lien avec ma partie théorique. Tout d'abord, je présente la méthodologie utilisée avant d'avoir effectué les entretiens. Deuxièmement, je fais une brève analyse descriptive qui permet de placer le contexte de chaque entretien. Ensuite, j'effectue une analyse organisée d'après les thèmes abordés durant mes trois entretiens, où je mets en relation les discours de mes interlocuteurs avec la littérature scientifique présentée dans ma partie théorique.

Méthodologie

L'analyse, tout comme le guide d'entretien, se basent sur mes deux questions de recherche :

- *Quels sont les buts, les valeurs, et les politiques autour de l'intégration d'enfants présentant un handicap dans le canton de Vaud ?*
- *Quels sont les moyens concrets mis en place au sein de classes ordinaires accueillant un enfant en situation de handicap ?*

L'intérêt premier des entretiens est d'obtenir un discours dirigé par l'interviewer. Ce discours aide à comprendre les processus, les cadres de références et les pratiques d'un individu. L'entretien permet de récolter des informations que l'on ne peut pas obtenir autrement, par exemple dans la littérature.

Les entretiens effectués dans mon travail de bachelor sont à usage principal. « Ces entretiens constituent le matériau de base (seul ou avec un autre) de l'analyse »¹. En outre, ils sont de type semi-directif. Ce type d'entretien permet d'entrer dans la logique de la personne en la laissant s'exprimer avec ses propres termes, son propre vocabulaire, et son cadre de référence. Dans un entretien semi-directif, l'interviewer relance la personne interrogée avec de nouvelles questions afin de lui faire développer son point de vue.

Pour élaborer mon guide d'entretien², je me suis basé sur les éléments de ma problématique et de ma partie théorique. J'ai créé un guide pour les trois entretiens, avec différentes questions par thème et plusieurs sous-questions. Toutefois, je me suis focalisé sur des thèmes précis en fonction de la personne interrogée.

¹ Stofer S., notes de cours du module TB2, septembre 2013

² Cf Annexe IV

L'analyse des entretiens a été effectuée de la façon suivante : dans la transcription des entretiens, j'ai d'abord surligné avec une couleur différente chaque thème abordé, c'est-à-dire les valeurs, les buts, les moyens et les lois. Puis, j'ai divisé ceux-ci en sous-thème que je traite dans ce travail, par exemple l'individualisation ou le travail d'équipe, afin de les réunir ensemble et d'obtenir un regroupement à travers les entretiens.

Analyse descriptive

Dans le premier entretien que j'ai effectué, j'ai interrogé un inspecteur du Service de l'enseignement spécialisé de l'appui à la formation (SESAF). Mes questions ont principalement porté sur les lois, les conventions, les réglementations et la gestion concernant l'intégration. A sa demande, je lui ai fourni le guide d'entretien avant notre rencontre. Ainsi, il a connu les thèmes précis que je souhaitais aborder, afin de s'y préparer et de me donner quelques documents concernant l'intégration dans le canton de Vaud. Il m'a parlé de la nouvelle loi cantonale qui entrera bientôt en vigueur, la loi sur la pédagogie spécialisée (LPS). Nous avons également abordé le thème de la collaboration et du travail entre tous les différents professionnels oeuvrant autour d'un enfant intégré.

Ensuite, j'ai rencontré une ancienne psychologue, qui effectue à présent son master d'enseignement spécialisé à la haute école pédagogique (HEP). Elle est engagée en tant que soutien intégré spécialisé (SIS) et travaille dans le primaire auprès d'enfants avec des difficultés scolaires importantes ou en situation de handicap. Elle m'a accueilli chez elle et nous avons surtout discuté de son travail sur le terrain et des différentes pratiques qu'elle met en place concrètement. Elle a également parlé de son expérience en ce qui concerne la collaboration entre les titulaires de classe et les intervenants itinérants.

Pour le troisième et dernier entretien, le doyen de la pédagogie compensatoire d'une école m'a reçu chez lui afin de répondre à mes questions. Dans son travail, il s'occupe des élèves au bénéfice de diverses aides dans leur scolarité. Il est également enseignant au secondaire et accueille dans sa classe des enfants intégrés. Grâce à cet entretien, j'ai pu en apprendre plus en ce qui concerne l'organisation et l'administration de l'intégration. Nous avons traité de la collaboration entre les professionnels, mais également entre les établissements. Il a expliqué comment il demande des périodes supplémentaires pour les élèves, comment elles sont mises en place et la façon dont il les gère.

Définitions

J'ai d'abord demandé à chacun de mes interlocuteurs leur définition des mots les plus couramment utilisés lorsqu'on parle d'intégration.

L'inspecteur reconnaît qu'aucun des termes que je lui ai présenté n'est stabilisé et préfère se concentrer sur une dimension plus pragmatique. C'est pourquoi il choisit plutôt de parler de la notion de projet : projet d'intégration ou de scolarisation, qui se base essentiellement sur l'enfant, sur ses difficultés et surtout sur ses capacités. Pour lui, l'intégration c'est cette appartenance à un quartier, à un village, à une cohorte d'enfants avec lesquels l'élève intégré pourra jouer et grandir. L'intégration est, dans ce sens-là, un mouvement commun entre un individu et son environnement dans lequel chacun y trouve son compte.

Pour la SIS, les définitions sont claires. L'inclusion concerne les visées politiques avec l'intégration totale de tous les enfants. C'est ce à quoi on aspire. Tandis que l'intégration définit plutôt ce qui est fait en pratique avec les réalités du terrain.

A l'inverse, le doyen ne fait pas de réelle différence entre l'inclusion et l'intégration. Pour lui, inclure concerne plus le fait de mettre l'élève au sein de la classe, alors que l'intégration « c'est vraiment tout mettre en oeuvre pour que ça fonctionne, de mettre de tous les côtés » (Entretien doyen). C'est-à-dire prendre en compte toute la situation avec par exemple la logopédie, la psychomotricité ou la psychologie. Il m'a également expliqué que l'intégration se construit, elle se fait sur la base d'une structure qui est pensée et réfléchie avant la mise en place. Il ne suffit pas de placer l'élève au milieu d'élèves réguliers. Au début de mon travail, je présente cette situation avec une définition similaire sous le terme d'insertion. Dans cet exemple, il n'est donc pas question d'intégration, ou d'adaptation réciproque. Pour le doyen, cette méthode ne sert à rien car « les élèves sont parachutés au milieu et ils sont perdus » (Entretien doyen).

Valeurs

Dans les trois entretiens, les valeurs n'ont que très peu été abordées et mes trois interlocuteurs ont les mêmes conceptions des valeurs de l'intégration. La valeur qui ressort clairement dans chaque entretien est de reconnaître le développement propre à chaque individu. « On possède tous un développement intra- et inter-personnel qui nous est propre et on ne fonctionne pas tous au même rythme, même chez les personnes sans handicap » (Entretien SIS). Il s'agit

donc de reconnaître que la différence est riche. Comme je l'explique dans ma partie théorique, cela concerne l'individualisation des pratiques car il est nécessaire de considérer la personne pleinement et dans son unicité. L'inspecteur a donné l'exemple de parents d'un enfant polyhandicapé qui ont beaucoup insisté afin que leur enfant reste en classe ordinaire. Pour eux, leur enfant mérite d'être dans son milieu et d'être reconnu, au même titre que les autres.

Dans son travail, la SIS essaie de montrer qu'elle est disponible pour tout le monde afin de ne pas stigmatiser les enfants intégrés. Elle n'annonce jamais aux élèves qu'elle vient travailler avec un enfant en particulier, bien qu'ils s'en rendent compte au final. Elle souhaite leur transmettre ainsi que chacun peut avoir besoin d'aide de temps à autre. Elle essaie de promouvoir l'égalité de traitement, ou l'égalité des chances. « On vit tous dans le même monde, on n'est pas reclus et il n'y a pas de raisons d'écarter certaines personnes » (Entretien inspecteur). L'inspecteur a présenté en premier l'idée citoyenne, qui signifie pour lui soutenir les plus faibles de la société et considérer que chacun de ses membres en fait partie.

Pour la SIS, les valeurs prennent du temps à changer. Selon elle, les systèmes d'enseignement suisse et vaudois sont trop élitistes. Et tant que ce système restera ainsi, les gens ne changeront pas de façon de penser. Même certains enseignants sont réfractaires au changement et à l'intégration. Il faut donc laisser du temps aux valeurs et aux modes de penser différents de l'intégration pour arriver dans les formations et chez les nouveaux enseignants. Ensuite, ces idées se mettront pleinement en pratique. La SIS explique qu'effectivement, ces thèmes commencent à être abordés dans les formations à la HEP. L'inspecteur ajoute qu'il y a des notions qui un temps étaient de l'enseignement spécialisé et qui maintenant deviennent des pratiques de l'enseignement régulier.

Par contre, je remarque que deux des quatre valeurs que je présente n'ont pas été traitées durant les entretiens. Il s'agit du principe d'éducabilité et de la valorisation des rôles sociaux. Je pense qu'il s'agit de concepts plus précis et s'ils n'ont jamais été abordés par les professionnels, ces derniers seront évidemment incapables de les citer. Pourtant, après avoir effectué les entretiens, je sens que ces deux valeurs sont très proches des idées de chacun de mes interlocuteurs, et si je leur en avais parlé, ils y auraient très certainement adhéré. Par exemple, l'inspecteur a insisté plusieurs fois sur le fait de prendre en compte l'enfant avec ses troubles mais aussi ses capacités, ce qui rejoint le principe d'éducabilité.

Buts

A mes trois interlocuteurs, j'ai posé très clairement les questions : quels sont les buts de l'intégration ? Pour quoi fait-on des intégrations finalement ? L'inspecteur a spontanément répondu : « C'est pour privilégier ce lieu de connaissance qui reste globalement ce qu'on peut appeler l'école vaudoise, par rapport au plan d'études, aux compétences qui sont visées et qui sont développées. Et après on peut soutenir l'élève là où ses difficultés se manifestent » (Entretien inspecteur). Cette réponse correspond de manière évidente au thème que j'aborde dans la partie théorique concernant les connaissances scolaires. Par l'enseignement obligatoire, l'élève cherche à obtenir la certification qui consiste en la première étape vers les formations.

En outre, par l'apprentissage de ces connaissances scolaires, l'élève ne se sent pas décalé vis-à-vis des autres et il a une meilleure estime de soi. Dans ma partie théorique, je ne présente pas ce but que le doyen traite pourtant en premier. Ce but signifie simplement que l'enfant soit content d'être à l'école. « C'est important pour l'élève de réussir son année, de réussir un travail. Et à suivre les autres donc » (Entretien doyen). De fait, si les élèves en difficultés n'ont pas d'aide supplémentaire, il y a de grands risques qu'ils redoublent. Du coup, ce sont des élèves qui ne fonctionnent plus ou qui ont une baisse dans l'estime de soi.

Pour la SIS, l'enseignement des connaissances scolaires est plus considéré comme un moyen, au sens où je le définis, afin d'atteindre un autre but : l'acceptation de la différence. Selon elle, et son avis est partagé par le doyen, un des buts premiers de l'intégration est de montrer aux enfants et à leurs parents que tout le monde a sa place dans la société, car on est tous différents, même les personnes sans handicap. Dans sa pratique, la SIS utilise justement la possibilité de rester en classe avec tous les enfants afin de montrer que l'élève dont elle s'occupe fait également partie de la classe, et qu'il peut aussi participer aux activités de groupe.

J'ai posé la question au sujet de la socialisation dite normale à l'inspecteur et pour lui, ce but concerne plutôt les enfants avec des handicaps plus sévères. « Un enfant peut fréquenter l'école tout en étant sur des mesures importantes de soutien, dans les premiers temps de l'école enfantine parce qu'on vise, en tout cas ce qu'on appelle la socialisation » (Entretien inspecteur). La SIS pense que l'accès à cette socialisation est bénéfique pour les enfants en situation de handicap, même si certains effectuent uniquement leur scolarité primaire dans

l'enseignement ordinaire. Cependant, ce but de socialisation typique est également valable pour tout type de handicap. Bien que le niveau des interactions des enfants intégrés reste inférieur à celui des enfants valides, de nombreuses études¹ montrent que ces interactions sociales sont de meilleures qualités que dans des écoles spécialisées, et ce, pour des élèves malvoyants, malentendants, à troubles du langage, handicapés mentaux, autistes, ou sévèrement handicapés. Il y a deux études qui ne notent aucune différence significative pour des enfants avec un handicap sévère, respectivement pour des enfants trisomiques. Pour finir, les interactions sociales des élèves réguliers ne sont pas affectées par des enfants en situations de handicap.

La SIS traite d'un but que je ne présente pas initialement dans ma partie théorique. Dans son travail, son objectif est de faire en sorte que les élèves dont elle s'occupe puissent un jour être autonome en classe. Néanmoins, pour certains enfants, elle sait que ce but ne sera jamais atteint et qu'ils auront besoin de quelqu'un avec eux pendant toute leur scolarité. Avec l'intégration, ils la passeront tout de même au sein de l'école ordinaire avec les autres. Le doyen précise que le but de l'aide c'est d'enlever l'aide. Il explique que les professionnels essaient de faire en sorte que l'intégration soit un système en pyramide : « On commence avec une base où peut-être il y a beaucoup d'aide à un moment donné, et au fur à mesure, normalement, si tout va bien, on laisse tomber des trucs de temps en temps. Et on arrive à ce que la scolarité se fasse presque, je dis bien presque, normalement » (Entretien doyen). Dans la pratique, la SIS rencontre souvent des enfants qui n'ont pas forcément de handicap, mais qui présentent de grosses difficultés d'apprentissage. Et parfois, il y a des demandes de titulaires de classe en cours d'année car ils se rendent compte par après qu'un élève a besoin d'une aide supplémentaire. Dans le sens inverse, il existe également des enfants qui n'ont plus besoin de quelqu'un à côté d'eux et qui ont réussi à être autonome en classe. Dans ces cas, la SIS peut les laisser car ce but d'autonomie a été atteint. Ainsi, les élèves sont capables de suivre seuls en classe.

Moyens

Les moyens représentent la majeure partie des thèmes abordés durant les entretiens. Les professionnels interrogés m'ont effectivement principalement parlé de ce qu'ils effectuent dans leur pratique.

¹ Cf annexe III

Le premier moyen que je présente se retrouve dans tous les autres présentés ci-dessous et dans l'intégration de manière générale. Il s'agit de se focaliser sur les besoins de l'enfant en situation de handicap. C'est un principe de base du travail social, qui se retrouve dans tous les aspects de notre pratique professionnelle. Il est nécessaire de se remettre en question et de se demander si son action fait sens pour l'enfant. « On est là pour partir des besoins spécifiques des élèves et de travailler là autour » (Entretien SIS). Il n'existe pas de méthode toute faite, applicable à chaque intégration ou chaque handicap. En ce sens, ce moyen rejoint la seconde valeur que je présente dans la partie théorique, à savoir l'individualisation. « En aucun cas, l'intégration scolaire n'évoque une systématique où les catégories de handicap donneraient lieu à une classification (...) » (Gillig, 2006, p. 107). Toutefois, la catégorisation des différents handicaps permet de guider la pratique et de donner des pistes de travail. Le fait de se focaliser sur les besoins de l'enfant se retrouve donc dans les projets personnalisés de l'élève.

« L'adaptation des objectifs pédagogiques doit tenir compte de la nature du handicap : pour un enfant aveugle, apprentissage spécifique de la reconnaissance des objets par le toucher, aide aux déplacements...Pour des enfants malentendants, adoption de codes de communication particuliers ...Pour des enfants en chaise roulante, proposition de jeux pour lesquels on n'a pas besoin de ses jambes (jeu de rôle, jeux de ballon) (Tamm et al. 2001) » (Rose & Dumont, 2007, p. 16).

Dans la partie théorique, je présente un panel de plusieurs moyens structurels déjà établis permettant d'adapter une prestation aux besoins de l'élève. Ce tableau est composé de neuf formes d'intégration selon Vaney (1997, p. 19) et trois d'après Gillig (2006, p. 66). Dans le canton de Vaud, l'intégration se présente également sous différentes configurations. La plus fréquemment utilisée est d'offrir une aide supplémentaire pendant quelques périodes par semaine à l'élève avec des difficultés. Il s'agit du travail de la SIS.

Il est également possible de donner simplement des appuis ponctuels à un élève. Parfois, ils concernent l'organisation de son temps et de son matériel, ou des cours de bases en français, maths ou allemand. Ces périodes d'appui sont octroyées par la DGEO suite à la demande des doyens. Mais les établissements scolaires possèdent également une sorte de pot de périodes supplémentaires pour l'année, environ mille d'après le doyen, réparties entre le secondaire et le primaire. Ces heures sont distribuées aux enfants qui en ont besoin, mais elles sont également utilisées afin d'effectuer des observations pour certains élèves. La SIS est parfois

appelée en cours d'année parce que les enseignants ont repéré des soucis pour un élève. Ces observations permettent d'avoir une image plus précise de l'enfant, de ce qui fonctionne bien et de l'aide dont il peut avoir besoin. Ces mesures ne sont pas à proprement dites des formes d'intégration, mais ce sont des dispositions possibles. Une autre manière d'effectuer des intégrations, souvent utilisée dans le canton, permet à l'enfant en situation de handicap de fréquenter une classe ordinaire à temps partiel. Le reste du temps, il est dans une classe d'enseignement spécialisé. Cette méthode est communément mise en place pour les polyhandicapés, ou pour les enfants malentendants ou malvoyants. Ainsi, ils peuvent bénéficier d'une socialisation typique avec des camarades de leur âge et de leur région, tout en ayant des cours ou moments spécifiques liés à leur handicap. Selon l'inspecteur, il existe également la possibilité d'augmenter la base du cycle régulier de deux à trois ans. Ainsi, l'enfant intégré ne fréquente plus des camarades de son âge réel, mais plus liés à ses capacités sociales ou son âge mental. Pour certains élèves, l'aide qu'ils reçoivent dans le cadre d'une intégration complète en classe ordinaire ne leur suffit pas. Il existe des classes spécifiques dans lesquelles sont regroupés ces élèves, que l'on peut appeler classes de développement. Il s'agit d'une classe à effectif réduit avec un maître d'enseignement spécialisé qui adapte le programme en fonction des capacités de l'enfant. Le doyen dit que son école en crée une l'année prochaine.

Lorsqu'un élève en situation de handicap est intégré à temps partiel au sein d'une classe ordinaire, il fréquente également une école spécialisée. Il s'agit donc de faire collaborer deux modes d'enseignement. Le doyen explique que c'est son rôle de prendre contact avec les futures enseignants de l'enfant pour les avertir et leur donner accès au dossier. Il contacte également la personne qui suit déjà l'enfant, c'est-à-dire l'enseignant si l'élève est dans une classe spécialisée, ou avec un professionnel du service éducatif itinérant (SEI) en cas de préscolarisation.

En ce qui concerne la démarche qui débute un processus d'intégration, le doyen explique qu'il y a toujours une demande aux Prestations de psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire (PPLS) qui est faite. Ces professionnels effectuent une évaluation permettant de savoir quelles actions entreprendre et quels projets mettre en place. Ainsi, une prise en charge adaptée démarre. Avant le bilan des PPLS, il y a souvent un premier signal des enseignants qui remarquent que l'élève éprouve des difficultés plus grandes que ses camarades. Pour d'autres enfants, leur trouble est repéré avant le début de la scolarité

obligatoire soit en garderie, soit par les pédiatres. De ce fait, ces enfants sont connus du SESAF et bénéficient de mesures spécialisées dès leur entrée à l'école.

Comme les élèves intégrés ont des besoins bien spécifiques, ils bénéficient de projets personnalisés. « L'adaptation c'est l'individualisation du projet de formation » (Entretien inspecteur). L'école ordinaire possède son programme annuel, son découpage, ses évaluations et ses objectifs alors qu'un enfant en situation de handicap peut avoir un rythme d'apprentissage différent. Comme présenté plus haut, les professionnels tâchent de se focaliser sur les besoins de l'enfant, et ils déterminent à quel degré l'élève intégré est capable d'atteindre les objectifs du programme scolaire ordinaire. Selon l'inspecteur, le suivi est analysé en prenant l'axe des compétences et l'axe des difficultés afin de poser un projet personnalisé. La SIS effectue un bilan à la fin de chaque semestre avec le titulaire de classe afin de jauger si les objectifs définis pour l'enfant ont été atteints. Ces objectifs peuvent être changés en cours de semestre. Le but étant évidemment que l'élève en situation de handicap atteignent les mêmes objectifs que ses camarades ordinaires. Si malgré l'aide qu'il reçoit, il éprouve toujours trop de difficultés, le programme scolaire de base peut être adapté.

A partir de ces projets, il existe une grande quantité d'aménagement concrets pouvant être mis en place dans le but de répondre aux objectifs définis. La SIS sort parfois de la classe pour que l'élève intégré puisse se concentrer pleinement sur sa tâche. Dans ce cas, cela doit faire sens pour l'élève et cela dépend de ce qui est abordé. Pour d'autres enfants, la production de l'oral est extrêmement difficile et il faut attendre ou reformuler. En classe l'enseignante n'a pas le temps de s'occuper correctement de ces besoins spécifiques, donc la SIS prend l'enfant en charge et ce dernier fait des dictées à l'adulte. Certains élèves ont de grosses difficultés à écrire, donc la SIS sert de lien. Pour une évaluation, elle a pris l'enfant tout seul et l'a déchargé de la lecture en lisant et reformulant les questions. Elle a fait un peu de guidage sans lui donner les réponses évidemment. Elle l'a emmené à réfléchir, mais comme ce travail ne peut se faire en classe elle a dû sortir. Le doyen a accueilli en classe un enfant dyslexique bénéficiant de l'aide informatique. C'est-à-dire qu'il avait son ordinateur en classe, avec des logiciels pour l'aider, ou encore une DropBox, dans laquelle les enseignants peuvent déposer les documents numérisés. Il est également possible d'effectuer des travaux en petits groupes ou de faire du travail d'équipe en mélangeant les élèves ordinaires et intégrés.

Pour le doyen, une bonne collaboration des professionnels passent avant tout par une bonne communication. Il ajoute qu'il ne s'agit pas d'être d'accord, mais de transmettre les informations, de dire ce qui doit être dit, de ne pas cacher les éléments, et de parler de soi et de sa pratique à ses collègues. Le tout sans que l'autre ne se sente agressé. Le but est bien évidemment de faire avancer l'aide pour l'enfant. La SIS est d'avis qu'il est important que tous les professionnels « tirent à la même corde » (Entretien SIS). C'est-à-dire qu'ils agissent dans le même sens et qu'ils gardent une cohérence. Chaque professionnel ayant ses méthodes de travail de préférence, cette collaboration se définit au cas par cas. Le doyen envoie par mail tout ce qu'il peut envoyer à la personne qui vient travailler en classe avec un élève intégré, afin de lui présenter ce qui est abordé au prochain cours. Ensuite, ils regardent ensemble ce qui peut être amélioré et ils changent les documents pour, par exemple, synthétiser ou résumer. Du coup, ce travail se répercute sur toute la classe et l'enfant intégré n'est plus le seul à en bénéficier. Pour l'inspecteur, ce n'est pas le nombre d'heures attribuées à un élève par rapport à l'ensemble de sa grille horaire qui complète l'aide ; c'est surtout ce que l'enseignant régulier peut faire dans les intervalles de l'intervention de l'enseignant spécialisé avec ce que ce dernier a amené.

La collaboration trouve également son articulation dans les rencontres de réseaux, moteur essentiel à l'intégration. En effet, la réunion de tous les acteurs oeuvrant autour de l'élève intégré permet d'avoir un même regard et une même image de ce dernier. Pour le doyen et l'inspecteur, le but des réseaux est de faire un portrait de la situation au moment où les professionnels se rencontrent. Comme ces rencontres se passent généralement au sein de l'établissement, c'est la personne qui accueille le réseau qui est chargée de l'animation. Le doyen prend donc généralement ce rôle. C'est lui qui est garant que tout se mette en place, et que chacun prenne la parole afin d'avoir une bonne image de ce qui se passe pour l'élève intégré. Les professionnels exposent leur point de vue de l'enfant, car chacun le voit sous un aspect différent. Par exemple, un psychologue et un enseignant ne travaillent pas les mêmes thématiques et l'enfant se comporte différemment suivant l'environnement dans lequel il se trouve. Par les réseaux, chaque acteur amène donc son point de vue afin de former une image globale de l'élève intégré qui se trouve au centre. Ensuite, les actions à entreprendre sont décidées. Le doyen résume : « On continue comme ça avec l'aide, ou on arrête ? On augmente ? Le médecin, il faut enlever la Ritaline ou il faut en donner ? Il faut envoyer l'élève au CHUV faire un bilan neuro-psychologique ? » (Entretien doyen).

En fonction du trouble de l'élève ou de la complexité de la situation, il y a plus ou moins de réseaux. En principe, deux sont organisés sur l'année scolaire : au début, afin de définir les objectifs ; et en fin d'année, dans le but de procéder à l'évaluation. Toute l'importance des rencontres se trouve dans la pose des objectifs pour l'année. En effet, l'aide est définie pendant les réseaux selon ce qui est dit par chaque professionnel. Les objectifs des prochains mois ayant été définis, ils sont inscrits dans le programme personnalisé de l'élève.

La SIS a présenté une méthode de travail encore peu connue en Europe mais fréquemment utilisée en Amérique du Nord qui s'appelle la différenciation. En résumé, le principe est que tous les élèves arrivent aux mêmes objectifs mais par des chemins différents. Elle ajoute que c'est énormément de travail et que c'est long et énergivore. Pourtant, une fois que c'est mis en place, tout le monde en profite et tout le temps.

Conclusion

Beaucoup d'éléments se retrouvent d'un entretien à l'autre. Les valeurs, les buts et les moyens véhiculés à travers l'intégration se ressemblent, même si chacun porte une attention particulière à l'un ou l'autre de ces éléments. Les valeurs n'ont que très peu été abordées tandis que la pratique forme le principal thème traité. Comme chacun de mes interlocuteurs oeuvre à différents niveaux de l'intégration, j'ai une représentation globale de celle-ci. Grâce à ces entretiens, je découvre de nouveaux éléments que je n'aborde pas dans la partie théorique. Ainsi, la compréhension et la vision que j'ai de l'intégration s'en trouvent élargies. Finalement, bien qu'il s'agisse du domaine de l'enseignement, je retrouve de nombreux éléments de l'éducation sociale, telles que les notions de projet, de réseau, et de travail d'équipe.

Partie discussion

Pour terminer ce travail, je reprends les éléments forts des entretiens en lien avec la partie théorique. Je donne de la perspective à l'analyse et j'interprète les résultats dans le but de résumer les points positifs et négatifs, et d'en donner des visées d'amélioration ou de modification.

Définitions

Les définitions des termes phares de l'intégration sont différentes pour chaque personne que j'ai interrogée, bien qu'elles travaillent dans le même domaine. Comme expliqué dans ma partie théorique, les termes utilisés lorsqu'il est question d'intégration se confondent souvent, et chaque professionnel met une signification différente pour chaque mot. Il est intéressant de relever que dans le domaine du social, il s'agit de la collaboration et de la communication qui posent le plus souvent problème. Or, comment peut-on communiquer de manière adéquate si à la base on ne parle pas de la même chose ou que l'on n'utilise pas les mêmes termes ? Ces personnes se comprennent car les significations qu'elles mettent derrière chaque terme se ressemblent. Toutefois, on peut se poser la question : une harmonisation des définitions ne serait-elle pas utile afin d'améliorer cette collaboration ?

Valeurs

Selon l'inspecteur, les valeurs de l'intégration ne sont pas mises en avant explicitement par le SESAF. Il n'existe pas de chartes par exemple, comme les institutions en possèdent, mais ces valeurs sont portées dans les lois. En effet, l'exposé des motifs et projet de loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) précise le principe d'intégration :

« Le principe d'intégration, principe fondamental ancré dans le présent projet, s'inspire de nombreuses dispositions de rang supérieur. La Convention des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées consacre à son article 24 (...) lettre a : « Les Etats Parties veillent à ce que les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire » (...) » (Conseil d'Etat, 2013, p. 14).

Il existe également d'autres textes, comme les cahiers des charges et les codes d'éthiques ou déontologiques, qui reprennent ces valeurs, ces principes et ces idéaux. Selon l'inspecteur, ils

peuvent servir d'appui car il est toujours difficile de citer ces valeurs, et parfois, il arrive dans l'action qu'on les oublie. « Il est démontré que lorsque les partenaires ne perçoivent plus les finalités sur lesquelles est basé le projet d'intégration, ils perdent progressivement leurs convictions, leur force d'engagement. D'où la nécessité de rappeler sans cesse les valeurs et de les comparer aux actions et aux moyens mis en place » (Vaney, 1997, p. 20). A mon avis, ces valeurs et ce type de texte méritent d'être présentés de manière claire et univoque. Ils donnent ainsi une ligne directrice commune pour tous les professionnels qui savent quel sens donner à leur action, au lieu de savoir que ces valeurs sont là, quelque part dans des lois, sans vraiment pouvoir les citer. Les valeurs sont des idéaux qui poussent à la réflexion et qui force à remettre en question sa pratique.

Buts

Selon le doyen, l'aide fournie à un élève en difficulté lui permet d'avoir une meilleure estime de soi en l'empêchant de redoubler. Pourtant, cet avis n'est pas partagé par Rose et Dumont (2007, p. 8) : « (...) différentes études ont montré que des enfants avec différents types de handicaps trouvaient difficile l'intégration en classe ordinaire : difficultés de se faire des amis, non intégration dans les jeux spontanés et participation seulement à des activités à orientation sportive ou autres activités récréatives (Tamm et al., 2001, Suède) ». Les élèves intégrés éprouvent donc des difficultés à créer des relations avec leurs camarades, et ils endurent mal le fait de ne fréquenter que des cours de gymnastique ou autre activité moins scolaire. Bless (1994, p. 70) relève également ce point dans une étude menée dans le canton de Fribourg : « Il apparaît que ce sont les enfants atteints de difficultés d'apprentissage et qui bénéficient de l'appui pédagogique qui s'auto-évalue le plus négativement ». Pour compenser ce point négatif, je pense que la méthode de la SIS est bénéfique. En effet, afin de ne pas stigmatiser les élèves intégrés dont elle s'occupe, elle essaie d'être disponible pour tout le monde. Elle souhaite ainsi leur transmettre que chacun peut avoir besoin d'aide de temps à autre.

En ce qui concerne l'acceptation de la différence, ce thème n'a pas été abordée par l'inspecteur alors que le doyen l'a citée directement mais lorsque nous avons parlé des valeurs, et non pas dans les questions concernant les buts. Alors est-ce un but ou une valeur ? C'est discutable, et je ne pense pas qu'il y ait de réelles différences. Pour moi, l'important est de savoir à travers quel moyen ce thème se retrouve et comment il est abordé concrètement dans la pratique. « Les différences font partie de la vie, les différences font partie de l'école

(...) et il faut aussi dans la mesure du possible les accepter, vivre avec, et travailler avec » (Entretien doyen). Le doyen explique que ces valeurs se retrouvent de toute façon dans la société. C'est pourquoi les élèves doivent voir ces différences, les accepter, et travailler avec leurs camarades quels qu'ils soient. Il y a, par exemple, ceux qui vont plus vite comme les enfants à haut potentiel (HP), et d'autres qui vont moins vite. Pour la SIS, il lui est arrivé une fois de devoir faire une activité spécifique en classe car il y a eu des remarques d'autres enfants qui ne comprenaient pas pourquoi leur camarade handicapé fonctionnait différemment. Elle a donc effectué une activité sur la différence, afin de montrer qu'ils ont plein d'éléments en commun et plein d'autres différents, et que cet élève passe par un autre chemin pour arriver aux objectifs, mais qu'il y arrive tout de même. Néanmoins, c'est la seule fois qu'elle a fait une telle activité car les enfants avec lesquels elle travaille sont intégrés dès l'enfance. Elle ajoute : « Pour les petits, ça fait partie de leur monde. Ils ne posent pas de questions » (Entretien SIS). Rose & Dumont (2007, p. 10) relèvent l'importance de pratiquer des intégrations très tôt : « L'acceptation de la différence par les enfants est un élément clé pour le succès de l'intégration en milieu préscolaire. Les enfants non handicapés qui ont été très tôt confrontés à l'intégration, ont moins d'attitudes de rejet des enfants en situation de handicap par la suite (Frazier Cross et al., 2004, États-Unis) ».

En outre, la SIS pense que par l'intégration d'enfants en situation de handicap, les autres élèves seront plus ouverts à la différence, plus accueillants, et qu'ils seront meilleurs au niveau humain et personnel. Ces idées sont soutenues par Rose et Dumont (2007, p. 8) qui se basent sur plusieurs études :

« Selon la revue de littérature d'Odom et al. (2004), le contact avec des élèves en situation de handicap dans des classes intégrées influence positivement la compréhension du handicap – en tant que concept – et les attitudes à l'égard des pairs en situation de handicap.

Les parents des enfants « valides » qui participent au programme d'intégration observent une augmentation des attitudes de compréhension vis-à-vis du handicap et de la différence (Diamond, 1993 cité par Odom et al., 2004). Ils acceptent aussi bien les enfants en situation de handicap que les autres dans la classe (Diamond, 1994 par Odom et al., 2004). Les enfants « valides » sont tout à fait conscients de l'existence des handicaps physiques, relativement conscients des déficiences sensorielles et peu

conscients de l'expression du syndrome de Down (Diamond et.al., 1996 par Odom et al., 2004) ».

Comme je l'explique dans la partie théorique, cette acceptation de la différence est plus facile pour les enfants avant qu'ils n'atteignent l'âge de l'adolescence. En effet, le groupe d'appartenance est essentiellement basé sur une culture ludique, et les enfants se rassemblent afin de jouer ensemble. La notion de différence est alors moindre dans certains jeux, tandis qu'elle a beaucoup plus d'importance à l'adolescence avec le partage des émotions, les normes et modèles médiatiques, les apparences et le style vestimentaire, le clivage entre filles et garçons, la mise en scène des relations, et la valorisation par le groupe¹.

En ce qui concerne les connaissances scolaires, une question ressort souvent des débats au sujet de l'intégration, non pas pour les enfants en situation de handicap, mais pour les élèves ordinaires. Beaucoup de gens craignent en effet que l'intégration ait un impact négatif sur les résultats des « bons » élèves. Selon la SIS, cette peur est liée à notre système suisse d'éducation élitiste. Bless (1994, p. 72) a mené une étude sur le sujet et donne une réponse : « Il n'existe aucun indice permettant de dire que les élèves bons ou doués sont entravés dans leur développement par l'intégration des élèves atteints de difficultés scolaires ».

Intégration au niveau légal

Avec mes trois interlocuteurs, nous avons beaucoup parlé de la nouvelle loi, la LPS, qui a été faite récemment en collaboration avec tous les acteurs du système de formation vaudois, c'est-à-dire : « Ecole régulière, enseignement spécialisé, mesures péda-go-thérapeutiques (psychologie, logopédie et psychomotricité), associations professionnelles, associations de défense des personnes en situation de handicap, associations de parents » (Bureau d'information et de communication de l'Etat de Vaud, 2014, p. 1).

Je développe ici plus en détail les nouveaux éléments apportés par la LPS, présentée brièvement dans la partie théorique. Le premier concerne la simplification des interventions de pédagogie spécialisée, avec la possibilité d'offrir des mesures ordinaires ou renforcées. Cet élément est repris de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée :

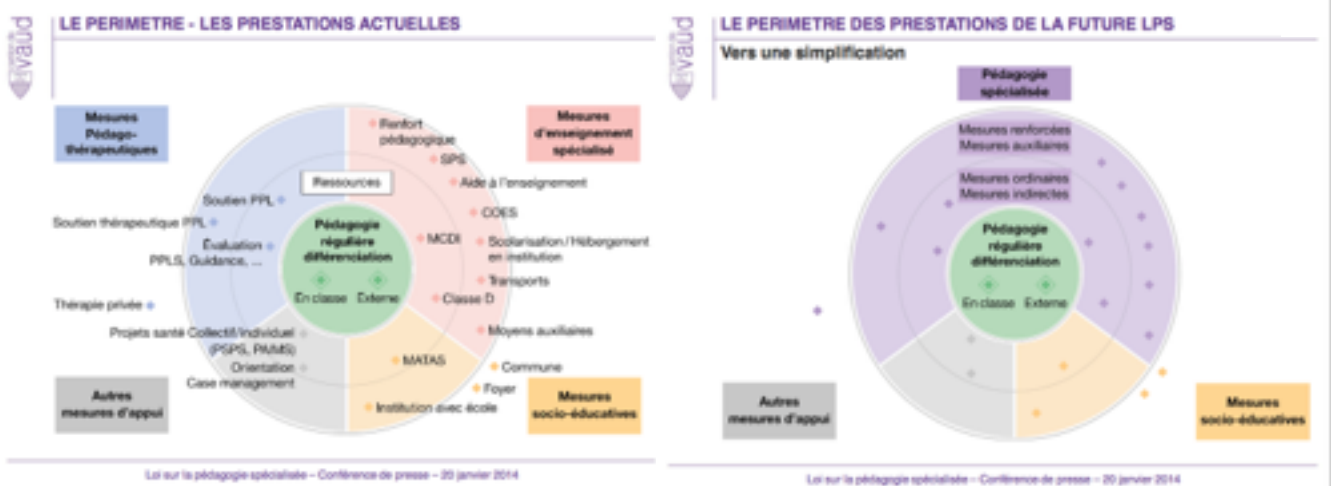
Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (A-CDPS)

¹ Golay D., notes de cours module E8, 2013

Art. 5 Mesures renforcées

« 1. Lorsque les mesures octroyées avant l'entrée en scolarité ou dans le cadre de l'école ordinaire s'avèrent insuffisantes, une décision quant à l'attribution de mesures renforcées doit être prise sur la base de la détermination des besoins individuels ».

En respectant cette décision, le canton de Vaud montre sa volonté d'harmonisation intercantonale. L'inspecteur précise que les mesures renforcées impliquent une aide durable et un niveau de formation spécialisée des enseignants. En outre, l'instauration de deux types de mesures simplifie les prestations fournies. Comme on peut le voir dans les graphiques de Lyon et Loutan (2014, p. 13), les mesures pédago-thérapeutiques et celles d'enseignement spécialisé simplifiées seront réunies, ce qui en facilitera l'administration et la gestion.



Graphique II - Prestations actuelles

Graphique III - Prestations avec la LPS

Une simplification des démarches administratives et également mise en place déjà actuellement. En effet, le doyen fait des demandes de mesures auprès du SESAF qui font une ou deux pages, tandis qu'auparavant elles devaient faire quatre pages.

La seconde grande nouveauté de la LPS est l'instauration d'une procédure d'évaluation standardisée définissant les ayants droits aux mesures renforcées. Ce point est également une des volontés inscrites dans l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée :

Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (A-CDPS)

Art. 6 Attribution des mesures

« 3. La détermination des besoins individuels prévue à l'art. 5, al. 1, se fait dans le cadre d'une procédure d'évaluation standardisée, confiée par les autorités compétentes à des services d'évaluation distincts des prestataires ».

Il s'agit ici d'une petite révolution, puisque la LPS prévoit une séparation entre l'organe de décision pour une prestation et l'organe d'application. En effet, actuellement ce sont les directeurs des écoles d'enseignement spécialisé qui décident de l'admission, ou pas, d'un élève en situation de handicap. « L'élément force après la mise en oeuvre de la loi, ce sera effectivement l'instance (...) qui donnera l'octroi de la mesure auprès d'un prestataire qui aura accepté la mission. Donc ça va aussi changer toute la relation contractuelle avec les écoles, sur la base de contrat de prestation » (Entretien inspecteur). Lyon et Loutan (2014, p. 28) ont esquissé l'organisation de cet organe composé d'une direction cantonale et de quatre à cinq directions régionales, regroupant l'ensemble des prestations (enseignement spécialisé et psychologie, logopédie et psychomotricité), et fournissant des relations avec les institutions publics et subventionnés. Rien de concret n'a encore été effectué en ce qui concerne cette procédure d'évaluation standardisée, mais cela ressemble à la politique socio-éducative (PSE) que le service de protection de la jeunesse (SPJ) a mis en place en 2006 suite à l'entrée en vigueur au premier janvier 2005 de la loi sur la protection des mineurs (LProMin).

« La loi instaure un nouveau type de relation entre le SPJ et les autres acteurs intervenants en faveur du mineur en danger et de sa famille.

Sur la base de la politique socio-éducative, le Service de Protection de la Jeunesse, par un pilotage cantonal concerté, notamment par la mise en place de plateformes régionales et cantonale (cf. 3.3) :

- évalue et adapte de manière régulière les prestations nécessaires à la protection des mineurs,*
- tient compte des ressources,*
- décide des priorités,*
- désigne les prestataires » (SPJ, 2006, p. 11).*

Comme la LProMin, la LPS vise donc une harmonisation au niveau cantonal et régional des prestations, ainsi qu'une meilleure organisation des institutions qui les fournissent.

Si un organe spécifique s'occupe de l'administration des mesures renforcées, les mesures ordinaires sont quant à elles directement gérées par les établissements scolaires. Cela signifie que les écoles auront plus de responsabilités en matière d'intégration car elles prendront en charge le suivi des élèves. Le doyen explique que déjà actuellement, il est chargé d'engager des professionnels afin de suivre des élèves bénéficiant d'une aide supplémentaire. Auparavant, il devait faire des demandes qui passaient par le SESAF, qui prenaient du temps, et qui devaient être approuvées. Ensuite, une personne était trouvée, pour autant qu'il y en avait une de disponible. La LPS précise ce nouvel aspect dans l'article 31 :

« Art. 31 Mise en œuvre et suivi des mesures ordinaires

1. La direction de l'établissement est chargée de mettre en œuvre les prestations d'enseignement spécialisé, de les suivre et d'établir un bilan final en concertation avec la direction régionale » (Conseil d'Etat, 2013, 73).

L'histoire de la LPS commence lors de la mise en oeuvre de la nouvelle RPT en 2008, qui a vraiment agi comme élément déclencheur. Dès lors, découle une période transitoire jusqu'à l'application de la LPS qui est actuellement au niveau législatif au Grand Conseil et qui devrait entrer en vigueur incessamment sous peu. Comme je le présente dans la partie théorique, les cantons gèrent sur leur territoire l'enseignement spécialisé depuis la RPT, en plus de l'enseignement ordinaire dont ils se sont toujours occupés. Cette volonté est la même que reprend la LPS, c'est-à-dire de réunir ces deux mondes de formation, toujours dans un souci de favoriser l'intégration. Au niveau fédéral, n'ayant pas de système de formation national, la Suisse ne fait qu'encourager l'intégration. Dans ce sens, la LPS fait donc bien plus que la LHand. Mais la LPS ne repose pas que sur la loi suisse, elle découle également des normes de droits supérieurs internationaux. Dans leur présentation, Lyon et Loutan (2014, p. 4) expliquent que la LPS respecte la « Déclaration de Salamanque en matière de besoins éducatifs spéciaux et Convention des Nations unies sur les droits des personnes handicapées ». Pourtant, comme je le relève dans la partie théorique, l'ONU et l'UNESCO affirment que les enfants ne doivent pas être exclus de l'éducation ordinaire à cause de leur handicap, se positionnant donc clairement en faveur de l'inclusion. Le canton de Vaud ne respecte donc pas entièrement ces déclarations internationales, bien qu'il s'en inspire clairement et s'en rapproche le plus possible.

Dans le canton de Vaud, il est impossible de traiter d'enseignement sans avoir affaire à la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), acceptée de justesse par le peuple en 2011. La LEO rend les années d'enfantine obligatoires, donc les élèves passent à présent onze ans à l'école au lieu des neuf années auparavant. Ainsi, la LEO s'adapte à l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) qui coordonne au niveau suisse la durée des degrés d'enseignement et leurs principaux objectifs. Un second grand changement s'effectue au niveau secondaire avec la suppression de la voie secondaire à options (VSO). Les élèves sont maintenant répartis dans les deux autres filières - voie pré-gymnasiale (VP, anciennement VSB) et voie générale (VG, anciennement VSG) - avec une VG offrant différents niveaux en français, maths et allemand. La LEO possède quelques articles qui prennent en compte les élèves à besoins éducatifs spéciaux :

Loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (LEO)

Art. 98 Principes généraux

« 1. Le directeur et les professionnels concernés veillent à fournir à tous les élèves les conditions d'apprentissage et les aménagements nécessaires à leur formation et à leur développement. En particulier, les enseignants différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves.

2. Ils privilégient les solutions intégratives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire ainsi que du fonctionnement de la classe.

3. Le conseil de direction prend les mesures utiles à l'intégration des élèves issus de la migration dans l'établissement et dans les classes qu'ils fréquentent. Il veille notamment à faciliter la communication entre l'école et les parents.

4. En complément aux mesures pédagogiques, les élèves peuvent être mis au bénéfice d'un accompagnement socio-éducatif et d'un encadrement d'éducation spécialisée lorsque ces mesures sont nécessaires au bon déroulement de leur scolarité.

5. Le département veille à ce que les situations de handicap de l'élève ou autres circonstances analogues fassent l'objet de repérage précoce ou d'évaluation, en application de la législation sur la pédagogie spécialisée ».

Cependant, ces dispositions sont très générales et la LPS prend ensuite le relais. En effet, selon l'inspecteur, tout ce qui concerne la pédagogie compensatoire, les projets particuliers et les

projets pédagogiques adaptés sont du ressort de la LPS. Ensemble, ces deux lois assurent donc une cohérence du système de formation vaudois. D'après le doyen, les groupes d'enfants au secondaire sont plus petits dû au nivellement de certains cours avec la LEO. Cet aspect est bénéfique puisque les élèves, en situation de handicap et ordinaires, reçoivent plus d'attention et plus de temps de la part des professionnels qui sont avec eux.

Pour conclure, je remarque qu'avec tous les changements qu'elle implique, la LPS favorise clairement l'intégration, tel qu'explicité dans son article 3 :

« Article 3 Principes de base

1. La pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation.

2. Les solutions intégratives d'accueil préscolaire et de scolarisation sont privilégiées, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation des structures concernées ». (Conseil d'Etat, 2014, p. 67).

Par la suite, avec ce nouveau cadre légal, le SESAF aura la capacité d'amener une harmonisation des prestations, une simplification de celles-ci, et une unification de l'enseignement ordinaire et spécialisé. Pour le moment, cette loi se montre très prometteuse en ce qui concerne l'intégration, avec notamment sa volonté affichée à respecter la déclaration de Salamanque et la convention relative aux droits des personnes handicapées.

Moyens

Dans cette dernière grande partie de la discussion, je compare les éléments concrets amenés par mes interlocuteurs avec des écrits et des études effectués dans divers pays. Les moyens mis en oeuvre sont très importants, car ils agissent comme facilitateurs ou obstacles dans une intégration, conditionnant ainsi la réussite de celle-ci.

Dans l'intégration, il faut considérer l'enfant dans sa globalité et travailler autour de ses besoins. Mais comment définir ce dont il a besoin ? Mes trois interlocuteurs ont spontanément répondu que cela se fait par le biais des réseaux. Pour l'inspecteur, le cadre de l'intégration peut être maintenu ou également être redirigé vers une structure spécialisée en fonction de l'évolution du projet de l'élève intégré. « Si être dans un milieu régulier crée plus d'agitation chez cet enfant qu'il n'en produit lorsqu'il est dans un milieu dit institutionnel, c'est aussi à mesurer l'effet en terme d'objectif de ce qu'on veut atteindre » (Entretien inspecteur). C'est

certainement pour cette raison que l'idée de l'école inclusive, qui accueille en son sein tous les enfants, n'est pas applicable actuellement en Suisse ou dans le canton de Vaud. Selon la SIS, il ne faut pas passer d'un système rigide où il n'y a aucune intégration, à un autre système rigide, telle que l'inclusion qui intègre tous les enfants. Il est nécessaire de se laisser des possibilités qui correspondent mieux aux besoins de l'élève. Il n'existe donc pas, comme je le présente dans la partie théorique, de conditions d'admission qui peuvent freiner une entrée dans une démarche de scolarisation intégrée. La limite à l'intégration étant de savoir si elle est bénéfique pour l'enfant en situation de handicap.

En ce qui concerne les formes d'intégrations, je présente précédemment la possibilité d'augmenter la base du cycle régulier de deux à trois ans. L'enfant intégré ne fréquente plus des enfants de son âge réel, mais plutôt en lien avec ses capacités sociales ou son âge mental. L'inspecteur précise qu'avec cette méthode, il faut tout de même éviter le « grand écart entre maintenir un enfant, un élève, en classe enfantine alors qu'il serait en âge d'être en sixième par exemple » (Entretien inspecteur). Est-ce que le fait de garder un enfant polyhandicapé de 10 ans dans une classe enfantine est bénéfique pour lui ou ses camarades ? C'est discutable je pense, et cela dépend de l'enfant et de sa situation. Rose et Dumont (2007, p. 11) présentent une étude démontrant que cette forme d'intégration dans les garderies et en classes enfantines offre des résultats tout à fait satisfaisants en ce qui concerne les acquisitions sociales, sans altérer les interactions entre les élèves réguliers ou avec les adultes :

« Mc William (1995, cité par Odom et al., 2004) compare, d'une part, les résultats obtenus dans des classes où l'intégration se fait en fonction de l'âge de l'enfant en situation de handicap, et, d'autre part, ceux obtenus dans des classes préscolaires où l'intégration se fait en fonction du niveau de développement de l'enfant. Le mélange des âges favorise l'acquisition de savoir-faire dans les jeux par les enfants en situation de handicap, l'interaction sociale des enfants les plus jeunes du groupe, les conversations entre les enfants « valides » et les enfants en situation de handicap, le développement moteur, cognitif et langagier des plus jeunes. Mais cela n'a pas d'effet sur les interactions entre l'ensemble des enfants, ou d'autres formes d'engagement (interactions avec les adultes, attention prêtée aux activités des autres enfants par exemple) ».

Pour certains élèves, l'aide qu'ils reçoivent dans le cadre d'une intégration complète en classe ordinaire ne leur suffit pas. Leurs résultats restent dans le négatif malgré toute l'aide apportée,

et le but de l'école n'est pas de descendre les élèves. Ce sont des enfants qui ont beaucoup d'aide partout, pour lesquels presque tout est modifié et dans toutes les matières. Donc au bout d'un moment, tout devient difficile tant pour les enseignants que pour les enfants. Certains titulaires de classe accueillent plusieurs professionnels différents par semaine en classe, et parfois dans la même journée. Afin de palier à ce problème, il est possible de regrouper ces élèves dans des classes spécifiques, que l'on peut appeler classes de développement. Dans ce cas, l'intégration prend une autre forme et sort du cadre de la classe pour s'insérer dans celui de l'établissement scolaire. En effet, suivant le fonctionnement de la classe, ces élèves continuent de fréquenter leurs camarades ordinaires à la récréation ou même dans des cours artistiques, de gymnastique, ou de travaux manuels. Le problème de ces classes concerne la stigmatisation des enfants qui les fréquentent. C'est pourquoi il est nécessaire de mettre en place des projets avec les élèves ordinaires comme pour une intégration à plein temps en classe ordinaire.

« Les élèves atteints de difficultés d'apprentissage qui appartiennent à une classe régulière avec appui pédagogique présentent un concept de soi lié aux propres capacités scolaires inférieur à celui de leurs camarades et à celui des élèves handicapés inscrits dans une classe de développement. (...). On imputera le concept de soi à l'effet du groupe auquel on se réfère dans la comparaison » (Bless, 1994, p. 72).

Les élèves intégrés ont donc une moins bonne estime de soi que leurs camarades en classe de développement. En effet, lorsqu'ils se comparent au reste du groupe dans leur classe composée d'élèves réguliers, ils ont de moins bons résultats scolaires et ils se sentent inférieurs. Pourtant, dans la même étude, Bless (1994, p. 71) ajoute : « Avec l'intégration, les enfants atteints de difficultés d'apprentissage réalisent des progrès scolaires nettement plus importants que lorsqu'ils sont inscrits dans une classe de développement ». Les élèves intégrés ont une moins bonne estime de soi, avec des résultats pourtant meilleurs ! L'inconvénient de l'intégration au sein de classe ordinaire vis-à-vis des classes développement concerne donc l'estime de soi. Je présente déjà une solution plus haut, consistant à transmettre à tous les enfants de la classe que chacun peut avoir besoin d'aide de temps à autre. Le doyen explique également que si l'intégration est bien expliquée à l'élève intégré, en lui faisant prendre conscience de ses difficultés, et en faisant en sorte qu'il les accepte, il aura une meilleure estime de lui ; bien que cela prenne du temps.

Dans les neuf formes d'intégration que Vaney (1997, p. 19) présente, quatre ne sont pas abordées dans ce dossier : « Classe spécialisée insérée dans une école ordinaire et accueillant des élèves de classes ordinaires » et « Classes ordinaires insérées dans une institution spécialisée, avec ou sans activités en commun, avec ou sans intégrations individuelles » je pense qu'il s'agit plus de projets spéciaux que des intégrations ordinaires, mais ces intégrations inversées peuvent être intéressantes ; « Regroupement de classes spécialisées dans une école ordinaire avec ou sans activités en commun, avec ou sans intégrations individuelles » structurellement et historiquement, les classes spécialisées sont écartées de celles ordinaires. Il est donc plus compliqué de réunir plusieurs classes spéciales ensemble ; et « Activités exceptionnelles mixtes, intra-, extra- scolaires, ou en institution » cette dernière forme concerne plutôt le secteur extra-scolaire et s'effectue sur projets. Je ne sais pas si ces quatre formes d'intégrations sont effectuées dans le canton de Vaud, mais je pense qu'elles sont sûrement réalisables tant qu'elles font sens pour les élèves concernés.

Lorsqu'un élève en situation de handicap est intégré à temps partiel au sein d'une classe ordinaire, il fréquente également une école spécialisée. Il s'agit donc de faire collaborer deux modes d'enseignement totalement différents. Je reprends les points traités par Maes, Ghesquière, Van Assche et Hellinckx (2000) concernant les conditions de réussite de cette collaboration, que je compare avec les réponses de mes interlocuteurs. Ces auteurs soulignent l'importance des directions des écoles dans cette coopération. Le doyen que j'ai interviewé a ce rôle de coordinateur pour l'établissement scolaire. « La collaboration est facilitée si la direction se propose, d'une part, de développer un point de vue sur la coopération et, d'autre part, de discuter de ce point de vue avec les enseignants » (Maes, Ghesquière, Van Assche et Hellinckx, 2000, p. 228). Le doyen respecte ces éléments car il prend contact avec les futurs enseignants de l'enfant en situation de handicap pour les avertir et leur donner accès au dossier. Il contacte également la personne qui suit déjà l'enfant, c'est-à-dire l'enseignant si l'élève est dans une classe spécialisée, ou avec un professionnel du service éducatif itinérant (SEI) en cas de pré-scolaire. « L'attitude de l'école ordinaire et spéciale l'une à l'égard de l'autre est un premier facteur très influent. La volonté de coopérer était plus grande quand il y avait eu des rencontres positives entre les écoles dans le passé, par exemple des entrevues informelles et des bonnes expériences dans le cas du renvoi d'élèves » (Maes, Ghesquière, Van Assche et Hellinckx, 2000, p. 229). Le doyen effectue également ce point en collaborant souvent avec des professionnels de Verdeil ou de l'école cantonale pour enfants sourds

(ECES). Il rencontre toujours en fin d'année scolaire l'inspecteur du SESAF et les personnes responsables dans ces deux institutions afin de faire le point sur les situations d'élèves et de créer un planning pour l'année à venir. En outre, je pense que la présence du SESAF dans ces rencontres offre un point de vue externe, tel qu'expliqué par Maes, Ghesquière, Van Assche et Hellinckx (2000, p. 231) : « Il est souhaitable qu'un accompagnateur extérieur puisse être intégré pour le soutien des accords de coopération dans certaines écoles ». L'inspecteur ajoute également que le tissu institutionnel et l'histoire de coopérations entre les écoles joue un rôle dans le nombre d'intégrations effectuées : « Donc il y a des relations plus ou moins serrées en lien avec la localisation » (Entretien inspecteur).

Avec la LPS, les deux mondes de formation que sont l'enseignement spécialisé et ordinaire feront partie d'un système unique de formation cantonale. Le projet d'établissement tel que je le présente dans la partie théorique, n'est donc plus utile afin de « (...) pallier à l'absence de lois au niveau pré-scolaire et scolaire (...) » (Panchaud Mingrone, 1997, p. 23). Par contre, ce projet peut toujours donner une orientation pédagogique à l'établissement, prévoyant les moyens stratégiques et concrets qui lui sont propres. Les écoles ordinaires n'ont pas de chartes dans lesquelles elles présentent leurs lignes pédagogiques et leurs valeurs, contrairement aux écoles d'enseignement spécialisé. En effet, la DGEO et le SESAF n'imposent pas de pédagogie aux établissements scolaires et leur laissent une certaine autonomie. Pour moi, il s'agit d'un point négatif car il n'y a pas d'harmonisation des pratiques. La LPS et la LEO créent un système de formation unique, et mettent en place des nouvelles valeurs et idées. Mais les enseignants qui ne sont pas habitués n'y voient parfois rien de bon. C'est pour cela que des guides, avec des méthodes claires traduisant ces valeurs dans la pratique peuvent être utiles. Des journées de formations obligatoires peuvent permettre à tous les enseignants de se remettre en question et de mieux appréhender ces changements.

Ce que je définis comme protocole d'intégration scolaire dans la partie théorique correspond à la procédure d'évaluation standardisée (PES) créée par la LPS. « Avec la PES, les critères de l'assurance-invalidité (AI), basés sur des seuils-limites donnant droit aux mesures, appartiennent au passé. Désormais, l'octroi des mesures découle de l'évaluation des besoins, qui se concentre sur les objectifs de développement et de formation des enfants et des adolescent-e-s » (Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée, s.d.). Ce ne sont pas les écoles qui décident de la procédure mais la PES, harmonisant cette pratique au niveau

cantonal, et même intercantonal puisque cette démarche découle du concordat de pédagogie spécialisée. Le prototype de la PES datant de 2011 a été adapté en 2014 suite à une enquête du Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) mandatée par la Conférence suisse des directeurs et directrices cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Je ne détaille pas le contenu exact de la PES, mais voici la structure générale qu'elle doit avoir :

- « *Données générales:*
1. *Données relatives au service évaluateur et à la personne responsable de la situation*
 2. *Données personnelles de l'enfant/l'adolescent*
 3. *Déclaration de la situation et énoncé de la problématique*
- Evaluation de base:*
4. *Contexte de prise en charge*
 5. *Contexte familial*
 6. *Evaluation du fonctionnement*
 7. *Diagnostic CIM / brève description de la problématique*
- Evaluation des besoins:*
8. *Estimation des objectifs de développement et de formation en référence aux domaines de la vie définis par la CIF*
 9. *Estimation des besoins*
 10. *Recommandations/propositions concernant le lieu principal de prise en charge et les mesures* » (CDIP, 2014, p. 12).

Lorsque la PES est effectuée pour un élève en situation de handicap, son projet personnalisé peut être mis en place, avec ses objectifs et ses moyens. Combinées, la LEO et la LPS prévoient trois possibilités d'évaluation : deux pour les mesures ordinaires et une pour les renforcées.

Avec la première possibilité, l'élève obtient la certification au même titre que ses camarades ayant répondu aux critères cantonaux standards. Cette voie autorise l'adaptation des évaluations et la mise en place de moyens spécifiques pour cet élève, tant que les objectifs restent ceux du programme scolaire. L'élève en situation de handicap prend un chemin différent des autres mais il réussit au même titre que ses camarades. Pour la SIS, un myope n'est pas favorisé par rapport aux autres lorsqu'on lui donne des lunettes. Le principe de ce premier type d'évaluation est le même, et c'est pourquoi la certification a la même valeur.

1. Évaluation et certification «standards» (Art 91 LEO)	Les élèves peuvent atteindre les objectifs «standards» à la condition de bénéficier de mesures d'appui et/ou de pédagogie spécialisée, avec, le cas échéant des «adaptations des modalités d'évaluation». Les notes qu'ils obtiennent ont la même valeur et donnent les mêmes droits
2. Évaluation et certification liées à un programme personnalisé (Art 104 LEO)	Les élèves sont mis au bénéfice d'un «programme personnalisé», ils bénéficient, par ailleurs de mesures d'appui et/ou de pédagogie spécialisée, avec, le cas échéant des «adaptations des modalités d'évaluation». Les notes qu'ils obtiennent ont une valeur relative au programme personnalisé. Les droits qu'elles ouvrent doivent être décidés de manière individuelle.
3. Évaluation liée à un projet individualisé de pédagogie spécialisée	Les élèves sont mis au bénéfice d'un projet individualisé de pédagogie spécialisée, lié à une mesure renforcée. Les objectifs sont individuels, l'évaluation fait l'objet d'un bilan final.

Tableau II - Types d'évaluations possibles

¹La seconde alternative concerne les élèves qui bénéficient d'un programme personnalisé. Cela signifie que les objectifs définis par le programme scolaire sont en partie modifiés. Ces enfants ne voient donc pas le même contenu que leurs pairs et ils sont évalués de façon différente. Dans la nouvelle classe de développement que l'établissement scolaire du doyen prévoit de créer l'année prochaine, il n'y aura pratiquement que ces programmes spécialisés pour les élèves. Avec cette voie, les élèves obtiennent également la certification, mais avec une mention spécifiant qu'ils ont bénéficié d'adaptation du programme standard.

La dernière possibilité s'adresse aux élèves bénéficiant de mesures renforcées, donc le programme scolaire est grandement aménagé. Les mesures renforcées n'étant pas encore mises en pratique, je pense que le principe est le même que celui en vigueur pour les enfants fréquentant des écoles spécialisées.

En ce qui concerne les aménagements concrets, Rose et Dumont (2007, p. 17) proposent quelques pistes :

- « Quant aux stratégies et activités d'apprentissage, elles seront empruntées à l'éducation spéciale ou à diverses écoles pédagogiques :
- instruction en petit groupe (UNESCO, 1999).
- «constant time delay strategy technique»: respect systématique d'un délai entre les questions de l'enseignant et la sollicitation de la réponse des élèves qui favorise

¹ Tableau de Lyon et Loutan (2014, p. 26)

l'apprentissage de la majorité de la classe (Alig-Cybriwsky et.al., 1990 cité par Odom et al., 2004)

- « naturalistic teaching » : apprentissages de compétences ou comportements basés sur des activités ou habitudes de la classe, dans le contexte réel d'enseignement, organisés en fonction de l'intérêt manifesté par les enfants (Rule et.al., 1998, cité par Odom et al., 2004) ».

Parfois, les aménagements sont bénéfiques pour toute la classe. Par exemple, pour un dyslexique il est nécessaire de créer les fiches avec une plus grosse écriture et un interligne plus grand. Lorsque les fiches sont modifiées, la lecture devient plus agréable et plus facile pour tout le monde. « Diverses études montrent que les enfants en situation de handicap peuvent faire au moins autant de progrès dans leur développement en milieu intégré qu'en milieu spécialisé (Odom et al., 2002, Gulnarick, 2001, Holahan et al., 2000, Hundert, 1998, cité par Frazier Cross A., 2004) » (Rose & Dumont, 2007, p. 7). Toutes ces mesures mises en place spécifiquement pour répondre aux besoins de l'élève ont donc des effets positifs sur leurs résultats scolaires.

Afin de favoriser la collaboration et la communication, le doyen a commencé cette année à engager des intervenants fixes et propres à l'école. Auparavant, il s'agissait de professionnels qui venaient de l'extérieur, qui effectuaient leur période de soutien, et souvent qui partaient pour une autre école. A présent, le doyen souhaite que l'équipe prenant en charge les élèves en situation de handicap se trouvent au sein de l'établissement. De ce fait, la communication est meilleure puisque les enseignants spécialisés rencontrent plus souvent les maîtres de classe.

Néanmoins, la communication est inutile si les professionnels n'ont pas de temps pour discuter. « Selon Attinost (1994, Suisse), ces échanges entre intervenants permettent le bon dosage d'informations, une préparation adéquate des différentes interventions, la prévention des conflits entre intervenants et le morcellement de l'enfant et de sa famille, la dédramatisation des situations difficiles vécues et la prise de décision quant à l'avenir de l'enfant en concertation » (Rose & Dumont, 2007, p. 18). Selon la SIS, tous les professionnels intervenant au sein des classes du village se rencontrent une fois par mois afin de discuter des situations. C'est également ce que prévoit de faire l'école du doyen l'année prochaine. Pour anticiper le programme de l'année, la SIS a demandé de rejoindre les enseignants qui se

réunissent afin de décider des thèmes abordés en classe. En ce qui concerne les professionnels autres que les enseignants, comme les PPLS, la collaboration se fait pendant les réseaux mais également lors des rencontres ponctuelles. Par exemple, la SIS contacte parfois une logopédiste par téléphone afin de s'accorder sur les thèmes abordés avec l'enfant, dans le but d'éviter le travail à double. Pourtant, il est parfois difficile de trouver le temps de se rencontrer en tant qu'itinérant. En effet, la SIS a souvent le temps de la récréation pour changer de bâtiment et lorsqu'elle arrive, il n'y a pas vraiment de moments pour discuter des objectifs et de s'accorder sur les manières de travailler. Une solution envisageable est peut-être d'organiser des rencontres fixes entre le titulaire de classe et les professionnels qui viennent en appui.

« Cette collaboration devrait trouver son articulation dans *l'élaboration d'un projet pédagogique individualisé* pour l'enfant. Dans ce projet, les acteurs doivent se mettre d'accord sur des priorités communes que chacun devra développer par la suite en fonction de ses compétences propres. Ceci implique que chacun ait un rôle clairement attribué » (Panchaud Mingrone, 1997, p. 24). La SIS s'adapte selon les sujets abordés en classe et surtout selon l'enseignant avec qui elle travaille. Certaines fois elle peut prendre la classe en entier, alors que parfois l'enseignant lui dit juste « Prends-le ! Sors ! ». L'avantage des cycles de deux ans, c'est qu'en général les professionnels travaillent environ deux ans avec la même personne, en fonction des situations d'élèves. Ainsi, la collaboration a le temps de se mettre en place et les enseignants s'habituent l'un à l'autre. « C'est à définir avec chaque enseignante. On arrive sur leur territoire et puis il faut... il faut se faire adopter ! » (Entretien SIS). En effet, les enseignants sont seuls en classe depuis des années, et avec l'intégration il y a quelqu'un qui vient, qui reste, et qui apporte sa contribution. Il n'est donc pas toujours évident de partager cette place. « Un enfant handicapé regroupe fréquemment autour de lui un grand nombre d'acteurs. Ceci implique pour l'enseignant de connaître les ressources existantes et les compétences propres à chacun. Cela veut dire, surtout, être capable de partager les responsabilités avec d'autres et donc d'avoir des compétences relatives à la *collaboration interprofessionnelle et interdisciplinaire* » (Panchaud Mingrone, 1997, p. 23). Le travail d'équipe commence à s'insérer également dans les écoles ordinaires au quotidien, alors qu'avant il était plutôt occasionnel.

« *Le challenge à relever pour obtenir la participation de tous est conditionné par 2 aspects :*

- 1) *faire comprendre que le rôle traditionnel et les responsabilités des instituteurs/éducateurs sont modifiés*
- 2) *faire comprendre que dans un modèle d'inclusion, chaque membre de l'équipe pédagogique doit partager/faire chevaucher ses fonctions (ex : parents, enseignant, thérapeute, assistante sociale, éducateur spécialisé, etc. ont tous un rôle important à jouer dans l'apprentissage et l'aide à apporter à l'enfant handicapé) » (Rose & Dumont, 2007, p. 18).*

Dans le village où la SIS travaille, les intervenants ont demandé à ce que leur mandat soit clarifié auprès des enseignants ordinaires. Ces derniers ne savent pas forcément que les SIS sont des soutiens tant pour les élèves que pour eux. Selon moi, ce point négatif est dû à l'autonomie laissée aux établissements scolaires par le SESAF et la DGEO. En effet, le fait d'imposer quelques lignes pédagogiques ou de donner des guides éducatifs peut permettre de mieux appréhender les changements. Rose & Dumont (2007, p. 17) présentent différentes formes des interventions des professionnels itinérants :

- « - «service direct itinérant»: enseignant / thérapeute spécialisé procurant des services directement à l'enfant dans la classe intégrée, sans conseil-formation pour l'enseignant de la classe.*
- « service itinérant collaboratif » : professionnel spécialisé appuie, conseille et forme l'enseignant de la classe.*
- « enseignement en équipe » : partage des responsabilités d'enseignement entre les enseignants spécialisés et ordinaires de la classe et interventions communes et concertées*
- « activités d'intégration » : participation à la classe intégrée pour certaines heures de la journée seulement (Odom et al., 1999, cité par Odom et al., 2004) ».*

Lorsque les enseignants spécialisés sont engagés et rattachés à une école, la collaboration correspond au « service itinérant collaboratif ». Le SESAF peut également trouver des maîtres qui se déplacent dans toute une région et dans ce cas il s'agit du « service direct itinérant ». Par exemple, c'était le mode de fonctionnement pour l'école du doyen jusqu'à l'année passée, et celui de la SIS au début qu'elle travaillait. « L'enseignement en équipe » correspond au co-enseignement, c'est-à-dire deux enseignants, un spécialisé et un ordinaire, qui sont constamment ensemble en classe. Cette méthode donne un ratio d'élèves intégrés plus élevés

et un double encadrement continu. Vaney (1997, p. 19) définit cette forme d'intégration au point deux de ses formes d'intégration : « Intégration à temps complet de plusieurs élèves handicapés avec adjonction d'un enseignant spécialisé ». Pour finir, Rose & Dumont (2007, p. 18) présentent des facteurs de réussites d'une intégration en lien avec la collaboration :

« La revue de littérature de Odom et al. (2004) montre que la collaboration est un élément essentiel au niveau préscolaire. De manière unanime, les professionnels identifient les facteurs suivants comme contribuant à une collaboration réussie : options philosophiques et objectifs communs, bonne communication, répartition claire des responsabilités, des relations durables, appui des administrations ou des agences externes. Des stratégies de type « coaching par les pairs » peuvent exercer une influence favorable sur la réactivité des enseignants vis-à-vis des enfants en situation de handicap. (...) ».

Grâce aux entretiens, j'ai approfondi le thème concernant la formation, que je n'aborde que brièvement dans la partie théorique. Il s'agit en effet d'un point important car beaucoup d'enseignants ordinaires ne se sentent pas préparés à accueillir des enfants en situation de handicap au sein de leur classe.

« Une enquête menée dans 400 milieux d'accueil aux États-Unis montre que les obstacles perçus à la mise en place de programmes d'intégration sont le manque d'informations reçues par les professionnels (70%) et le manque de confiance en leurs capacités (29%) (Dinnebeil et al., 1994 cité par Odom et al., 2004). Le frein le plus souvent cité pour l'intégration préscolaire est le manque de formation des enseignants (Buysse et al., 1996, cité par Odom et al., 2004).

En Italie également, les enseignants ne se sentent pas toujours assez préparés à accueillir un enfant handicapé et cela leur confère un sentiment d'insécurité (Panchaud Mingrone, 1994) » (Rose & Dumont, 2007, p. 15).

Selon la SIS, l'intégration prend beaucoup d'énergie. En effet, les enseignants ordinaires doivent adapter tout leur travail, se remettre en question constamment, individualiser leurs cours, et cela, en plus de tout le travail qu'ils effectuent déjà. C'est pourquoi beaucoup d'enseignants sont pour l'intégration, mais ils sont contre lorsqu'ils sont concernés, afin de se protéger.

« Selon Zafran (2007, France), le processus d'apprentissage du rôle d'enseignant dans une classe intégrative passe par la séparation avec la culture et les routines de son univers professionnel. Cette étape consiste en une remise en question de sa vision des objectifs et rôles de l'école, de l'éducation ordinaire et spécialisée, de son rôle d'enseignant. Elle implique aussi la recherche de ressources et les tentatives de développer des compétences utiles pour ce nouveau rôle. (...)

La formation initiale et continue de tous les enseignants relative à l'intégration peut les aider dans ce processus (Mulvihill, 2002, États-Unis) » (Rose & Dumont, 2007, p. 15).

Rose et Dumont (2007, p. 15) ont repéré deux études suisses qui définissent trois types de besoins des enseignants :

« Selon Kamménou (1994, Suisse), les besoins de formation des enseignants / éducateurs sont de trois types:

1. compétences qui touchent au diagnostic psychopédagogique : sensibilisation sur les différents handicaps, notions de base sur leur diagnostic.

2. compétences du domaine des relations interpersonnelles : notions afin de pouvoir communiquer avec l'enfant intégré et de pouvoir s'adapter à son niveau, établir des bilans d'évaluation en utilisant des critères spécifiques et être capable d'instaurer un enseignement individualisé dans une classe hétérogène.

3. compétences afférentes à l'intervention et à la thérapie : sensibilisation sur les modes d'intervention thérapeutique

Les résultats de Monjot (1993, Suisse) confirment le besoin d'informations sur les différents types de handicaps : les enseignants (y compris de classes intégratives) ont des connaissances limitées sur la trisomie 21. Le rôle d'un gène qui n'est pas identifié, le lien entre ces phénomènes et les caractéristiques comportementales n'est pas opéré » (Rose & Dumont, 2007, p. 15).

Ces manques se combleront actuellement dans les formations, selon la SIS, qui voit une plus grande ouverture. « Cette absence de formation spécifique entraîne des effets néfastes dont les moindres ne sont pas la perte d'identité des enseignants de ces écoles et, partant, les phénomènes massifs d'usure professionnelle » (Chapellier, 2000, p. 150). La formation est donc bien un élément extrêmement important qu'il ne faut pas négliger.

Mais la formation concerne également les intervenants qui travaillent en classe. Avant que le doyen n'engage des professionnels rattachés à l'école, les enseignants ordinaires effectuaient quelques appuis en classe. Il s'agissait d'une à deux périodes par semaine complétant celles qui leur manquaient afin d'arriver à un 100%. Du coup, ce ne sont pas des professionnels qui ont le goût de donner cette aide et qui ne sont pas préparés avec la formation spécifique. A présent, dans ce village, les enseignants ordinaires souhaitant donner des appuis doivent effectuer au minimum huit périodes par semaine, dans le but de plus s'impliquer. En outre, sans avoir à commencer un master en enseignement spécialisé à la HEP, les enseignants intéressés doivent suivre une formation continue. Un autre problème rencontré par le doyen concerne le manque de professionnels, car même en engageant des intervenants propres à l'école, il n'arrive pas à couvrir toute la demande. En effet, lorsqu'il obtient des périodes d'appui à la DGEO ou au SESAF, il doit trouver quelqu'un qui donne, par exemple, les deux périodes par semaine qui lui ont été accordées. Il ne prendra pas quelqu'un qui sort de la HEP qui n'a pas envie de faire uniquement deux périodes. Il arrive donc parfois au doyen d'engager des étudiants à la HEP ou à l'université qui ont des disponibilités. Il essaie de procéder ainsi le moins possible, par exemple en interne, en prenant les enseignants réguliers qui sont intéressés.

Voici un exemple tiré d'une expérience aux Etats-Unis, effectuée au niveau de la formation des enseignants :

« Brownlee (2000, États-Unis) présente une expérience de formation réalisée auprès de futurs enseignants. Une partie de la formation est dispensée par une jeune femme handicapée motrice, du même âge que les étudiants, et qui a en particulier des difficultés d'élocution.

L'idée de cette formation repose sur l'hypothèse que les enseignants qui sont censés accueillir des enfants en situation de handicap dans leurs cours doivent au préalable avoir pris conscience de leurs représentations du handicap et de la personne en situation de handicap.

Le processus pédagogique comprend deux entretiens : l'un préalable à la rencontre avec la personne en situation de handicap, l'autre à sa suite. Les étudiants ont apprécié ces moments d'échanges, qu'ils considèrent comme une composante importante de leur processus d'évolution professionnelle et personnelle, car cela leur a permis de discuter

de leur expérience et de prendre conscience de leurs croyances et représentations (Brownlee, 2000)» (Rose & Dumont, 2007, p. 16).

Dans ma formation à l'éesp, j'ai également eu la chance de bénéficier de ce type de témoignages. Le fait d'avoir un point de vue selon le vécu d'une personne en situation de handicap est unique, puisqu'il est impossible de comprendre pleinement tous les enjeux liés à cette problématique.

Selon la SIS, les enseignants doivent apprendre à différencier leur action avec l'arrivée de l'intégration. En effet, la différenciation est encore peu connue en Europe alors qu'elle est fréquemment utilisée en Amérique du Nord

« Selon Panchaud Mingrone (1994) l'intégration en classe requiert l'adoption d'une pédagogie différenciée dans des classes hétérogènes puisque les niveaux de compétences sont très variables entre enfants « valides » et enfants en situation de handicap suivants les domaines abordés. Cette pédagogie s'appuie sur la définition d'objectifs d'apprentissage individuels et l'adoption de modalités variées dans les activités didactiques pour les atteindre : activités de classe, de petits groupes, individualisées, en groupe dans une autre classe » (Rose & Dumont, 2007, p. 16).

Une fois que ce principe est mis en place, la SIS dit que tout le monde en profite et tout le temps. Un projet a été créé dans son établissement scolaire afin de faire connaître cette pédagogie. Il y a eu une journée obligatoire pour tous les professionnels, et tout le monde a trouvé le principe ingénieux. Cependant, lorsqu'une formation plus poussée sur la différenciation a été mise sur pied avec la HEP, seuls quelques doyens, deux enseignants spécialisés et l'enseignante d'appui se sont montrés intéressés. Il s'agit là du petit groupe qui connaît déjà !

Conclusion

De grands projets en faveur de l'intégration sont mis en oeuvre actuellement dans le canton de Vaud. Il existe également beaucoup d'études faisant office de guide et mettant l'accent sur divers aspects de l'intégration, tels que les buts ou les moyens. Le problème avec cette multiplicité de pédagogies concerne le manque de repères et d'harmonie pour les professionnels. Afin de créer sa nouvelle loi sur la pédagogie spécialisée, le canton de Vaud travaille en collaboration avec des écoles régulières et spécialisées, des associations de

professionnels et de défense des personnes en situation de handicap, et se base sur des recherches suisses. Il y a des progrès en faveur de l'intégration qui s'inscrivent dans l'ère du temps. Cependant, comme je le présente, il y a encore des points à améliorer surtout en ce qui concerne les professionnels, leur formation et leur capacité à travailler en équipe.

Conclusion finale

A travers ce travail de bachelor, je cherche à analyser les mesures mises en place actuellement pour l'intégration d'enfants en situation de handicap dans le canton de Vaud. Ces deux questions dirigent ma recherche et sont latentes durant tout mon travail :

- *Quels sont les buts, les valeurs, et les politiques autour de l'intégration dans le canton de Vaud ?*
- *Quels sont les moyens concrets mis en place au sein de classes ordinaires accueillant un enfant en situation de handicap ?*

Le canton de Vaud fait de grands progrès en faveur de l'intégration. Il se base sur les conseils des normes et conventions internationales, en prenant en compte l'avis de diverses associations liées au handicap afin d'avoir un point de vue large sur l'intégration. La création de la loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) témoigne de cette volonté de réunir l'enseignement spécialisé et ordinaire, et de ne plus mettre à l'écart les enfants en situation de handicap. La simplification des mesures spécialisées et l'instauration d'une procédure d'évaluation standardisée (PES) facilitera l'administration et la gestion de l'enseignement au niveau cantonal, en plus de l'harmoniser avec les autres cantons.

Bien que la LPS soit en train d'être créée, je remarque que les buts et les valeurs transmis à travers celle-ci sont peu clairs. La valeur citoyenne de l'intégration est évidente et s'inscrit dans l'évolution des mentalités de la société. Cependant, ce terme reste flou et mérite d'être défini et mieux communiqué aux professionnels.

Les moyens concrets mis en pratique dans les classes accueillant des élèves en situation de handicap ressemblent à ceux utilisés dans l'enseignement spécialisé ou l'éducation sociale. Il existe donc déjà tout un éventail de moyens disponibles, dépendant surtout de ce que l'on cherche à atteindre. J'en présente certains qui sont propres à l'intégration, telles que la collaboration entre les modes d'enseignement, ou les formes d'intégration. Toutefois, la LPS apporte également de nouveaux moyens à l'enseignement ordinaire, comme la PES ou le travail d'équipe. Selon moi, il est essentiel que ces méthodes, parfois inconnues à certains professionnels, soient transmises de manière correcte à ces derniers. Le manque de formation est un point important que j'aborde dans ce dossier. Bien que les nouvelles formations de base évoluent, il est nécessaire que les enseignants qui travaillent depuis des années soient informés des tenants et aboutissants de cette LPS.

Il s'agit d'un élément que je remarque plusieurs fois durant ce travail : le besoin de travailler sur le lien entre les lois ou la politique, et ce qui se fait sur le terrain comme aménagements concrets avec les professionnels. En effet, les enseignants qui ne sont pas habitués aux nouvelles pédagogies et ne connaissant pas les pratiques qui y sont liées n'y voient rien de bon. Il est donc important de faire passer les idées de manière à ce qu'elles atteignent les pratiques sur le terrain.

Comme expliqué en introduction, ce dossier n'a pas la prétention de poser un jugement moral sur l'intégration dans le canton de Vaud. Il existe de nombreuses et diverses études sur ce thème et mon travail de bachelor ne traite que d'un pan. De plus, trois entretiens ne sont pas suffisants pour mener une recherche représentative du terrain. Pour finir, la LPS n'est pas encore effective complètement, et ses effets sont pour le moment en grande partie théoriques. L'intégration n'est qu'à ses débuts, et elle évoluera en fonction des années et des résultats repérés.

La compréhension et la vision que j'avais de l'intégration s'en trouvent grandement élargies grâce à ce travail de bachelor ainsi qu'à toutes les recherches, lectures et entretiens que j'ai effectués. Mon point de vue s'est développé en prenant compte des avantages de l'intégration, ainsi que ses points négatifs. En outre, j'ai été initié à la recherche au sens large par ce travail pratique encadré. Ce dernier m'a permis de développer la capacité à problématiser une question, à identifier des références théoriques et des méthodes de récoltes de données, à mettre en forme des résultats et à les communiquer. De plus, des connaissances acquises au cours de ma formation ont été approfondies, telle que la méthodologie de projet.

Pour finir, l'intégration induit des changements et des nouvelles idées qui prennent du temps à se mettre en place. Il faut donc laisser le système de formation vaudois s'adapter et s'améliorer. En outre, cela est très récent pour la Suisse alors que d'autres pays ont déjà expérimenté certaines techniques, ont effectué des recherches supplémentaires, et sont passés à des stades suivants. Je pense qu'il est important de se tourner vers ces pays, comme le Canada, les Etats-Unis, ou la Finlande, afin de se baser sur ce qui a déjà été fait et de trouver rapidement des solutions aux divers problèmes que l'on peut rencontrer lorsqu'on cherche à mettre en place une petite révolution du système scolaire comme l'intégration.

Références bibliographiques

Armstrong, F. (2000). Les paradoxes de l'éducation inclusive en Angleterre. In Chauvière, M. & Plaisance, E. (Dir.), *L'école face aux handicaps : Education spéciale ou éducation intégrative ?* (pp. 117-132). Paris : Presses Universitaires de France.

Berthe-Denoëux, M.-F. & Leoni, V. (2000). Le regard des enfants valides. In Chauvière, M. & Plaisance, E. (Dir.), *L'école face aux handicaps : Education spéciale ou éducation intégrative ?* (pp. 189-204). Paris : Presses Universitaires de France.

Bless, G. (2009). Une école capable d'intégrer les enfants différents. *Integras, h.s, 31*.

Bless, G. (1994). L'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage en classe régulière avec appui pédagogique : Un exemple de la partie alémanique du canton de Fribourg. In Bless, G. & Bürli, A. (Eds.), *L'intégration scolaire des élèves handicapés : Exemples en Suisse*. (pp. 59-86). Biel : Edition SZH/SPC.

Bouveau. (2000). Les ZEP en France : nouvelle division du travail et partenariat. In Chauvière, M. & Plaisance, E. (Dir.), *L'école face aux handicaps : Education spéciale ou éducation intégrative ?* (pp. 157-171). Paris : Presses Universitaires de France.

Bureau d'information et de communication de l'Etat de Vaud. (2014). *Communiqué de presse : Projet de Loi sur la pédagogie spécialisée*. Récupéré de http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/Comm.Press_LPS_20012014.pdf

Chapellier, J.-L. (2000). L'éducation spécialisée. Une école des pauvres en Belgique. In Chauvière, M. & Plaisance, E. (Dir.), *L'école face aux handicaps : Education spéciale ou éducation intégrative ?* (pp. 147-156). Paris : Presses Universitaires de France.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2014). *Procédure d'évaluation standardisée (PES) : instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées : manuel*. Récupéré de <http://www.csp-szh.ch/fr/plateforme-d-information-pour-la-pedagogie-specialisee-en-suisse/-/procedure-d-evaluation-standardisee--pes-/documents-pes>

Conseil d'Etat. (2013). *Exposé des motifs et projet de loi sur la pédagogie spécialisée*. récupéré de http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/2012-2017/129_Texte_CE.pdf

De Anna, L. (2000). Généalogie de l'intégration scolaire en Italie. In Chauvière, M. & Plaisance, E. (Dir.), *L'école face aux handicaps : Education spéciale ou éducation intégrative ?* (pp. 133-146). Paris : Presses Universitaires de France.

Gillig, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école (3e édition)*. Paris : Dunod

Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les éditions de minuit.

Lyon, A.-C. & Loutan, S. (2014). *Loi sur la pédagogie spécialisée. Séances régionales de présentation*. Récupéré de : <http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf/projet-lps/>

Maes, B., Ghesquière, P., Van Assche, V. & Hellinckx, W. (2000). Coopérer pour mieux s'intégrer. In Chauvière, M. & Plaisance, E. (Dir.), *L'école face aux handicaps : Education spéciale ou éducation intégrative ?* (pp. 221-234). Paris : Presses Universitaires de France.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1994) *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Récupéré de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF

Panchaud Mingrone, I. (1997). Existe-t-il une pédagogie de l'intégration ?. In Université de Neuchâtel sciences de l'éducation (Ed.), *Vous avez dit... Pédagogie : Quelle intégration pour quel enfant, quelle école, quelle société ?* (pp. 21-27). Neuchâtel : Espace Louis-Agassiz.

Robert, P. (2010). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? : Les secrets de la réussite* (3e édition). Issy-les-Moulineaux cedex : ESF éditeur.

Rose, B. & Dumont, D. (2007). *Quelle intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil ?*. Récupéré de : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/reso/documents/dos45.pdf>

Service de protection de la jeunesse. (2006). *Politique socio-éducative cantonale en matière de protection des mineurs*. Récupéré de http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/spj/fichiers_pdf/Politique_socio_educ.pdf

Vaney, L. (1997). Intégration scolaire des élèves handicapés mentaux : des valeurs et concepts aux pratiques. In Université de Neuchâtel sciences de l'éducation (Ed.), *Vous avez dit... Pédagogie : Quelle intégration pour quel enfant, quelle école, quelle société ?*(pp. 9-20). Neuchâtel : Espace Louis-Agassiz.

Vérillon, A., Belmont, B. & Aublé, J.-P. (2000). Scolarisation des enfants handicapés. In Chauvière, M. & Plaisance, E. (Dir.), *L'école face aux handicaps : Education spéciale ou éducation intégrative ?* (pp. 173-188). Paris : Presses Universitaires de France.

Références juridiques

Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (A-CDPS) ; RS/VD 417.91. Récupéré de http://www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv_site/index.xsp

Convention du 13 décembre 2006 relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif ; RS 0.109. Récupéré de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/index.html>

Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) ; RS 151.3. Récupéré de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/index.html#>

Loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (LEO) ; RS/VD 400.02. Récupéré de http://www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv_site/index.xsp

Compléments bibliographiques

Association genevoise de parents et d'amis de personnes mentalement handicapées. (1991). Intégration. *Enfants limités, Amour illimité*, 128, 4-16.

Bruliard, L. (2004). *Handicap mental et intégration scolaire*. Paris : L'Harmattan.

Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire. (1998). *Les uns et les autres : intégration scolaire et lutte contre la marginalisation*. Paris : L'Harmattan.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2014). *Procédure d'évaluation standardisée (PES) : Instrument du concordat sur la pédagogie*

spécialisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées : Manuel. Récupéré de http://edudoc.ch/record/115391/files/SAV_f_web.pdf

Feard, S. (1986). *Les stéréotypes de valeurs de l'enfant handicapé chez l'enfant valide : Obstacles et chances pour l'intégration.* Paris : Ministère des Affaires sociales et de la Solidarité nationale.

Institut national de la santé et de la recherche médicale. (1993). *Classification internationale des handicaps: déficiences, incapacités et désavantages : Un manuel de classification des conséquences des maladies.* Paris : CTNERHI/INSERM.

Hollenweger, J. & Lienard, P. (2011). *La procédure d'évaluation standardisée (PES) : Objectifs, structure et application.* Récupéré de <http://www.cdip.ch/dyn/23733.php>

Panchaud Mingrone, I. & Lauper, H. (Eds.). (2001). *Intégration: L'école en changement : Expériences et perspectives.* Bern : Haupt.

Sturny-Brossart, G. & Besse, A.-M. (Eds.). (1995). *L'école suisse - une école pour tous ? : Scolariser ensemble les enfants non-handicapés et handicapés.* Biel : SZH/SPC

Vayer, P. & Roncin, C. (1987) *L'intégration des enfants handicapés dans la classe.* Paris: ESF Editeur.

Wolf, D. & Bless, G. (1994). L'intégration scolaire en Suisse : rapport de la Suisse pour le projet de l'OCDE. In Bless, G. & Bürli, A. (Eds.), *L'intégration scolaire des élèves handicapés : Exemples en Suisse.* (pp. 17-29). Biel : Édition SZH/SPC.

Annexe I - Méthodologie de projet module E9 éesp

Evaluation initiale

Décrire ce qui a mené à ce projet. Définir les difficultés et facilités du bénéficiaire, en plus des facilitateurs et obstacles environnementaux

Problématique

La problématique doit être utile (réduction du problème), importante (voulue par le bénéficiaire), et désirable (vise une amélioration). Elle est faite de comportements observables, utilisés pour l'évaluation finale. Interaction des facteurs personnels, environnementaux, et les habitudes de vie.

Hypothèses

Un hypothèse est opérationnelle lorsqu'on peut la mettre en pratique. Elle est vérifiée théoriquement ou empiriquement : c'est-à-dire qu'elle se confirme par la pratique ou la théorie

Objectif général

Un objectif est fait de comportements observables et cherche à résoudre la problématique.

Analyse de tâches

Nommer les différentes étapes pour réussir l'objectif général : chacune est composée des compétences nécessaires, des comportements attendus, et des soutiens possibles, le tout selon les facteurs personnels et environnementaux du bénéficiaire. Etablir une grille du niveau de réalisation des étapes : (par substitution, avec difficulté, sans difficulté)

Objectifs opérationnels

Ils découlent directement de chaque étape de l'analyse de tâche. Formulés de manière positive et décrivent de façon univoque ce que le bénéficiaire sera capable de faire. Ils sont faits de comportements observables, en mentionnant les conditions et critères de réussite. Utiles pour l'évaluation intermédiaire.

Moyens

Ne pas perdre de vue l'objectif général. Les moyens sont faits de stratégies d'apprentissage, de ressources humaines, matérielles ou organisationnels, en lien avec les facilitateurs et les obstacles à l'apprentissage de compétences.

Evaluation intermédiaire

Elle permet de réactualiser le projet, de vérifier si l'hypothèse est toujours opportune et si les objectifs et moyens sont pertinents. Voici les questions à se poser : Pourquoi évaluer ? Evaluer quoi ? Quand évaluer ? Comment évaluer ? Qui évaluera ?

Evaluation finale

L'évaluation doit permettre de résoudre la problématique de départ. Voici les questions à se poser : Pourquoi évaluer ? Evaluer quoi ? Quand évaluer ? Comment évaluer ? Qui évaluera ? Elle doit permettre de donner suite au projet : terminé ? A prolonger ? A refaire ?

Annexe II - Abréviations

AI	Assurance Invalidité
AVS	Auxiliaire de vie scolaire
CDIP	Conférence suisse des directeurs et directrices cantonaux de l'instruction publique
CHUV	Centre hospitalier et universitaire vaudois
Classes D	Classes de Développement
CLIS	Classe d'intégration scolaire
CSPS	Centre suisse de pédagogie spécialisée
DFJC	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire
ECES	Ecole cantonale pour enfants sourds
HARMOS	Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire
HEP	Haute école de pédagogie
HP	Haut potentiel
LEO	Loi sur l'enseignement obligatoire
LHand	Loi fédérale sur l'égalité pour les handicapés
LProMin	Loi sur la protection des mineurs
LPS	Loi sur la pédagogie spécialisée
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ONU	Organisation des Nations Unies
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPLS	Prestation de psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire
PPS	Projet personnalisé de scolarisation
PSE	Politique socio-éducative
RPT	Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons
SEI	Service éducatif itinérant
SESAF	Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation
SESSAD	Service d'éducation spéciale et de soins à domicile
SIS	Soutien intégré spécialisé

SMART	Spécifique, mesurable, atteignable, réalisable, temporel.
SPJ	Service de protection de la jeunesse
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
VG	Voie générale
VP	Voie pré-gymnasiale
VRS	Valorisation des rôles sociaux
VS	Voie secondaire baccalauréat
VSG	Voie secondaire générale
VSO	Voie secondaire à option

Annexe III - Etudes citées indirectement en page 32

« Selon la revue de littérature anglo-saxonne de Odom et al. (2004), il y a plus d'interactions sociales d'enfants en situation de handicap en milieu intégré qu'en milieu spécialisé bien que ce niveau d'interactions reste inférieur à celui des enfants valides :

- On observe plus de comportements d'engagement des enfants handicapés mentaux dans des interactions entre élèves dans les milieux intégrés que spécialisés (Gulnarick et.al., 1996a) et le niveau d'interactions sociales des enfants « valides » n'est pas affecté par la participation des enfants en situation de handicap (Gulnarick et.al., 1999).

- Hundert et.al. (1998) ne trouvent en revanche pas de différences significatives dans le développement des interactions sociales en milieu intégré ou spécialisé pour des enfants avec un handicap mental sévère.

- Des enfants malvoyants s'engagent dans plus d'activités ludiques avec leurs pairs, manifestent moins de comportements auto-destructeurs ou asociaux que dans des milieux spécialisés (Erwin, 1993).

- Levine (1997) observe l'engagement des enfants malentendants dans des jeux plus complexes dans les milieux intégrés. Ils sont aussi souvent les initiateurs des jeux que les autres enfants. Ces enfants malentendants préfèrent toutefois jouer entre eux qu'avec les enfants « valides ».

- Picket et.al. (1993) observent un développement positif des compétences sociales et de jeux d'enfants profondément handicapés intégrés pendant 16 semaines en milieu d'accueil bien qu'il y ait peu d'interactions spontanées avec les enfants « valides ».

- Selon Stoneham (2001) des enfants affectés par des troubles du langage s'engagent dans davantage de jeux collaboratifs, plus d'interactions sociales positives, moins d'interactions sociales négatives, moins de jeux solitaires en classes intégrées.

Toutefois, différentes études ont montré que des enfants avec différents types de handicaps trouvaient difficile l'intégration en classe ordinaire : difficultés de se faire des amis, non intégration dans les jeux spontanés et participation seulement à des activités à orientation sportive ou autres activités récréatives (Tamm et al., 2001, Suède) » (Rose & Dumont, 2007, p. 7).

Annexe IV - Guide d'entretien

Définitions

Quelles sont vos définitions des mots intégration, inclusion, insertion et assimilation ?

Lois, règles

Comment et combien est financée l'intégration?

Combien coûte l'intégration par jour et par enfant? (Ex : en enseignement spécialisé il s'agit d'environ 550.- par jour par enfant)

Que pouvez-vous me dire des conventions internationales et des lois suisses/vaudoises en lien avec l'intégration?

Quelle est l'évolution et l'historique des lois vaudoises en matière d'intégration?

Quels sont les projets à court, moyen, et long terme?

Selon vous, quelles sont les modifications à apporter à ce système?

Valeurs

Quelles sont les valeurs englobant l'intégration? (Ex : égalité de traitement, individualisation des pratiques, éducativité, valorisations des rôles sociaux)

Quelles sont vos valeurs, celles de l'institution, et des politiques? Sont-elles affichées ou mises en avant ?

Buts

Quels sont les buts de l'intégration? Pourquoi fait-on des intégrations? A quoi servent-elles ? (Ex : socialisation "normale", connaissances scolaires, contextualisation des apprentissages, acceptation de la différence)

Sont-ils explicités et écrits ? Aux professionnels, aux enfants en situation de handicap, aux enfants ordinaires, aux parents ?

Comment les appliquez-vous ?

Structures, établissements

Comment sont aménagés les locaux ? Ont-ils dû subir des modifications avant l'intégration?

Comment se sont organisées les écoles et comment collaborent-elles? (Ex : rencontres, colloques, projets d'établissement)

Que comporte le projet d'établissement s'il existe? Comment est-il créé?

Comment les enfants entrent dans un processus d'intégration? Comment se déroule ce processus? Quelles sont les conditions?

Quelles types d'intégration existent en Suisse et dans le canton de Vaud?

Ex : intégration à temps complet, à temps partiel avec fréquentation d'une classe spécialisée, avec un enseignement spécialisé en classe, etc.

Équipe, professionnels

Avec quels professionnels travaillez-vous autour d'un enfant?

Comment se déroule la collaboration entre les professionnels? Quelle démarche? Quels moyens? Comment sont définis les rôles de chacun?

Quelles étaient les attitudes et représentations des professionnels avant et après l'intégration?