

Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en
situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire :
entre adaptations nécessaires et accès au curriculum

Ariane Paccaud

Thèse de doctorat présentée à la Faculté des Lettres
de l'Université de Fribourg (Suisse). Approuvée par la Faculté des
Lettres sur proposition des professeurs :

Dr. Gérard Bless
Dr. Reto Luder

La Doyenne, Prof. Dr. Bernadette Charlier
Fribourg, le 03.06.2017

Remerciements

Plusieurs personnes m'ont accompagnée, durant les trois dernières années, dans le processus de réalisation de cette thèse de doctorat. Je souhaite exprimer mes chaleureux remerciements :

A mon directeur de thèse, le Professeur Dr. Gérard Bless, pour m'avoir convaincue de postuler pour ce travail, ainsi que pour sa disponibilité, sa confiance et ses conseils avisés.

Au Professeur Dr. Reto Luder et au Dr. André Kunz, mes collègues de la HEP de Zürich, responsables du projet FNS « Integrative Förderung ». Je les remercie pour leur accueil, leur patience et leur soutien face à mes apprentissages de l'allemand et des statistiques, ainsi que pour leurs précieux conseils et leurs nombreuses relectures (en français !).

A Anna Jossi, Marta Moretti et Alice Spring, mes collègues au sein du projet FNS « Integrative Förderung », pour leur soutien et les riches échanges que nous avons eus durant ces trois ans.

Au Professeur Dr. Alex Buff et au Dr. Roger Keller pour leurs conseils pointus en matière de statistiques.

A Kai Felkendorf et Hans Frehner pour leur conseils « juridiques » dans le cadre de mon analyse de documents légaux.

A Patrick Bonvin, pour ses encouragements et ses conseils, pour le temps qu'il m'a accordé, ainsi que pour ses relectures et précieux commentaires.

Aux enfants, enseignants et directeurs des écoles ayant participé à ce projet de recherche, pour leur engagement et le temps qu'ils nous ont accordé.

A mes collègues de la HEP de Zürich et de l'Institut de Pédagogie Curative de Fribourg, pour les échanges fréquents qui ont su me motiver et parfois me sortir d'une impasse théorique, méthodologique ou informatique.

Enfin je souhaite remercier tout particulièrement Alexandre, pour son soutien à toute épreuve, sa confiance et ses encouragements quotidiens. Je le remercie également pour les nombreuses relectures de ce travail, son sincère intérêt et son regard à la fois critique et bienveillant.

Table des matières

1	<u>INTRODUCTION.....</u>	1
2	<u>GESTION DE L'HETEROGENEITE A L'ECOLE ORDINAIRE</u>	6
2.1	SEPARATION, INTEGRATION ET INCLUSION	6
2.1.1	DEVELOPPEMENT HISTORIQUE ET QUESTIONS DE TERMINOLOGIE	6
2.1.2	PRINCIPAUX DENOMINATEURS COMMUNS D'UNE ECOLE INCLUSIVE	10
2.2	FORMES DE SCOLARISATION ET DE SOUTIENS EN CONTEXTE INTEGRATIF.....	12
2.2.1	LE SYSTEME EN CASCADES.....	12
2.2.2	LA TYPOLOGIE DE MODELES DE SERVICES.....	13
2.2.3	UN EXEMPLE SUISSE-ALEMANIQUE.....	16
2.3	L'INTEGRATION EN SUISSE	19
2.3.1	BASES LEGALES.....	19
2.3.2	ADAPTATIONS ET MESURES DE SOUTIEN VISANT A FAVORISER L'INTEGRATION SCOLAIRE.....	20
2.4	PUBLIC CIBLE DE L'INTEGRATION SCOLAIRE ET PRISE EN CHARGE DES ELEVES.....	22
2.4.1	MODELES DE COMPREHENSION DU HANDICAP ET ORIENTATION DES ELEVES BEP.....	22
2.4.2	ELEVES SCOLARISES DE MANIERE INTEGRATIVE ET ATTRIBUTION DE MESURES D'AIDE	26
3	<u>ACCESSIBILITE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'EVALUATION</u>	34
3.1	ADAPTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'EVALUATION A VISEE INDIVIDUELLE .	34
3.1.1	MODELES INTERNATIONAUX.....	34
3.1.2	LE MODELE SUISSE : COMPENSATION DES DESAVANTAGES ET PROGRAMME INDIVIDUALISE.....	37
3.1.3	REVUE DE L'ETAT DE LA RECHERCHE CONCERNANT LES ADAPTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'EVALUATION A VISEE INDIVIDUELLE	41
3.1.3.1	Accès à des adaptations de l'enseignement et de l'évaluation	41
3.1.3.2	Effets des adaptations sur les apprentissages et le comportement.....	45
3.1.3.3	Adaptations de l'évaluation	46
3.2	CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT A VISEE COLLECTIVE	51
3.2.1	CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE	51
3.2.2	REPONSE A L'INTERVENTION (RAI).....	53
3.2.3	DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE	55
4	<u>PROJETS PEDAGOGIQUES INDIVIDUALISES.....</u>	62
4.1	DEFINITIONS DU CONCEPT DE PPI, DE SES CONTENUS ET DE SES FONCTIONS	62
4.2	BASES LEGALES CONCERNANT L'UTILISATION DES PPI.....	68
4.3	REVUE DE L'ETAT DE LA RECHERCHE CONCERNANT LES PPI	68
4.3.1	QUALITE ET UTILITE DES PPI	70
4.3.2	PPI ET COLLABORATION.....	73
5	<u>OBJECTIFS.....</u>	76
5.1	BASES THEORIQUES	76
5.1.1	GOAL SETTING THEORY	76
5.1.2	OBJECTIFS, MOTIVATION ET SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITE	78
5.1.3	OBJECTIFS DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION	80
5.1.3.1	Brève histoire des objectifs dans le domaine de l'éducation.....	81
5.1.3.2	Taxonomies des objectifs	84
5.2	OBJECTIFS DANS LE CADRE DES PPI	86
5.2.1	QUALITE DES OBJECTIFS.....	90
5.2.1.1	Critères de qualité utilisés dans la recherche concernant les PPI	90

5.2.1.2	Revue de l'état de la recherche concernant la qualité des objectifs	94
5.2.2	DOMAINES CONCERNES PAR LES OBJECTIFS FIXES DANS LES PPI.....	101
5.2.3	PARTICIPATION DES ELEVES A LA PLANIFICATION DES OBJECTIFS	106
6	<u>ACCES AU CURRICULUM</u>	109
6.1	DEFINITIONS DU CURRICULUM	109
6.2	MOUVEMENT VERS UN ACCES AU CURRICULUM GENERAL	110
6.3	REVUE DE L'ETAT DE LA RECHERCHE CONCERNANT L'ACCES AU CURRICULUM ...	113
6.3.1	LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS	113
6.3.2	MESURES DE L'ACCES REEL AU CURRICULUM	115
7	<u>IMPLICATIONS POUR LA PRESENTE RECHERCHE.....</u>	121
7.1	EVOLUTIONS DUES AU MOUVEMENT VERS L'INCLUSION SCOLAIRE	121
7.1.1	CADRE LEGAL ET ORGANISATIONNEL DES SOUTIENS	121
7.1.2	PLANIFICATION DES SOUTIENS	123
7.2	DEMARCHE DE RECHERCHE.....	125
8	<u>RAPPORT DE RECHERCHE</u>	127
8.1	CONTEXTE DE REALISATION DE CETTE RECHERCHE.....	127
8.2	METHODOLOGIE DU PROJET DE THESE.....	130
8.2.1	ANALYSES DU CADRE LEGAL ET ORGANISATIONNEL DES SOUTIENS	130
8.2.1.1	Analyse des textes légaux régulant les soutiens aux élèves BEP	131
8.2.1.2	Offre romande en matière de soutien aux élèves BEP	135
8.2.2	ANALYSES CONCERNANT LES ELEVES BENEFICIANT DE SOUTIEN ET LEURS OBJECTIFS	136
8.2.2.1	Echantillon.....	136
8.2.2.2	Instruments	139
8.2.2.3	Analyses qualitative des objectifs de soutien	140
8.2.2.3.1	Définition du type des objectifs et des domaines qu'ils concernent.....	141
8.2.2.3.2	Définition des branches scolaires concernées par les objectifs	145
8.2.2.3.3	Distance entre le niveau du curriculum et celui des objectifs	146
8.2.2.3.4	Analyse de la qualité des objectifs	148
8.2.2.4	Analyses au niveau des élèves et de leurs situations de soutien.....	150
8.2.2.4.1	Nouvelles variables issues de l'analyse des objectifs.....	150
8.2.2.4.2	Variable issue de l'analyse de cluster concernant les raisons menant à un besoin de soutien.....	151
8.2.2.5	Procédure d'analyse des données concernant les élèves et leurs objectifs	153
8.2.2.5.1	Variables utilisées dans les analyses statistiques.....	153
8.2.2.5.2	Méthodes utilisées pour l'analyse statistique des données	155
8.3	RESULTATS.....	158
8.3.1	CADRE LEGAL ET ORGANISATIONNEL DES SOUTIENS AUX ELEVES BEP	158
8.3.1.1	Cadre légal des soutiens aux élèves BEP à l'école ordinaire	158
8.3.1.1.1	Aménagements de l'enseignement	159
8.3.1.1.2	Compensation des désavantages.....	161
8.3.1.1.3	Programme individualisé, adaptations du curriculum	163
8.3.1.1.4	Adaptation de l'évaluation.....	166
8.3.1.1.5	Projet pédagogique individualisé.....	168
8.3.1.2	Offre romande en matière de soutiens	170
8.3.1.2.1	Différents types de soutien	172
8.3.1.2.2	Formes de soutien particulières et spécificités cantonales	177

8.3.2	DESCRIPTION DES ELEVES ET DE LEURS « SITUATIONS DE SOUTIEN »	180
8.3.2.1	Variables liées à l'organisation des soutiens	180
8.3.2.2	Principal domaine de difficulté des élèves (analyse de cluster)	181
8.3.2.3	Description des élèves de l'échantillon par canton	187
8.3.2.4	Liens entre les variables liées à l'élève et les variables organisationnelles	190
8.3.3	OBJECTIFS FIXES POUR LES ELEVES DE L'ECHANTILLON ET FACTEURS EN LIEN AVEC LA FORME ET LE CONTENU DES OBJECTIFS	195
8.3.3.1	Nombre d'objectifs par élève	196
8.3.3.2	Type d'objectifs fixés	198
8.3.3.3	Qualité des objectifs de soutien	203
8.3.3.4	Distance entre le niveau des objectifs et celui du Plan d'Etudes Romand.....	208
8.4	DISCUSSION	212
8.4.1	FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	212
8.4.2	CADRE LEGAL ET ORGANISATIONNEL DES SOUTIENS ET DES ADAPTATIONS MIS EN PLACE POUR LES ELEVES BEP	216
8.4.3	PROFIL DES ELEVES BENEFICIANT DE SOUTIEN ET DE LEURS SITUATIONS DE SOUTIEN	221
8.4.4	OBJECTIFS FIXES DANS LE CADRE DES SOUTIENS.....	225
8.4.5	INFLUENCE POSSIBLE DU CADRE LEGAL ET ORGANISATIONNEL SUR LES CARACTERISTIQUES DU PUBLIC D'ELEVES BENEFICIANT DE SOUTIEN ET SUR LES OBJECTIFS FIXES	232
9	<u>CONCLUSIONS</u>	<u>236</u>
10	<u>REPERTOIRES</u>	<u>245</u>
10.1	BIBLIOGRAPHIE	245
10.2	LISTE DES TABLEAUX.....	267
10.3	LISTE DES FIGURES	269
11	<u>RESUME.....</u>	<u>271</u>
12	<u>ANNEXES.....</u>	<u>276</u>

Remarque quant au genre utilisé dans le texte

Dans le but de faciliter la lecture, seul le genre masculin est employé. Il désigne cependant les personnes des deux sexes.

Liste des abréviations courantes

Ci-dessous sont listées les abréviations utilisées couramment dans ce travail, elles ne sont en général définies qu'une fois dans le texte, lors de leur première utilisation. Les autres abréviations, moins usuelles, seront définies à plusieurs reprises, tout au long du texte, afin d'en simplifier la lecture.

CDIP	Conférence Suisse des Directeurs de l'Instruction Publique
CIF	Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (Organisation Mondiale de la Santé, 2001)
CIF-EA	Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé - version pour enfants et adolescents (Organisation Mondiale de la Santé, 2007)
CIIP	Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin.
CSPS	Fondation centre Suisse de Pédagogie Spécialisée
FNS	Fonds National Suisse pour la recherche scientifique
OFS	Office Fédéral de la Statistique
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ONU	Organisation des Nation Unies
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization)

1 Introduction

L'hétérogénéité des élèves a toujours été une question cruciale dans le domaine de l'école (Reusser, Mandel, Stebler, & Eckstein, 2011; Weinert, 1997). Les solutions pour y répondre ont évolué avec le temps, allant de la non scolarisation des élèves « différents », à la scolarisation inclusive de tous les élèves, en passant par la différenciation structurale et par l'intégration scolaire (ces concepts seront abordés de manière détaillée dans le prochain chapitre). En Suisse, comme dans bon nombre de pays, la scolarisation intégrative des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) à l'école ordinaire devient progressivement la norme : le nombre d'élèves scolarisés dans des structures spécialisées diminue d'année en année, il est passé de 5.1% en 1999 à 3.4% en 2015 (Office Fédéral de la Statistique [OFS], 2016). Selon Lindsay (2007), cette évolution a été influencée par deux formes d'argumentation; d'un côté sont évoqués les droits fondamentaux des enfants BEP à être scolarisés comme leurs pairs, et de l'autre côté se trouve l'idée que l'éducation intégrative est plus efficace que l'éducation séparative pour les élèves BEP. Aujourd'hui, ces deux lignes d'argumentation ne sont que peu remises en question : de nombreuses études ont démontré que les élèves BEP font autant voir plus de progrès scolaires lorsqu'ils sont scolarisés de manière intégrative que leurs pairs ayant un profil similaire mais étant scolarisés de manière séparative (voir p. ex. Dessemontet, Bless, & Morin, 2012; Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant, & Stanat, 2014; Kurth & Mastergeorge, 2010). De plus, il a été montré que la présence d'élèves BEP dans la classe n'a pas d'effets négatifs sur les apprentissages des autres élèves (p. ex. Ruijs, Van der Veen, & Peetsma, 2010; Sermier Dessemontet, 2012). Par ailleurs, les lois scolaires ont été modifiées dans de nombreux pays, dans le but de favoriser l'intégration vis-à-vis de la séparation (voir p. ex. Ebersold & Watkins, 2011). Au vu des ces constats, les préoccupations actuelles, dans la recherche tout comme dans la pratique, concernent principalement la mise en œuvre concrète de cette intégration. Selon Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese, et Doudin (2013, p. 132), il s'agit à présent d'explorer le « comment » de l'intégration scolaire, afin de promouvoir l'utilisation de méthodes adaptées et afin de ne pas mener les « acteurs du terrain » à l'épuisement.

Durant ces 20 dernières années, plusieurs textes fondateurs en matière de promotion de l'intégration et de l'inclusion scolaires ont vu le jour. Parmi ces textes, on retrouve notamment l'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002). Selon ce texte, il est

primordial de repérer et d'éliminer les barrières entravant la *participation* et les *apprentissages* des élèves, tant au niveau de la *culture*, qu'au niveau des *politiques publiques* ou au niveau des *pratiques*. Un autre texte clé dans la mise en œuvre de l'intégration est la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (Organisation des Nations Unies [ONU], 2006), qui a été adoptée par la Suisse en 2014. L'article 24, al. 2 de cette convention aborde des éléments politiques et pratiques : il exige la mise en place d'*aménagement*s et d'*accompagnements* particuliers pour que les élèves BEP puissent participer pleinement à la société dans laquelle ils vivent et pour leur permettre de faire des progrès dans la mesure de leurs besoins et de leurs capacités.

En Suisse comme ailleurs, des mesures de soutien sont donc organisées pour accompagner les élèves BEP scolarisés en classe ordinaire. Il est fréquent qu'une équipe multiprofessionnelle, en collaboration avec la famille de l'enfant, décide de la forme, de l'intensité et des contenus du soutien. Les *projets pédagogiques individualisés* (PPI) se sont progressivement imposés comme l'un des éléments centraux de la planification du soutien (Blackwell & Rossetti, 2014; Mitchell et al., 2010). Dans le cadre de l'élaboration du PPI, des objectifs de soutien et leur mise en œuvre sont en principe planifiés (Myara, 2011; Pretti-Frontczak & Bricker, 2000), tout comme des adaptations de l'enseignement et de l'évaluation (p. ex. Kurth & Keegan, 2014; Lee et al., 2006).

La planification et la mise en place de soutiens pour les élèves BEP présentent de nombreux défis pour les professionnels accompagnant ces élèves (Dymond, Renzaglia, & Chun, 2008; Mitchell, Morton, & Hornby, 2010). L'un de ces défis est celui de la variété des situations et des besoins des élèves « intégrés » (Lindsay, 2003 ; Sermier Dessemontet, 2012). En effet, les élèves scolarisés avec l'étiquette « intégration » peuvent avoir des difficultés d'apprentissage, ou une déficience intellectuelle (légère, modérée ou sévère), mais il peut également s'agir d'élèves allophones ou d'élèves ayant un handicap physique. Comment les professionnels trouvent-ils des repères pour leur pratique, lorsque le public concerné par le concept « d'intégration » varie à ce point ?

Les chercheurs tout comme les professionnels actifs sur le terrain se perdent parfois dans les définitions, les offres de soutiens et les méthodes proposées (Lindsay, 2003). Qui sont les élèves « intégrés » ? Quelle forme peut prendre leur scolarisation ? Dans quel contexte ?

Un autre défi, peut-être le plus grand, est celui qui consiste à mettre en place un enseignement et des soutiens qui répondent à la fois aux besoins spécifiques de l'élève BEP, aux besoins de ses pairs, ainsi qu'aux exigences légales (Lynch & Adams, 2008; Mitchell et al., 2010; Timberlake, 2016). Que doit-on enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ? Dans quelle mesure peut-on individualiser les programmes et pour quels élèves ?

Le travail de thèse présenté ici a été réalisé dans le cadre d'un projet de recherche du Fonds National Suisse pour la recherche scientifique (FNS) intitulé « *Integrative Förderung in der Schweiz*¹ ». Ce projet a été mené par une équipe de la Haute Ecole Pédagogique de Zürich, en collaboration avec l'Université de Fribourg. Son but était de dresser un portrait des pratiques suisses en matière de soutiens apportés aux élèves BEP dans le cadre de l'école ordinaire.

Ce travail de thèse a trois visées principales, se situant à cheval entre des préoccupations d'ordre légal ou organisationnel et des préoccupations plus proches de la pratique :

1. Le premier objectif de recherche est de faire une description du contexte légal et organisationnel régulant la mise en place des soutiens et des adaptations destinés aux élèves BEP en Romandie.
2. Le second objectif est de décrire les profils et les situations des élèves romands bénéficiant de soutien dans le cadre de l'école ordinaire (raisons du soutien, statut de l'élève, variables contextuelles liées au soutien, etc.).
3. Le troisième objectif de recherche est de faire une analyse des objectifs de soutien fixés pour les élèves BEP.

Pour répondre aux visées principales de ce travail, un cadre théorique et conceptuel est tout d'abord posé. Ce dernier aborde cinq thèmes étroitement liés à la mise en place des soutiens et aux préoccupations actuelles dans ce domaine :

- L'hétérogénéité à l'école ordinaire, l'intégration et l'inclusion (chapitre 2)
- L'accessibilité et les adaptations de l'enseignement et de l'évaluation (chapitre 3)
- Les projets pédagogiques individualisés (chapitre 4)
- Le concept d'objectif et les objectifs de soutien (chapitre 5)
- Le concept d'accès au curriculum général (chapitre 6)

¹ Ce projet sera présenté plus en détail au chapitre 8.1.

Chacun de ces thèmes est présenté dans un chapitre distinct. Ces cinq chapitres sont construits de manière similaire : le thème est d'abord défini et mis en lien avec les soutiens aux élèves BEP, puis une brève revue de la littérature empirique est réalisée. Cette dernière s'intéresse systématiquement aux éléments pertinents par rapport aux visées de la recherche.

Au terme de la partie théorique, le chapitre 7 met en évidence les implications des six premiers chapitres pour la présente recherche. Un bref résumé de la partie théorique permet d'amener les questions de recherche qui seront traitées dans la suite du travail. Puis la démarche de recherche est présentée.

Le chapitre 8 consiste en un rapport de recherche. Il offre tout d'abord un aperçu du projet de recherche FNS servant de cadre à cette thèse. Puis, la méthodologie de recherche du présent travail est présentée : premièrement, la démarche utilisée pour décrire le cadre légal et organisationnel des soutiens est exposée ; ensuite sont détaillés l'échantillon et les instruments permettant de décrire les élèves bénéficiant de soutien, leurs objectifs et le setting des soutiens ; enfin, la méthodologie utilisée pour analyser les objectifs de soutien est précisée.

Les résultats de la recherche sont présentés en suivant la structure des trois visées principales de cette étude :

- Description du cadre légal et organisationnel des soutiens et des adaptations mis en place pour les élèves BEP en Suisse Romande
- Présentation du profil des élèves bénéficiant de soutien et de leurs situations
- Analyse des objectifs de soutien planifiés pour ces élèves

Finalement, ces résultats sont discutés et mis en lien les uns avec les autres, les limites de la recherche sont évoquées et des pistes pour de futures recherches sont présentées.

Précisions quant à la terminologie utilisée

Quelques termes revêtent une importance particulière dans le cadre de ce travail et sont souvent définis de manière variable dans la littérature. Il importe donc de définir comment ils sont utilisés dans le cadre du présent travail :

Le terme *élèves ayant des besoins éducatifs particuliers* (élèves BEP) est celui choisi pour désigner les élèves desquels il est question dans le cadre de ce travail. Ce groupe d'élèves est défini selon la définition de la *Déclaration de Salamanque* (Organisation des

Nations Unies pour l'éducation la Science et la Culture [UNESCO], 1994) ainsi que selon celle de *l'Accord intercantonal pour la collaboration dans le cadre de la pédagogie spécialisée* (ci-après : Concordat sur la pédagogie spécialisée) (Conférence Suisse des Directeurs de l'Instruction Publique [CDIP], 2007a) : « dans le contexte du présent Cadre d'Action, le terme “besoins éducatifs spéciaux” renvoie à tous les enfants et adolescents dont les besoins découlent de handicaps ou de difficultés d'apprentissage. Beaucoup d'enfants rencontrent des difficultés d'apprentissage et présentent par conséquent des besoins éducatifs spéciaux à un moment ou à un autre de leur vie scolaire » (UNESCO, 1994, p. 6). Selon la CDIP (2007a, art.3), les enfants et adolescents ayant des besoins éducatifs particuliers dans la cadre scolaire sont les élèves étant : « entravés dans leurs possibilités de développement et de formation au point de ne pas ou de ne plus pouvoir suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique, ou lorsqu'un autre besoin éducatif particulier a été constaté ». Dans le cadre de ce travail, les élèves BEP sont donc des élèves ayant des besoins « découlant de handicaps ou de difficultés scolaires », et ne pouvant pas « suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique ». Il est important de relever que le *besoin particulier* peut être durable ou passager, et qu'il n'est pas forcément en lien avec un handicap.

Le terme *soutiens* est utilisé de la même manière que dans le cadre du projet de recherche FNS « Integrative Förderung in der Schweiz » (voir chapitre 8.1). On entend par *soutiens* : « tous les types de soutiens dont peuvent bénéficier des élèves scolarisés à l'école ordinaire. Ces soutiens peuvent avoir lieu à l'école ou en dehors, en classe ou en dehors de la classe, et ils peuvent dépendre de l'école ordinaire, d'une école spécialisée ou d'autres services. Les soutiens peuvent être d'ordre pédagogique (fournis par des enseignant-e-s spécialisé-e-s ou non), pédaogo-thérapeutiques (logopédie, psychomotricité, psychologie scolaire) ou autres (par exemple pour l'apprentissage de la langue d'enseignement). Les appellations des différents types de soutiens peuvent varier en fonction des cantons, c'est pourquoi nous les appelons *soutiens* de manière large. Lorsqu'un soutien spécifique est concerné, cela est précisé » (extrait du questionnaire envoyé aux enseignants participants : Kunz, Luder, Jossi, Moretti, & Paccaud, 2015). Le but de ces soutiens est de répondre aux *besoins éducatifs particuliers* des élèves tels que décrits ci-dessus.

Enfin, dans le cadre de ce travail, le terme *intégration* est préféré au terme *inclusion*. Ce choix sera justifié dans le chapitre 2.1.1.

2 Gestion de l'hétérogénéité à l'école ordinaire

La gestion de l'hétérogénéité et l'intégration d'un maximum d'élèves à l'école ordinaire font partie des tâches principales de l'école d'aujourd'hui (Reusser, 2011, p. 314). Dans ce chapitre, les thèmes en lien avec l'intégration scolaire sont abordés. Pour commencer, les fondements de l'intégration sont présentés, et les concepts d'intégration et d'inclusion sont définis. L'efficacité de l'intégration scolaire est démontrée par le biais d'une brève revue de la littérature, puis quelques éléments clés pour le développement d'une école inclusive sont présentés. Enfin, diverses formes de scolarisation et de soutiens intégratives sont décrites. Dans le second sous-chapitre, un portrait de la situation suisse relative à l'intégration est fait, avec ses bases légales. Finalement, le dernier sous-chapitre s'intéresse de plus près aux élèves concernés par l'intégration scolaire.

2.1 Séparation, intégration et inclusion

2.1.1 Développement historique et questions de terminologie

Historiquement, on a supposé que que les élèves apprenaient mieux lorsqu'ils étaient réunis en groupes homogènes (Kocaj et al., 2014, p. 167; Reusser et al., 2011, p. 314). Cela a conduit à des pratiques de différenciation structurales telles que la séparation des élèves en fonction de leurs compétences scolaires (p. ex. plusieurs filières à l'école secondaire), ou la scolarisation séparative des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Reusser et al., 2011, p. 314). Cette dernière s'est vue remettre en question depuis les années 1960 environ, par le biais d'un certain nombre de mouvements sociaux et par une évolution des représentations vis-à-vis du handicap. Ramel et Vienneau (2016, pp. 25-27), dans leur chapitre introductif sur les fondements de l'inclusion scolaire, décrivent trois des principales bases sociopolitiques et scientifiques ayant contribué au passage de la séparation, à l'intégration, puis à l'inclusion pour les élèves BEP. Il s'agit des *mouvements en faveur des droits civiques* (par exemple aux USA avec le *Civil Rights Act* de 1964 et 1968), de la *normalisation* (voir Nirje, 1993) et de la *remise en question de l'éducation spécialisée* (voir p. ex. Tremblay, 2012, pp. 27-30). Ces trois éléments sont également cités dans d'autres écrits concernant l'intégration scolaire (p. ex. Tremblay, 2012 ; Sermier Dessemontet, 2012).

L'évolution en direction de l'intégration, puis de l'inclusion, s'est faite sur la base deux types d'argumentations qui ont coexisté tout au long du développement des pratiques intégratives (ou inclusives) : celle concernant les droits de l'enfant et celle affirmant que

la scolarisation intégrative est plus efficace que la scolarisation séparative pour les élèves BEP. En fonction des régions et des périodes, l'une ou l'autre de ces argumentations a été mise en avant. Pour Lindsay (2003) cependant, le seul moyen de faire progresser la mise en place d'une école intégrative ou inclusive est de considérer ces deux arguments comme ayant la même importance et de travailler sur les deux fronts.

Les recherches visant à déterminer l'efficacité de l'intégration sont nombreuses, les premières datent des années 1980. Pour prouver cette efficacité, la majorité des recherches existantes compare les situations séparatives aux situations intégratives (Luder, 2016). Malgré la parfois piètre qualité méthodologique des recherches, due notamment aux définitions variables des concepts d'intégration et d'inclusion, ainsi qu'à la diversité des formes et du public de l'intégration (Lindsay, 2003), il a été démontré que la scolarisation intégrative présente des avantages notoires en comparaison à la scolarisation séparative. Plusieurs revues de l'état de la recherche ont mis en évidence des effets positifs de l'intégration scolaire sur les apprentissages des élèves (Fisher, Roach, & Frey, 2002; Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009; Sermier Dessemontet, 2012; Sermier Dessemontet, Benoit, & Bless, 2011; Sermier Dessemontet & Bless, 2013). Par contre, les résultats de recherche concernant les effets de l'intégration sur la situation sociale et affective des élèves intégrés semblent être plus mitigés (Bachmann Hunziker, Pulzer-Graf, & Suchaut, 2014; Peetsma, Vergeer, Roeleveld, & Karsten, 2001; Ruijs & Peetsma, 2009; Sermier Dessemontet, 2012). Enfin, plusieurs recherches ont démontré que l'intégration scolaire n'a pas d'effets néfastes sur les apprentissages des élèves de la classe ordinaire (Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009; Ruijs et al., 2010).

Au cours des dernières décennies, les termes *intégration (mainstreaming)* et *inclusion* ont alimenté passablement de débats dans la pratique ainsi que dans la recherche scientifique. Comme le relève Luder (2016), ils sont parfois utilisés comme des synonymes, alors que dans d'autres cas on insiste sur les différences fondamentales entre ces concepts. Les définitions de chacun de ces termes sont variables, il est difficile de les délimiter de manière claire (Rousseau, Bergeron & Vienneau, 2013; Tremblay, 2012, p. 8). Rousseau et ses collègues (2013, p. 74), s'inspirant de la terminologie américaine, définissent l'*intégration* scolaire comme étant « le placement de l'élève en difficulté dans l'environnement scolaire le moins restrictif possible ». Ils citent Loreman, Deppeler et

Harvey (2005) pour mettre l'accent sur le fait que l'école intégrative, contrairement à l'école inclusive, ne s'adapte pas à l'élève, mais « tente plutôt d'aider l'élève à s'adapter à une structure scolaire prédéfinie » (p. 74)². Selon Bless (2004, p. 14), la notion de soutien fait partie intégrante de la définition de l'*intégration* : il s'agit de « l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique et thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques, dans leur environnement, sans avoir recours à la séparation scolaire ». Les critiques faites au concept d'intégration sont variées. D'une part, on lui reproche une intégration physique plus que réellement sociale et pédagogique (Rousseau et al., 2013; Tremblay, 2012, p. 38). D'autre part, plusieurs auteurs trouvent qu'elle reste stigmatisante, en étiquetant les élèves en fonction de leurs difficultés ou handicap, et en sélectionnant ceux pouvant s'adapter assez pour être intégrés (p. ex. Hinz, 2002; Tremblay, 2012, p. 37).

Le concept d'*inclusion* est souvent décrit comme allant plus loin que l'intégration, il implique des changements profonds de l'école et de la manière d'enseigner. L'école devient responsable de tous les élèves, indépendamment de leurs besoins et compétences de base, c'est elle qui doit évoluer pour être en mesure d'accueillir tout un chacun (Tremblay, 2012, p. 39). Selon Rousseau et al. (2013, p. 74), l'inclusion est intimement liée à « l'adoption de valeurs sociales et éducatives de justice et d'équité ». Il ne s'agit plus d'intégrer une minorité à un groupe majoritaire, mais bien de scolariser ensemble tous les élèves, provenant de toutes les majorités et minorités, sans distinction (Hinz, 2002). L'UNESCO définit l'inclusion en ces termes :

Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children (UNESCO, 2009, p. 13).

² La frontière entre intégration et inclusion scolaire n'est pas aussi nette que peuvent le présenter certains auteurs : la vision de l'intégration scolaire comme exigeant une adaptation de l'école plutôt que de l'élève est présente dans des paradigmes intégratifs depuis le début des années 80 (p. ex. Bless & Kronig, 2000).

Selon l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (AEEAI) (2014, p. 11), une évolution a eu lieu dans le débat sur l'inclusion : « Il est passé d'un débat traditionnel axé sur le déplacement des enfants décrits comme ayant des besoins éducatifs particuliers vers les établissements scolaires ordinaires, à un débat destiné à fournir une éducation de haute qualité – et ses avantages corrélés – à tous les apprenants ». Le concept d'inclusion a lui aussi été passablement critiqué. Rousseau et ses collègues (2013, p. 74) évoquent Gillig (2006) qui considère l'inclusion comme utopique, puis citent Booth et al. (2003), qui suggèrent de « concevoir l'inclusion comme un mouvement, et non comme une destination ». Luder (2016) quant à lui, met en garde contre la « décatégorisation » totale des élèves et de leurs difficultés. Selon lui, certains élèves (p. ex. les élèves atteints de troubles du spectre de l'autisme) ont besoin d'une prise en charge très particulière pour pouvoir apprendre. Supprimer toute catégorie risque de faire perdre certaines compétences particulières de la pédagogie spécialisée, qui pourtant profitent à beaucoup d'élèves. D'après Luder, Kunz, & Müller Bösch (2014, p. 12-13), une didactique de la diversité (*Didaktik der Vielfalt*) ne suffit pas à répondre aux besoins spécifiques de certains élèves. Lienhard (2009), dans son article sur les réformes suisses liées au *Concordat sur la pédagogie spécialisée* (2007a), relève lui aussi l'importance de ne pas perdre les compétences spécifiques de la pédagogie spécialisée dans le mouvement vers l'inclusion scolaire.

Dans le cadre de ce travail, il a été décidé de retenir le terme d'*intégration* plutôt que celui d'*inclusion*. En effet, les pratiques actuelles en Suisse s'approchent plus de l'intégration que de l'inclusion. De plus, les lois et textes officiels utilisent le mot intégration (voir chapitre 2.3). C'est donc à la définition de Bless (présentée plus haut), incluant la notion de soutiens, que se référera le mot intégration dans le cadre de ce travail. Cependant, une modification y est ajoutée, au sujet des élèves concernés (en référence à la définition d'élèves BEP faite en introduction), afin qu'elle corresponde au public de cette recherche. Dans ce travail, l'intégration scolaire est donc « l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap [et/ou en difficulté scolaire] et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique et thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques, dans leur environnement, sans avoir recours à la séparation scolaire » (Bless, 2004, p. 14, définition légèrement modifiée par l'auteure). Le terme *inclusion* ou *école inclusive* sera utilisé en référence à la proposition de Luder (2016), qui suggère

de l'utiliser lorsque l'on parle du concept d'une école permettant l'accès au système scolaire à tous les élèves, et soutenant ainsi leurs possibilités de participation sociale.

2.1.2 Principaux dénominateurs communs d'une école inclusive

Il n'existe pas à proprement parler de « théorie » de l'intégration ou de l'inclusion, mais plutôt des textes proposant une série de critères à remplir ou de domaines à développer pour tendre vers une école inclusive. Parmi ces textes, on peut mentionner l'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002), les *Guidelines for Inclusion* (UNESCO, 2005), ainsi que deux textes de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (AEEAI): *Cinq messages clés pour l'éducation inclusive* (AEEAI, 2014), et *Développement d'un ensemble d'indicateurs pour l'éducation inclusive en Europe* (Kyriazopoulou & Weber, 2009). Ces textes, qu'ils proviennent d'Europe ou des Etats-Unis, ont été rédigés par des groupes d'experts du domaine de l'éducation et bénéficient tous d'une certaine reconnaissance au niveau international, que ce soit pour leur affiliation à des organisations reconnues (UNESCO, Agence Européenne) ou pour leur influence sur les pratiques (*Index for Inclusion*).

Ces quatre textes ont été passés en revue et les principaux éléments qu'ils abordent ont été relevés et regroupés. Sept thèmes ressortent de cette analyse et sont présentés ci-dessous :

- **La culture** : favorisation d'une culture inclusive dans la communauté par la valorisation de tous les élèves (Booth & Ainscow, 2002), travail sur les valeurs et les attitudes des professionnels de l'école, notamment par la formation et l'attribution de ressources (UNESCO, 2005 ; AEEAI, 2014).
- **Les politiques** : mise en place de politiques favorisant l'inclusion (Booth & Ainscow, 2002), veiller à ce que les bases légales nationales soient cohérentes avec les exigences internationales en matière d'école inclusive (AEEAI, 2014 ; Kyriazopoulou & Weber, 2009).
- **Le financement et les ressources** : ressources pour la mise en place de soutien précoce et de soutien en classe ordinaire (AEEAI, 2014 ; Kyriazopoulou & Weber, 2009), financement pour favoriser la collaboration entre les services et le repérage des besoins éducatifs particuliers (Kyriazopoulou & Weber, 2009).
- **Les professionnels, leur formation et leur collaboration** : repérer les acteurs clés de l'inclusion (enseignants, parents, communauté, etc.) (UNESCO, 2005), offre de formation et de formation continue pour développer des compétences

importantes en lien avec l'inclusion (AEEAI, 2014 ; UNESCO, 2005), établir un profil de l'enseignant inclusif, soigner le recrutement et mettre les professionnels en réseau pour favoriser la collaboration (AEEAI, 2014).

- **Les « pratiques inclusives »** : déceler les difficultés et intervenir de manière précoce, utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC), mettre en place des interventions centrées sur l'élève et ses besoins (AEEAI, 2014), développer un curriculum flexible et accessible, qui puisse être ajusté aux besoins et aux possibilités de chaque élève (UNESCO, 2005), repérer les besoins éducatifs particuliers des élèves et intervenir en conséquence (Kyriazopoulou & Weber, 2009), planifier l'enseignement en ayant tous les élèves à l'esprit, développer l'acceptation de la différence, utiliser l'apprentissage collaboratif, développer des ressources pour soutenir l'apprentissage (Booth & Ainscow, 2002).
- **La participation** : développer des pratiques favorisant la participation de tous les élèves (Booth & Ainscow, 2002), s'assurer que tous les élèves aient accès à l'école ordinaire de leur quartier, veiller à ce que les programmes nationaux (curricula) permettent la participation de tous et à ce que les évaluations nationales ne soient pas un obstacle à la participation (Kyriazopoulou & Weber, 2009).
- **Les données statistiques et l'évaluation** : récolter des données concernant les élèves et leurs progrès, le respect des lois, les effets des pratiques mises en place (AEEAI, 2014).

Certains de ces thèmes sont interdépendants, tels que les politiques et le financement ; la culture (attitudes) et la formation professionnelle ; ou encore la formation et les pratiques inclusives. Ces sept thèmes apparaissent également, sous cette forme ou sous une forme similaire, dans un grand nombre d'ouvrages et d'articles abordant l'inclusion scolaire (p. ex. Hoppey & McLeskey, 2014; Mcleskey, Waldron, Spooner, & Algozzine, 2014; Prud'homme et al., 2016; Rousseau et al., 2013; Tremblay, 2012).

De plus, durant les dernières années, un accent tout particulier a été mis sur les politiques publiques et leurs influences sur le développement de l'école inclusive, à tous les niveaux (voir p. ex. Ebersold & Watkins, 2011; Palley, 2009; UNESCO, 2009; Valentino, 2007). Ebersold et Watkins (2011), dans leur projet de recherche européen, insistent sur le fait que les politiques éducatives doivent être étudiées :

A core issue to be mapped in relation to the rights of learners with SEN is that of participation opportunities in education and training; the main focus being upon how far inclusive education policies foster equality in terms of access and ensure that learners with SEN are not excluded from any level of the general education system on the basis of their disability or special needs (p. 48).

Enfin, un dernier élément ne ressortant pas de manière claire parmi les sept thèmes présentés ci-dessus, mais semblant important dans le reste de la littérature est celui que Janney & Snell (2004 ; 2006) appellent *only as special as necessary*, et que la loi américaine résume en parlant du *least restrictive environment (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004 [ci-après: IDEA Act, 2004])* : l'école inclusive doit viser à ce que l'élève soit scolarisé dans l'environnement le moins restrictif possible. Cela passe par une scolarisation sur le lieu de domicile et un enseignement se déroulant majoritairement au sein du groupe classe, pour tous les élèves. On ne met en place des soutiens et des mesures spéciales que lorsque cela est vraiment nécessaire (Mcleskey et al., 2014; Thomazet, 2006; Tremblay, 2012, p. 60).

2.2 Formes de scolarisation et de soutiens en contexte intégratif

Divers types de scolarisation ou de soutiens existent pour la prise en charge des élèves BEP en contexte intégratif. Ces derniers se sont développés au fil des années, en fonction des ressources à disposition, des exigences légales et des représentations vis-à-vis des pratiques intégratives ou inclusives.

2.2.1 Le système en cascades

Une des manières existant pour schématiser les soutiens aux élèves BEP, en respectant le principe du *only as special as necessary* évoqué ci-dessus, est le « système en cascades » développé dans les années 70, concrétisé par Gottlieb (1981) et repris (parfois adapté) par plusieurs auteurs (Tremblay, 2012, p. 36 ; Fuchs, Fuchs, & Stecker, 2010, p. 306). Ce système illustre un continuum de services « visant à favoriser l'intégration dans un milieu le plus normal possible à toutes les étapes du processus en cascades » (Tremblay, 2012, p. 36).

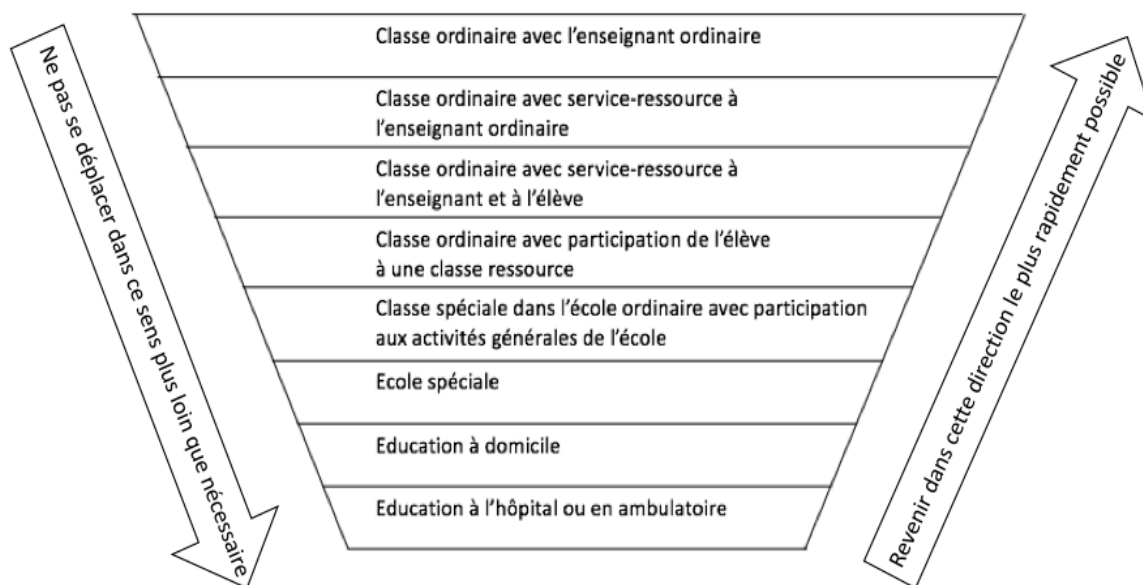


Figure 1: Le système en cascades (reproduit sur la base de Gottlieb, 1981 et Tremblay, 2012)

Ce système en cascades illustre bien l'idée de n'intervenir que lorsque cela est nécessaire, et de le faire de la manière la moins invasive possible. Selon Tremblay (2012, p. 37) « une descente dans la cascade de services devrait être limitée et ajustée aux besoins de l'élève, et non à ceux de l'école ».

2.2.2 La typologie de modèles de services

En 2003, Trépanier a élaboré une *typologie de modèles de service* pour classifier les formes de services existant pour les élèves BEP dans les écoles ordinaires au Québec. Cette typologie est faite de trois catégories : la première concerne des interventions où le soutien à l'élève en difficulté a lieu en dehors de la classe ordinaire ; la seconde comprend les interventions où le soutien à l'élève a lieu au sein de la classe ordinaire ; et la dernière est une forme de service où l'enseignant spécialisé intervient de manière indirecte auprès de l'élève, en conseillant son enseignant. Les trois catégories de la typologie sont présentées ci-après. Toutes les informations proviennent de deux ouvrages (Gravel & Trépanier, 2010 ; Trépanier, 2003). Les points les plus importants concernant ces modèles de services sont présentés, et les formes de soutien sont décrites à l'aide des tableaux 1 à 3. Dans ces tableaux sont également présentés les avantages et inconvénients de chaque modèle, tels que décrits par Trépanier (2003). Au Québec, le terme *orthopédagogue* est utilisé pour *enseignant spécialisé*. Dans ce chapitre, l'appellation romande d'*enseignant spécialisé* est maintenue, excepté dans les citations directes.

Le premier modèle est celui où « les interventions orthopédagogiques sont réalisées directement auprès de l'élève à l'extérieur de la classe ordinaire » (Trépanier, 2003, p. 29). Dans ce modèle, l'enseignant spécialisé intervient directement auprès de l'élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, soit individuellement, soit en petit groupe, dans un lieu différent de la classe ordinaire.

Tableau 1 : Types de classes spéciales (Typologie de modèles de service de Trépanier, 2003, pp. 29-38)

Types de classes spéciales	Avantages de l'utilisation des classes spéciales	Inconvénients de l'utilisation des classes spéciales
<p>Classe adaptée : Aménagement spatial et matériel de la classe dans le but de répondre aux besoins particuliers des élèves. La fréquentation de cette classe peut être ponctuelle, temporaire ou permanente.</p>	<p>Permet un support intensif et individuel</p>	<p>Rupture d'avec le groupe classe</p>
<p>Classe ressource : Classe spécialisée à temps partiel. Les élèves fréquentant la classe ressource font tous partie d'une classe ordinaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - On parle de classe ressource quand un petit groupe d'élève y est réuni. - On parle de <i>dénombrement flottant</i> quand le soutien se déroule en individuel (ratio un enseignant pour un élève). 	<p>Offre un cadre comportant moins de distractions et favorisant la concentration</p> <p>Les élèves bénéficient d'une rétroaction immédiate sur leurs apprentissages.</p>	<p>L'aide se limite aux élèves identifiés comme ayant des difficultés ou un handicap.</p> <p>L'intégration de ces élèves est limitée par la forme de la prise en charge.</p>
<p>Classe spéciale : Cette classe est située dans une école ordinaire, ce qui implique que les élèves participent à la vie de l'école ordinaire. L'élève en difficulté y est scolarisé à temps complet, avec des possibilités d'intégration partielle ou d'activités conjointes.</p>	<p>Les élèves peuvent se comparer avec d'autres élèves ayant également des difficultés.</p>	<p>Cette forme de soutien peut amener à des difficultés de transfert des connaissances d'une situation à l'autre.</p>
<p>Classe d'appoint : Classe ayant une fonction de réinsertion pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage mineures ou des difficultés langagières. En général destinées aux élèves entre l'école enfantine et l'école primaire, ou entre l'école primaire et l'école secondaire. L'accueil en classe d'appoint est temporaire, il dure en général un an.</p>		

Dans le second modèle de service, « les interventions orthopédagogiques sont réalisées directement auprès des élèves à l'intérieur de la classe ordinaire » (Trépanier, 2003, p. 39-45). Lorsque le soutien a lieu au sein de la classe, on parle souvent de coenseignement, ce dernier peut prendre différentes formes (Gravel & Trépanier, 2010; Trépanier, 2003). Selon ce modèle, l'enseignant spécialisé intervient à l'intérieur de la

classe ordinaire. Il fonctionne comme une personne ressource, pour adapter le matériel et les outils d'enseignement, ainsi que les moyens pédagogiques. Les temps en classe sont variables, tout comme l'organisation entre les enseignants, et les appellations de ces différentes formes de collaboration (Trépanier, 2003). Les formes de coenseignement mentionnées par Gravel et Trépanier (2010) sont présentées brièvement dans le tableau 2, tout comme les avantages et inconvénients de ces pratiques (Trépanier, 2003). Pour une description détaillée des formes que peut prendre le soutien en classe, voir Friend, Cook, Hurley-Chamberlain et Shamberger (2010).

Tableau 2 : Soutiens directs au sein de la classe ordinaire : différentes formes de coenseignement (Gravel & Trépanier, 2010). Présentation des avantages et inconvénients du coenseignement (Trépanier, 2003, pp. 39-45)

Différentes formes de coenseignement	Avantages du travail en coenseignement	Inconvénients du travail en coenseignement
Coenseignement en soutien : « un enseignant intervient auprès du groupe classe pendant que l'autre intervient auprès des élèves ciblés selon les besoins et l'activité mise en place (p. 261) ».	Limite l'étiquetage des élèves BEP.	L'intervention est moins individualisée étant donné le nombre d'élève et le ratio enseignant-élève.
Deux enseignants, deux sous-groupes hétérogènes, un même contenu : « les deux intervenants enseignent le même contenu à deux groupes hétérogènes constitués des élèves du même groupe classe. Ce modèle vise à enseigner à de plus petits groupes d'élèves afin de favoriser les échanges (p. 262) ».	Renforce le sentiment d'appartenance des élèves BEP.	Présence de beaucoup de sources de distraction.
Deux enseignants, deux sous-groupes homogènes, un enseignement complémentaire : « l'orthopédagogue reprend le contenu enseigné avec un sous-groupe d'élèves en difficulté (ou qui présente des caractéristiques communes) et l'enseignant poursuit sa leçon avec l'autre sous-groupe.	Facilite le transfert de connaissance. Facilite le partage des responsabilités entre enseignants.	Exige passablement de temps de planification entre les enseignants.
Sous-groupes multiples, un contenu variable : « les élèves travaillent en sous-groupes dans différentes aires d'apprentissage, soit en rotation, soit dans une aire désignée (p. 263) ».	Soutien disponible également pour les élèves non identifiés.	
Enseignement en équipe : « l'enseignant et l'orthopédagogue enseignent en équipe (team-teaching) un même contenu à l'ensemble du groupe-classe. Dans ce modèle, l'orthopédagogue peut axer davantage ses interventions sur les stratégies d'apprentissage ou d'organisation à privilégier pour la réalisation de l'activité (p. 264) ».		

Le troisième modèle de service est celui où « les interventions orthopédagogiques sont réalisées indirectement auprès de l'élève, en consultation auprès de l'enseignant (Trépanier, 2003, p. 45). Il se distingue des deux autres dans le sens où l'intervention de l'enseignant spécialisé et/ou des autres professionnels n'est pas directement destinée à

l'élève, mais à son enseignant titulaire, sous forme de conseil pour sa pratique auprès de l'élève. Les deux formes de ce modèle sont présentées dans le tableau 3.

Tableau 3 : Modèles de services indirects (Typologie de modèles de service de Trépanier, 2003, pp. 45-52)

Différents modèles de service indirects	Avantages	Inconvénients
<p>Modèle de l'orthopédagogue-consultant: l'enseignant spécialisé travaille à temps complet comme ressource pour les enseignants titulaires, il fournit des conseils, aide les enseignants à préciser les objectifs des élèves BEP, à adapter leurs stratégies d'enseignement. Il est également responsable des PPI des élèves BEP. Pour réaliser ces tâches au mieux, il effectue des observations en classe. Il intervient sous forme de conseil au quotidien, et/ou en organisant des formations, des ateliers. Pour que cette forme de soutien soit efficace, l'enseignant ressource doit être très compétent, et soigner la collaboration avec ses collègues.</p>	<p>Les élèves cibles ne sont pas étiquetés.</p> <p>Ils bénéficient de continuité dans les apprentissages.</p> <p>Un plus grand nombre d'élèves profite de l'intervention de l'enseignant spécialisé.</p>	<p>Ne remplace pas une intervention individuelle dans certains cas.</p> <p>Il y a un risque que ce modèle soit préféré à d'autres car il peut sembler moins coûteux.</p> <p>Difficultés rencontrées par les enseignants spécialisés débutants.</p>
<p>Modèle d'équipe de soutien à l'enseignant : aussi appelée <i>équipe de résolution de problème</i>, les enseignants, enseignants spécialisés et autres professionnels (logopédistes, psychologues, éducateurs sociaux) se réunissent deux à quatre fois par mois. Ils pratiquent une approche coopérative de résolution de problèmes (selon des étapes pré-définies), et assurent l'élaboration et le suivi des PPI.</p>	<p>Plusieurs regards de différents professionnels sur la situation de l'élève.</p> <p>Aide à briser l'isolement de certains professionnels.</p> <p>Assure un suivi interdisciplinaire des PPI.</p>	<p>Certains élèves ont besoin d'une intervention individuelle intensive, cette formule ne leur suffit pas.</p> <p>Difficulté dans la gestion des horaires de chacun, problèmes au moment de fixer des temps de rencontre et de collaboration.</p>

Une dernière forme d'intervention évoquée par Trépanier (2003) est le jumelage de modèles de service. Selon cette formule, l'enseignant spécialisé est à la fois « un professionnel enseignant et une ressource pour les enseignants, les élèves et leurs parents » (p. 52). L'auteure mentionne encore que pour une intervention réaliste et efficace, l'enseignant spécialisé travaillant selon une combinaison de modèle ne doit pas accompagner plus de 15 élèves, et son temps de consultation doit se situer entre 20 et 40%. Enfin, le lieu d'intervention à privilégier est la classe ordinaire.

2.2.3 Un exemple suisse-alsacien

En Suisse alsacien, un groupe de travail réunissant des experts de deux hautes écoles zurichoises et de la Direction de l'enseignement et de l'éducation (Bildungsdirektion) du

canton de Zürich, a publié une brochure décrivant les différentes formes que peut prendre le soutien intégratif destiné aux élèves BEP dans le cadre de l'école ordinaire (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH), & Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH), 2015). Les formes de soutien présentées dans cette brochure ne sont pas exhaustives, mais donnent un aperçu des pratiques dans le canton de Zürich. Certaines formes impliquent la présence d'enseignants spécialisés au sein de la classe, alors que d'autres s'organisent de manière plus séparative. Les huit formes de soutien de cette brochure sont présentées brièvement dans le tableau 4 (traduction et condensation des informations par l'auteure). Les cinq premières formes sont bien établies dans les pratiques et les trois dernières sont des projets pilotes testés dans quelques écoles durant les dernières années. Les noms des formes de soutien ont été gardés en allemand dans le tableau 4, afin de rester fidèle aux descriptions faites. Toutefois, des propositions de traduction sont faites au bas du tableau.

Tableau 4: Formes de soutien recensées dans le canton de Zürich (Bildungsdirektion des Kantons Zürich et al., 2015)

Formes de soutien	Description de la forme de soutien
Teamteaching ^a	L'enseignant spécialisé soutient les élèves BEP lors de séances individualisées et participe à l'enseignement général lors de moments de coenseignement. L'enseignant titulaire planifie l'enseignement pour la classe et communique sa planification à l'enseignant spécialisé. Ce dernier planifie les séquences de soutien et du matériel adapté. Les deux enseignants préparent ensemble les leçons de coenseignement.
Klassenteam ^a	Organisation du soutien, en alternance, selon trois modèles de collaboration : <ol style="list-style-type: none"> 1) Partage de responsabilité : responsabilité commune de l'enseignement pour tous les élèves de la classe. 2) Travail en groupes : certains éléments sont travaillés en sous-groupes. 3) Modèle de consultation : l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé se conseillent l'un l'autre sur des questions concernant leurs domaines de spécialisation respectifs.
Förderzentrum ^b	Certains élèves rejoignent par moments un petit groupe dans une classe séparée. Ils y bénéficient d'un soutien dans une ou plusieurs branches. Cette mesure peut être ponctuelle ou à long terme, en fonction des besoins des élèves et de l'organisation de l'école. Le <i>Förderzentrum</i> accueille des élèves ayant des profils très hétérogènes (difficultés scolaires, BEP, difficultés de comportement, haut potentiel intellectuel, retour suite à une absence prolongée due à une maladie).
Separierte Fördergruppe ^c	Les élèves suivent certaines branches dans un lieu de soutien séparé. Les périodes de soutien ont lieu sur le temps durant lequel leurs camarades de la classe ordinaire travaillent ces mêmes branches. Dans le cas où le soutien ne couvre pas toutes les périodes de la branche, les élèves suivent le programme mis en place par l'enseignant spécialisé durant les périodes de la classe ordinaire. Les groupes de soutien sont les plus homogènes possibles.
Kleinklassen ^d	Les <i>kleinklassen</i> sont des classes spécialisées. Elles accueillent 8 à 12 élèves et sont menées par des enseignants spécialisés. L'enseignement se déroule avec le projet de réintégration en classe ordinaire. La situation de chaque élève est évaluée régulièrement. Des intégrations partielles et/ou progressives en classes ordinaires sont possibles.

Fokus starke Lernbeziehungen ^e	L'idée de cette forme de prise en charge est de mettre l'accent sur l'enseignant titulaire et de lui attribuer des ressources. Le but est que l'enseignant titulaire ait une relation forte avec ses élèves, on cherche à réduire le nombre d'intervenants dans la classe. L'enseignant titulaire enseigne un maximum de branches et est responsable pour tous les élèves de la classe. Il demande conseils aux enseignants spécialisés et aux enseignants d'allemand langue seconde pour la prise en charge des élèves concernés. Les rôles de l'enseignant spécialisé et de l'enseignant d'allemand langue seconde évoluent vers des rôles de conseil, et/ou ils prennent un pourcentage en tant que titulaire dans une classe ordinaire.
Support-team ^f	Selon ce modèle, une <i>supportteam</i> est créée pour l'ensemble de l'école. On utilise une grande partie des ressources destinées aux soutiens pour financer cette équipe de support, et elle intervient ensuite dans les classes ordinaires en fonction des besoins. L'équipe de support comprend des enseignants spécialisés, des thérapeutes, des travailleurs sociaux, des enseignants d'allemand langue seconde et des assistants de classe. Les membres de cette équipe interviennent sous forme de conseil aux enseignants, par des soutiens en classe, en travaillant avec des petits groupes, ou en faisant de la gestion de crise. On essaie de limiter le nombre d'intervenants par classe, un membre de la <i>supportteam</i> peut intervenir de différentes manières dans une même classe et chercher de l'aide auprès de ses collègues.
Schulinsel ^g	La <i>schulinsel</i> n'est pas une mesure de pédagogie spécialisée. Il s'agit d'un lieu accueillant les élèves présentant des difficultés de comportement conséquentes. Les élèves y sont envoyés pour une durée allant d'une demi-journée à 3 mois maximum. L'enseignant de la <i>schulinsel</i> enseigne aux élèves et les soutient, ainsi que leurs enseignants titulaires, dans la démarche de réintégration en classe ordinaire. L'enseignant de la <i>schulinsel</i> n'est pas forcément un enseignant spécialisé.
<i>Equivalent français des noms des formes de soutien</i>	<p>a) Ces deux termes sont difficilement traduisibles dans la mesure où leur acception est très différente en allemand en comparaison avec leur utilisation en français ou en anglais. Ils représentent un continuum allant du soutien intégré individuel « classique », à la notion d'enseignement en équipe (où les deux enseignants travaillent simultanément avec la classe en tant que collectif), en passant par du coenseignement.</p> <p>b) groupe ressource</p> <p>c) lieu ressource</p> <p>d) classes à effectif réduit</p> <p>e) difficilement traduisible, s'apparente à de l'enseignement en équipe (cf. définition dans la colonne de droite)</p> <p>f) équipe multidisciplinaire</p> <p>g) lieu ressource pour élèves ayant des difficultés de comportement</p>

Les types de prise en charge présentés ci-dessus donnent un aperçu de la forme que peut prendre le soutien en Suisse. Il en existe d'autres, les cantons et les communes sont très libres à ce niveau-là ; les enseignants et les services de l'enseignement testent et innovent afin de trouver la manière la plus adéquate d'accueillir les élèves BEP à l'école ordinaire. Le rapport sur l'éducation en Suisse publié par le *Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation* (CSRE) en 2014 signale qu'il ne fait « pas de comparaison systématique des offres et des financements [concernant les soutiens intégratifs], étant donné que l'autonomie et la marge de manœuvre dont disposent les communes conduisent parfois à des différences considérables au sein même des cantons » (Bain et al., 2014, p. 65).

2.3 L'intégration en Suisse

2.3.1 Bases légales

En Suisse, la *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées* (LHand) est entrée en vigueur en 2004 et elle exige des cantons qu'ils « veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques » (LHand, 2004, art. 20, al. 1). Cette même loi exige que 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 » (Ibid., art. 20, al. 2). Par ailleurs, le *Concordat sur la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007a) illustre également un mouvement clair en direction de la scolarisation intégrative : « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires » (Ibid., art. 2, al. b). Enfin, depuis 2008, la *Constitution Fédérale de la Confédération suisse* exige que « les cantons pourvoient à une formation spéciale suffisante pour les enfants et adolescents handicapés, au plus tard jusqu'à leur 20e anniversaire » (Constitution Fédérale de la Confédération suisse, art. 62, al. 3). Un dernier élément peut encore être relevé dans ce contexte, il s'agit de l'adhésion de la Suisse en 2014 à la *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées* (ONU, 2006). L'article 24, al. 2 de cette convention exige 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 ». Ces textes de lois dénotent d'un réel souhait de développement de la scolarisation intégrative en Suisse. Enfin, lorsque l'on s'intéresse à des textes plus proches de la pratique, on trouve une définition de la scolarisation intégrative dans la *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007d, p. 6) : « Intégration à temps plein ou à temps partiel de l'enfant ou du jeune à besoins éducatifs particuliers dans une classe de l'école ordinaire :

- par l'usage des mesures de pédagogie spécialisée offertes dans l'établissement scolaire, et/ou
- par l'attribution de mesures renforcées sur la base de la procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels ».

Par ailleurs, le *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2008, art. 3, al. 4) attend des enseignants spécialisés qu'ils puissent exercer « aussi bien dans le cadre de l'école ordinaire que dans celui de l'école spécialisée » et qu'ils appliquent « des mesures de scolarisation intégratives ».

En Suisse, on ne peut pas parler d'école sans aborder les cantons, à qui la responsabilité de l'école est confiée par la Confédération (Constitution Fédérale de la Confédération suisse, 1999, art. 62). Au niveau des cantons romands³, le concept d'intégration a fait son apparition dans les lois scolaires à différents moments : dès 1985-1986, l'intégration était recommandée dans la loi et le règlement scolaires fribourgeois, ainsi que dans la loi sur l'enseignement spécialisé en Valais (voir annexe 1.1). Dans le canton de Neuchâtel, l'intégration est mentionnée pour la première fois au niveau légal en 2007, dans le cadre du Règlement transitoire appelé REFOSCOS⁴. Dans le canton du Jura, le concept d'intégration a été inséré en 2013 à la loi scolaire de 1990. Enfin, à Genève, la *Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés* (LIJBEP) de 2008 a officiellement amené le concept d'intégration au sein des lois du canton. Entre temps, la LIJBEP a été abrogée car elle a été insérée à la nouvelle *Loi sur l'instruction publique* de 2015. Une analyse plus poussée du cadre légal concernant la mise en place de mesures intégratives dans les différents cantons sera présentée dans le chapitre 8.3.1.

2.3.2 Adaptations et mesures de soutien visant à favoriser l'intégration scolaire

Au vu des exigences légales mentionnées ci-dessus, les cantons suisses doivent donc mettre en œuvre un certain nombre de mesures afin de permettre la scolarisation intégrative des élèves BEP et leur inclusion dans la société. Parmi celles-ci se trouvent des adaptations du contexte et des contenus de l'apprentissage. Ces dernières sont mises en place en fonction des difficultés et des besoins des élèves concernés et servent à lutter contre les inégalités. Au niveau national, certains textes abordent ces adaptations : la *Constitution Fédérale* (2008) prévoit par exemple des « mesures en vue d'éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées » (art. 8, al. 4). En effet, l'article 8 (al.

³ Dans le cadre du présent travail, les cantons romands considérés sont les cantons ayant participé au projet de recherche FNS mentionné en introduction : Genève, Valais, Fribourg, Jura, Neuchâtel (les cantons de Vaud et de Berne ne sont pas pris en considération).

⁴ Règlement transitoire d'exécution de la loi fédérale concernant l'adoption et la modification d'actes dans le cadre de la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) en matière de formation scolaire spéciale (REFOSCOS)

2) de la *Constitution Fédérale* (Ibid.) mentionne que personne ne doit subir de discrimination « du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique ». La LHand (2004) intervient également dans le domaine des inégalités, et ce notamment pour ce qui a trait à la formation : « Il y a inégalité dans l'accès à la formation ou à la formation continue notamment lorsque :

- a. l'utilisation de moyens auxiliaires spécifiques aux personnes handicapées ou une assistance personnelle qui leur est nécessaire ne leur sont pas accordées;
- b. la durée et l'aménagement des prestations de formation offertes ainsi que les examens exigés ne sont pas adaptés aux besoins spécifiques des personnes handicapées ».

De plus, la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (ONU, 2006, art. 24, al. 2) exige la mise en place d'aménagements et d'accompagnements particuliers pour les élèves en ayant besoin, afin de permettre à chacun de participer pleinement et de faire des progrès dans la mesure de ses besoins et de ses capacités.

Les textes de loi présentés ci-dessus sont relativement clairs : des aménagements et des soutiens doivent être mis en place. Parmi les pratiques suisses relatives aux aménagements, on parle entre autres de « compensation des désavantages » et de « programme (ou objectifs) individualisé(s) », mais ces termes ne sont pas mentionnés directement dans les lois fédérales ou cantonales (Bellofatto, 2012, p. 1). Ces deux concepts seront abordés plus en détail dans les chapitres 3.1.2 et 8.2.2.1

L'offre de soutiens mise en place pour les élèves intégrés en Suisse est variée. Toutefois, très peu de documents ou études recensent ces soutiens, il est donc difficile d'en avoir une vision globale (Bain et al., 2014, p. 65). Actuellement, un élément intimement en lien avec les soutiens organisés est l'« appartenance » de l'élève intégré au système de l'enseignement ordinaire ou de l'enseignement spécialisé, une sorte de « statut ». En Suisse alémanique, les abréviations IF (*Integrative Förderung* = soutien intégratif) et IS (*Integrative Sonderschulung* = scolarisation spécialisée intégrée) sont largement utilisées pour signaler le « statut » de l'élève bénéficiant de soutien en plus de l'enseignement ordinaire (p. ex. Reusser et al., 2011, p. 10). Toutefois, l'interprétation de ces termes, ainsi que les pratiques y étant liées, peuvent varier quelque peu d'un canton à l'autre. De manière générale, l'IF concerne des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et parfois les élèves ayant des difficultés de comportement ou des troubles tels que la dyslexie, la dyscalculie, etc. Leur besoin de soutien est considéré comme « léger », il s'agit souvent

des élèves qui étaient auparavant scolarisés en classes à effectif réduit ou en classes de développement (*Kleinklassen* en allemand) (Luder & Kunz, 2012; Zihlmann, Oberholzer, von Rotz, Rosset, & Zurfluh, 2015). Les élèves concernés par l'IS sont généralement des élèves en situation de handicap, ayant des difficultés conséquentes et nécessitant un soutien plus soutenu (Zihlmann et al., 2015). Ils ont un statut d'élèves de l'enseignement spécialisé mais sont scolarisés de manière intégrative (Reusser et al., 2011, p. 10). Les périodes de soutien pour les élèves bénéficiant d'IF sont souvent attribuées à la classe et pas forcément à un élève en particulier. La direction de l'école dispose d'un certain nombre de périodes à répartir en fonction des besoins, ces dernières sont en général octroyées en fonction du nombre d'élèves dans l'école (Bain et al., 2014, pp. 64-65). Les périodes de soutien IS sont quant à elles souvent attribuées de manière individuelle, et dépendent des services de l'enseignement spécialisé (Ibid.). Les concepts d'IF et IS correspondent partiellement à l'idée d'*offre de base* et de *mesures renforcées*, telles que décrites dans le *Concordat sur la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007a). En Suisse Romande, la terminologie utilisée pour décrire les types de soutien et le « statut » de l'élève semble moins uniforme. Dans certains cantons, les termes de l'accord intercantonal sont déjà utilisés (mesures ordinaires⁵ et renforcées), alors que dans d'autres, les appellations sont en lien avec les institutions ou services responsables du soutien, ou encore avec les types de difficulté de l'élève (cf. chapitre 8.3.1.2 concernant l'analyse de l'offre de soutien en Suisse Romande).

2.4 Public cible de l'intégration scolaire et prise en charge des élèves

Ce sous-chapitre aborde dans un premier temps les modèles de compréhension du handicap ainsi que la question de l'orientation des élèves en situation de handicap ou ayant des difficultés scolaires. Dans un second temps, il s'intéresse au public d'élèves scolarisés de manière intégrative, aux statistiques actuelles à ce sujet, ainsi qu'à l'attribution de mesures de soutien.

2.4.1 Modèles de compréhension du handicap et orientation des élèves BEP

Historiquement, les élèves en situation de handicap ou ayant des difficultés scolaires massives étaient orientés vers des écoles ou des classes spécialisées. Cette orientation se

⁵ Noter que cette notion n'apparaît pas dans le Concordat sur la pédagogie spécialisée mais que certains cantons l'utilisent en lieu et place de la notion d'*offre de base*, qui concerne les mesures de pédagogie spécialisées octroyées dans le cadre de l'école ordinaire. Lorsque c'est pertinent, cette notion sera reprise telle quelle dans la suite de ce travail.

faisait en général sur la base du *modèle médical du handicap*: un diagnostic était posé par un spécialiste en utilisant des outils diagnostiques tels que la CIM-10 ou le DSM-V⁶, et cela permettait de définir la forme de la prise en charge de l'élève (Patrick Bonvin, 2011b; Lindsay, 2003). Cette approche n'a pas été remise en question jusqu'à la fin des années soixante (Armstrong, 2002; Clough, 2000; Osgood, 2008 ; cités par Sermier Dessemontet, 2012).

Au fil du temps, plusieurs éléments critiques ont été relevés concernant le *modèle médical du handicap* et la manière dont on attribuait l'une ou l'autre forme de scolarisation aux élèves BEP. Premièrement, ce système ne permettait pas d'orienter de manière adéquate et équitable les élèves ayant des difficultés d'apprentissage conséquentes ainsi que les élèves immigrants. Ces deux groupes d'élèves rencontrent souvent des difficultés scolaires mais n'ont pas de « diagnostic médical défini ». Une recherche de Kronig, Haeberlin, & Eckhart (2000) a analysé les données statistiques suisses concernant les lieux et types de scolarisation de ces élèves entre le début des années 80 et la fin des années 90. Leurs résultats indiquent que des élèves ayant des compétences en langue d'enseignement équivalentes et des QI comparables pouvaient être orientés aussi bien vers des « classes de développement » ou « classes à effectif réduit » (*Kleinklassen* en Suisse alémanique) que vers des classes de l'enseignement ordinaire. Cette observation était particulièrement frappante pour les élèves immigrants. Les auteurs de cette étude indiquent que cette orientation semblait se faire plus ou moins aléatoirement, en fonction des ressources et des places à disposition, ou selon les impressions et les préjugés des divers acteurs de l'école.

Le *modèle médical du handicap* a également été remis en question car il ne garantissait pas forcément une prise en charge adéquate de l'élève. La principale critique, apparue dans les années 70-80, était qu'il ne prenait pas en compte les variations interindividuelles, ni l'environnement social et physique de la personne. Ces trois éléments peuvent en effet faire varier grandement les possibilités d'apprentissage et de participation chez des personnes ayant un même diagnostic médical. On s'est donc petit à petit intéressé à des approches prenant en compte le fonctionnement de la personne dans son environnement (Inserm, 2016, p. 124). Une approche biopsychosociale du handicap s'est progressivement développée, suivant le mouvement amorcé par Engel (1977) dans le monde de la médecine (Lindsay, 2003). De nouveaux modèles du handicap ont vu le jour, des modèles s'intéressant autant à la personne et à ses limitations, qu'à son

⁶ CIM-10 : Classification internationale des maladies (OMS, 2011)

DSM-V : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (American Psychiatric Association, 2016)

environnement et à ses ressources. Parmi ceux-ci, on retrouve notamment la *Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé* [CIF] (Organisation Mondiale de la Santé [OMS], 2001), qui suggère de voir le handicap non comme « un problème seulement individuel, mais [comme] une situation influencée par différents facteurs, notamment des facteurs corporels, des facteurs sociaux et des facteurs de contexte, c'est-à-dire de l'environnement et des facteurs personnels » (Inserm, 2016, p. 109). Depuis quelques années, la CIF est utilisée dans certains pays (p.ex. au Portugal et en Suisse) pour définir plus finement les besoins de soutien des élèves BEP (Boavida, Aguiar, & McWilliam, 2014; Hollenweger, 2011). Ce sujet sera traité ci-dessous ainsi qu'au chapitre 8.2.2.3.1.

En Suisse, une évolution des conceptions par rapport au handicap et concernant la manière d'orienter les élèves BEP a également été observée ces dernières années. Jusqu'en 2007, les élèves en situation de handicap dépendaient de la *Loi sur l'Assurance Invalidité* (LAI, 1959) (Bonvin, 2011b; Fondation Centre Suisse de Pédagogie spécialisée [CSPS], 2011) et les décisions quant à la scolarisation et surtout quant au financement de la prise en charge d'un enfant en situation de handicap se faisaient en référence à l'*Ordonnance concernant les Infirmités Congénitales* (OIC, 1959) et au *Règlement sur l'assurance-invalidité* (RAI, 1961). Les élèves étaient fréquemment regroupés en fonction de leur type de handicap (écoles pour enfants sourds, écoles pour enfants autistes, écoles pour enfants ayant des troubles sévères du langage) (CSPS, 2011), ou en fonction de leur niveau d'« éducatibilité » : on parle par exemple dans le canton de Vaud d'élèves « éducatibles sur le plan pratique » et « éducatibles sur le plan scolaire » (Statistique Vaud, 2014). Une forte tradition des écoles spécialisées s'est ainsi développée, avec en son sein des compétences professionnelles et didactiques très spécifiques. Des méthodes ciblées, pensées comme étant exclusivement adaptées à telle ou telle déficience, ont été développées (Pelgrims, 2001). Divers avis et réactions apparaissent en lien avec ces constats. D'un côté, Pelgrims (Ibid.) met en garde contre les regroupements faits en fonction des diagnostics, et signale que la recherche empirique ne prouve pas l'utilité et l'efficacité de ce genre de pratiques. De l'autre côté, Lienhard (2009) ainsi que Luder et al. (2014, p. 12-13), insistent sur le fait que ces compétences spécifiques doivent être préservées, et transposées dans un contexte intégratif (Lienhard, 2009; Luder et al., 2014, p. 12-13).

Depuis quelques années, plusieurs nouveautés législatives ont fait changer le paysage de l'enseignement spécialisé suisse de manière notoire (voir chapitre 2.3). La RPT (*Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons*, Département Fédéral des Finances, 2004), en vigueur depuis 2007, a déclenché une série de modifications particulièrement importantes. Elle a impliqué que les cantons reprennent « la responsabilité formelle, juridique et financière concernant la scolarisation spéciale des enfants et des jeunes et les mesures de pédagogie spécialisée » (CDIP, 2007c). Dans ce cadre-là, le *Concordat sur la pédagogie spécialisée* a été l'outil principal sur lequel se sont basés les cantons pour développer leurs concepts de pédagogie spécialisée. Ce dernier exige clairement qu'une scolarisation intégrative soit préférée à chaque fois que cela est possible, et propose la mise en place de divers outils pour rendre cela possible : une terminologie uniforme ; des standards de qualité pour la reconnaissance des prestataires ; ainsi qu'une Procédure d'Evaluation Standardisée pour la détermination des besoins individuels (PES) (CDIP, 2007a).

La PES a pour but de « recenser systématiquement les informations pertinentes pour la détermination des besoins individuels » de l'élève (CDIP, 2014, p. 7). Pour ce faire, elle se base sur la *Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé* (version pour enfants et adolescents (CIF-EA)) (OMS, 2007). La CIF-EA est un outil créé par l'OMS (2007) ayant pour but :

[d]'être utilisée par les cliniciens, les éducateurs, les décideurs politiques, les membres des familles, les usagers et les chercheurs pour documenter les caractéristiques de la santé et du fonctionnement dans l'enfance et l'adolescence. La CIF-EA offre un cadre conceptuel, un langage et une terminologie commune qui permettent d'enregistrer les problèmes qui se manifestent durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence concernant les fonctions organiques et les structures anatomiques, les limitations d'activité, les restrictions de participation et les facteurs environnementaux significatifs pour les enfants et les adolescents (Ibid., p. xiv).

C'est en se basant entre autres sur les principes évoqués ci-dessus que la PES permet la standardisation de l'attribution de mesures de soutien spécialisées (mesures renforcées). Ces dernières ne doivent plus être attribuées « uniquement sur la base d'une déficience ou d'une limitation du fonctionnement ; il convient plutôt de recenser systématiquement

les limitations du fonctionnement ainsi que les facilitateurs et obstacles dans le contexte familial et scolaire, et de les mettre en regard des objectifs de développement et de formation qui ont été définis individuellement » (CDIP, 2014, p. 9).

2.4.2 Elèves scolarisés de manière intégrative et attribution de mesures d'aide

Les recherches empiriques effectuées jusqu'à présent dans le domaine de l'intégration scolaire sont nombreuses et concernent un grand nombre de domaines liés à ce concept. Cependant, plusieurs auteurs (p. ex. Lindsay, 2003; Sermier Dessemontet, 2012; Zigmond, 2003) relèvent que ces recherches ont souvent des faiblesses méthodologiques. La complexité du concept d'intégration scolaire, ainsi que la variété des formes qu'il peut prendre, font qu'il est difficile de savoir qui sont les élèves concernés par l'intégration scolaire. Lindsay (2003) et Sermier Dessemontet (2012) mentionnent le manque de précision concernant les échantillons d'élèves : leurs difficultés, leurs besoins, et les formes de soutiens mises en place ne sont souvent pas assez bien définis. Ces éléments rendent la comparaison et la généralisation des résultats difficiles, voir impossibles (Lindsay, 2003; Zigmond, 2003).

Les éléments mentionnés ci-dessus font écho au constat fait par l'*European Agency for Development in Special Needs Education* dans le cadre d'un projet appelé « Mapping the implementation of policy for inclusive education (MIPIE) » (Ebersold & Watkins, 2011). Ces auteurs avaient pour mission d'explorer les moyens possibles d'évaluer l'implémentation de politiques publiques pour une éducation inclusive en Europe. Dans le cadre de leurs travaux, ils ont constaté qu'il était très difficile d'obtenir des données fiables et comparables auprès des différents pays. Plusieurs facteurs sont en cause : premièrement, les définitions du handicap, des besoins éducatifs particuliers, et de l'inclusion/intégration sont très variées, ce qui empêche de comparer ce qui est mesuré dans les différents pays (p. 34). De plus, la méthodologie de récolte de données pose problème, elle change grandement d'un pays à l'autre et peu de pays ont des données à disposition au sujet de l'éligibilité des élèves, des processus de prise en charge et des résultats en lien avec l'école inclusive (p. 35). Enfin, les politiques éducatives relatives à l'inclusion sont si variées qu'il est difficile de savoir quels cadres peuvent être considérés comme reflétant une implémentation complète ou partielle de l'inclusion (p. 36). Tous ces éléments font qu'il n'existe à ce jour pas ou peu de données statistiques fiables en Europe concernant l'inclusion, ses formes, son public, et sa mise en œuvre.

En Suisse, les statistiques les plus récentes concernant l'éducation indiquent que le nombre d'élèves scolarisés dans des écoles spécialisées diminue d'année en année (Grossenbacher, 2014, p. 15). Dans leur analyse des données statistiques suisses et bernoises au sujet de l'intégration, Pfister, Eckhart et Bärtschi (2012) relèvent que l'augmentation du nombre d'élèves intégrés semble concerner plus fréquemment des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (*Lernbehinderung*) ou des troubles du comportement (élèves qui étaient au préalable scolarisés en classes à effectif réduit ou en classe de développement), que des élèves ayant des déficiences plus sévères. Cela correspond aux observations faites par Sermier Dessemontet (2012, p. 9) dans la littérature internationale. Elle ajoute cependant qu'aucune recherche empirique n'a démontré que les élèves ayant des limitations plus sévères profiteraient moins d'une scolarisation inclusive que les autres. De plus, les résultats de la recherche empirique de cette auteure (Ibid., p. 116) indiquent que, parmi les élèves de son échantillon, ceux étant intégrés présentent de meilleures compétences cognitives et scolaires que les élèves placés en école spécialisée.

Les statistiques actuelles sur la pédagogie spécialisée en Suisse mettent en évidence un paradoxe : « parallèlement au recul du nombre d'enfants scolarisés dans des classes spéciales au profit de ceux bénéficiant d'un enseignement intégratif, on assiste à une augmentation du nombre d'enfants bénéficiant de mesures de soutien renforcées ou du statut d'élève de l'école spécialisée » (Grossenbacher, 2014, p. 15). Selon cette auteure, ce point ne peut pas être ignoré et devra être investigué dans le futur. A ce sujet, Pfister et al. (2012) relèvent que, parmi les élèves bénéficiant du « statut d'élève de l'école spécialisée », les élèves étrangers sont surreprésentés. Ces résultats corroborent ceux de Kronig et al. (2000) présentés plus haut ainsi que ceux évoqués par Lindsay (2003, p. 4). De plus, Kocaj et ses collègues (2014), dans leur recherche menée en Allemagne, ont montré que les élèves provenant de milieux socio-économiques favorisés avaient plus de chances d'être scolarisés de manière intégrative que leurs pairs ayant un niveau cognitif similaire mais provenant de milieux socio-économiques défavorisés. Tous ces résultats remettent en question le système d'attribution des statuts ainsi que les décisions concernant les formes de prise en charge des élèves BEP.

En 2009, l'OFS signalait que « les enfants qui présentent des besoins particuliers, mais qui sont intégrés dans des classes normales, n'apparaissent pas jusqu'ici dans les


statistiques » (OFS, 2009, p. 18). Suite à cela, un groupe de travail a été mis en place en 2011 dans le cadre du CSPS afin de compléter les résultats du projet « Modernisation des relevés dans le domaine de l'éducation », mené conjointement par l'OFS et de la Confédération (CSPS, 2011). Le groupe de travail du CSPS a proposé de définir plus précisément un certain nombre d'éléments liés à la pédagogie spécialisée et à l'intégration scolaire. En effet, la statistique concernant la pédagogie spécialisée n'est plus à même de donner une image claire de ce qui se passe dans les écoles, suite aux évolutions massives survenues après l'adoption de la RPT en 2004 (voir CDIP, 2007c). Selon le CSPS, les évolutions de ces dernières années impliquent que « les cantons doivent disposer non seulement de plus, mais également d'autres données statistiques que jusqu'à présent » (CSPS, 2011, p. 3), afin de pouvoir gérer efficacement le développement de la pédagogie spécialisée de manière intégrative. La statistique dans le domaine de l'intégration scolaire représente un défi : « il s'agit de tenir compte du fait que l'intégration peut revêtir diverses formes : elle peut être partielle ou totale dans des classes ordinaires, comporter des objectifs d'apprentissage individuels ou partiellement adaptés, ou enfin suivre l'enseignement prévu par le plan d'études. On peut donc parler d'une continuité de l'intégration où les limites sont fluides » (Ibid., p. 3). C'est cette fluidité entre les formes de scolarisation qui rend la statistique difficile. Le groupe de travail du CSPS s'est basé sur le *Concordat sur la pédagogie spécialisée* pour émettre ses recommandations : en plus d'informations précises concernant les mesures renforcées, les passages entre l'école ordinaire et l'école spécialisées ainsi que le taux de séparation, ce groupe recommande le recueil d'informations concernant le « statut du programme d'enseignement pour toutes les formes de scolarisation ». Le tableau 5 représente l'intégration scolaire sous forme d'un continuum, et permet de visualiser le concept de *statut du programme d'enseignement* (voir la colonne « Plan d'études ») évoqué ci-dessus.

Suite au rapport du groupe de travail du CSPS, l'OFS a modifié sa manière de relever les données concernant les élèves en intégrant une partie des recommandations du groupe de travail. Cette nouvelle formule a été testée durant le relevé de 2014-2015 concernant les élèves et les étudiants, mais aucun rapport n'a été publié. Les premiers résultats officiels concernant ces modifications seront publiés en 2017 (CSPS, 2015).

Tableau 5 : L'intégration sous forme de continuum – un défi pour la statistique (reproduit sur la base du rapport du CSPS, 2011, p. 4)

Lieu de scolarisation	Durée	Plan d'études	Ressources supplémentaires
classe spécialisée et classe ordinaire	à temps partiel	individuel	adaptées
		3 à 5 disciplines adaptées	collectives
classe ordinaire	à plein temps	1 à 2 disciplines adaptées	
		général	aucune

Dans le sens de moins d'intégration



Dans le sens de plus d'intégration

Un manque d'informations au sujet des élèves intégrés et de leurs situations existe donc encore à ce jour en Suisse et cela se ressent notamment à la lecture de divers rapports rédigés par des équipes de recherches ayant été mandatées pour évaluer la mise en place de l'intégration dans différents cantons (Bachmann Hunziker et al., 2014; Elmiger & Lienhard, 2014; Feller-Lämzlinger, Bucher, & Buholzer, 2014; Liesen & Lienhard, 2014; Luder & Kunz, 2012; Pool Maag, Labhart, & Moser Opitz, 2014). Un élément marquant à la lecture de ces rapports concerne le manque de clarté ressenti par les acteurs de l'école au sujet de l'attribution d'un « statut » à l'élève (mesure ordinaires (IF) ou mesures renforcées (IS)) et des décisions concernant les mesures de soutien (nombre de périodes, forme du soutien) à mettre en place (Elmiger & Lienhard, 2014; Feller-Lämzlinger et al., 2014; Luder & Kunz, 2012). Les enseignants interrogés par Elmiger et Lienhard (2014, p. 30-31) dans le canton d'Appenzell Rhodes extérieures disent trouver plus simples les situations où l'élève est atteint d'un handicap avéré, avec un diagnostic clair. Dans les situations où les élèves ont de grosses difficultés d'apprentissage ou de comportement, il est plus difficile de saisir pourquoi tel ou tel élève obtient tel ou tel statut. Les impressions des enseignants vis-à-vis des situations des élèves et de leurs besoins de soutien sont parfois contredites par les statuts attribués par les services responsables, et cela peut être déstabilisant pour les enseignants. Benoit (2015, p. 340) rapporte des impressions similaires à celles évoquées ci-dessus, chez des enseignants romands. Les enseignants interrogés par Benoit mentionnent des difficultés en lien avec l'éligibilité pour des mesures de soutien : certains élèves ne sont « pas assez handicapés

ou en échec pour bénéficier de mesures d'aides », mais ils en auraient besoins, et cela a une influence sur le travail des enseignants et la prise en charge des élèves. Dans le rapport concernant le canton des Grisons (Luder & Kunz, 2012, p. 15), la situation des élèves atteints de troubles tels que la dyslexie, la dyscalculie ou la dysorthographe est remise en question. En effet, ces élèves étaient auparavant généralement scolarisés dans des classes à effectif réduit (*Kleinklassen*), ils bénéficient donc aujourd'hui le plus souvent de mesures dans le cadre de l'offre de base (IF) (cf. chapitre 2.3). Cependant, les enseignants notent que dans certaines situations, cela ne suffit pas et cela rend l'accompagnement de l'élève difficile.

Un autre thème abordé dans ces rapports concerne la manière dont les ressources pour l'intégration sont réparties et les personnes ayant un pouvoir dans cette attribution de ressources. En Appenzell, les personnes interrogées disent avoir l'impression que l'attribution d'un statut et de mesures de soutien dépend parfois de l'engagement des parents ou de la direction autant voire plus que des besoins réels de l'élèves (Elmiger & Lienhard, 2014, p. 30). Les rapports provenant des cantons de Soleure (Feller-Lämzlinger et al., 2014, p. 15) et de Schwyz (Pool Maag et al., 2014, p. 6) mentionnent les inquiétudes des enseignants concernant la répartition des périodes de soutien entre les élèves des petits degrés (1^e à 4^e années Harnos) et les élèves des plus grands degrés (5^e à 8^e années Harnos), ainsi que la répartition entre périodes « IF » et périodes « IS ». Les personnes interrogées ont peur que les élèves des plus grands degrés ou les élèves nécessitant des mesures renforcées soient pénalisés par la manière dont les ressources sont réparties.

Par ailleurs, dans plusieurs recherches menées en Suisse, les enseignants considèrent manquer de ressources pour la prise en charge des élèves BEP, ils souhaiteraient plus de périodes de soutien (Bachmann Hunziker et al., 2014, p. 75; Pool Maag et al., 2014, p. 6; Pulzer-Graf & Ferrer, 2014, p. 36)

Il semble également que la situation des élèves ayant des troubles du comportement amène des inquiétudes. Deux rapports évoquent les incertitudes des acteurs du terrain concernant les mesures à mettre en place pour ces élèves (Elmiger & Lienhard, 2014, p. 32; Luder & Kunz, 2012, p. 16). Enfin, les questions liées aux plans d'études et aux certificats pour les élèves intégrés sont également abordées dans certains de ces rapports (Liesen & Lienhard, 2014; Luder & Kunz, 2012; Pool Maag et al., 2014), ces derniers éléments seront traités de manière détaillée dans les prochains chapitres.

Pour pallier au manque d'informations statistiques concernant les élèves intégrés en Suisse et pour atténuer les difficultés rencontrées sur le terrain, la Suisse a misé, entre autres, sur la *Procédure d'Evaluation Standardisée [PES]* (voir ci-dessus). Cette procédure rend la démarche d'attribution des mesures plus transparente, elle permet de corriger d'éventuelles inégalités, et surtout d'assurer à l'enfant qu'il bénéficie des mesures dont il a besoin pour atteindre les objectifs ayant été définis comme adéquats pour lui (CDIP, 2014, p. 9). Par ailleurs, elle permet de comparer les données au niveau cantonal et national (Ibid.). A terme, cet outil devrait donc aider à résoudre certains des problèmes évoqués dans ce chapitre.

Synthèse du chapitre 2

Le concept d'intégration, apparu suite à des mouvements sociaux et un changement de mentalité, n'a cessé d'évoluer et d'alimenter le débat dans le domaine de l'éducation depuis une quarantaine d'années. L'une des questions de ce débat concerne l'opposition ou la complémentarité des concepts d'intégration et d'inclusion. Un élément ne faisant quant à lui plus débat est le fait que l'intégration scolaire a des effets positifs sur les apprentissages des élèves concernés et n'a pas d'effets négatifs sur les autres élèves de la classe.

Depuis une dizaine d'année, quantité d'ouvrages et de textes tentent de définir quels sont les ingrédients d'une école inclusive efficace. Une revue de certains de ces textes a mis sept thèmes en évidence : la culture, les politiques publiques, le financement et les ressources, les professionnels et leur formation, la participation, les pratiques inclusives, ainsi que les données statistiques et l'évaluation.

Au niveau des pratiques, différentes formes de scolarisation et de soutien aux élèves BEP existent à l'école ordinaire. Trois manières de conceptualiser les différents degrés de prise en charge intégrative ont été présentées : le système en cascade, la typologie des modèles de service, ainsi qu'un exemple zurichois.

En Suisse, l'intégration est encouragée dans la loi au niveau fédéral depuis 2004, et le *Concordat sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007a) est un outil important pour la mise en place de l'intégration dans les différents cantons. Depuis plusieurs années, ces derniers mettent en œuvre diverses mesures pour rendre l'intégration scolaire possible : les lois évoluent, des mesures de soutien sont mises en place, tout comme des adaptations de l'enseignement et de l'évaluation sont « institutionnalisées » dans le but de faciliter et de clarifier la prise en compte des besoins particuliers des élèves intégrés.

Historiquement, les décisions concernant l'orientation et la scolarisation des élèves BEP se prenaient en référence au *modèle médical du handicap*. Petit à petit, ce modèle a laissé la place à des modèles plus holistiques, ne se limitant pas à un diagnostic médical, mais prenant en compte la personne dans son environnement, avec ses difficultés et ses ressources. En Suisse, dans le cadre du *Concordat sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*, c'est le modèle de la CIF qui a été choisi pour standardiser la définition des besoins des élèves et l'attribution des mesures de soutien.

Un problème apparaissant dans les recherches concernant l'intégration scolaire est le fait que le public d'élèves intégrés est difficilement cernable. Les recherches semblent indiquer que la majorité des élèves intégrés sont des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement. En Suisse, un paradoxe est observé : les statistiques indiquent à la fois une augmentation du nombre d'élèves scolarisés de manière intégrative et une augmentation du nombre d'élèves ayant un statut d'élèves de l'enseignement spécialisé. Par ailleurs, l'offre de soutien en Suisse est si variée qu'il est difficile d'en avoir une vue d'ensemble. On ne sait donc pas vraiment quels élèves bénéficient de mesures intégratives, quelles sont ces mesures et comment elles sont organisées.

Pour tenter de résoudre ce problème, le CSPS et l'OFS ont mis sur pied un groupe de travail devant aboutir à la création de nouvelles variables permettant de récolter des données plus fiables concernant les élèves intégrés. Les premiers résultats à ce sujet devraient être disponibles fin 2017. Les informations actuelles au sujet de l'intégration en Suisse restent donc relativement floues. Cela s'observe dans des recherches récentes, menées dans différents cantons. Ces recherches ont rapporté les difficultés et les incompréhensions rencontrées par les acteurs de l'école dans des contextes intégratifs. Il semblerait que l'attribution de statuts menant à l'attribution de mesures de soutien soit souvent remise en question, mal comprise. Un travail important d'information, de consolidation et de systématisation semble donc encore être nécessaire dans ce domaine. Selon la CDIP, la Procédure d'Evaluation Standardisée (PES) est un outil qui pourrait aider à solutionner à la fois les problèmes liés aux manques d'informations statistiques fiables ainsi qu'aux imprécisions dans l'évaluation des besoins et l'attribution de mesures de soutien.

3 Accessibilité de l'enseignement et de l'évaluation

L'enseignement dans un milieu intégratif implique l'acceptation de l'hétérogénéité au sein de la classe (Reusser et al., 2011) ainsi qu'une adaptation de l'instruction et des objectifs d'enseignement aux élèves et à leurs compétences (Reusser et al., 2011; Ryndak, Moore, Orlando, & Delano, 2009; Weinert, 1997). Plusieurs équipes de recherche se sont intéressées aux manières de rendre l'enseignement et l'évaluation accessibles aux élèves BEP. Ces pratiques peuvent être décrites selon deux pôles. On peut en effet distinguer (1) les adaptations faites à titre individuel, pour des élèves en difficulté scolaire ou en situation de handicap (cf. chapitre 3.1), (2) des adaptations qui touchent la manière générale de concevoir l'enseignement, dans le but de le rendre accessible à tous les élèves de la classe (cf. chapitre 3.2).

Ce chapitre commence par une présentation des différents modèles existants pour catégoriser les types d'adaptation mis en place pour les élèves BEP à l'école ordinaire (adaptations à visée individuelle). Cette section comprend également une revue de la littérature concernant : l'accès qu'ont ces élèves à des adaptations de bonne qualité ; les effets de ces adaptations ; ainsi que les adaptations de l'évaluation. Une seconde section traite du deuxième type de pratiques évoqué ci-dessus, à savoir les conceptions de l'enseignement visant l'accessibilité collective.

3.1 Adaptations de l'enseignement et de l'évaluation à visée individuelle

Dans ce sous-chapitre, les adaptations réalisées pour les élèves BEP dans l'enseignement ainsi que dans l'évaluation seront présentées. Divers modèles plus ou moins développés existent. Ces derniers touchent à la forme, au niveau et aux contenus de l'enseignement et de l'évaluation.

3.1.1 Modèles internationaux

Les auteurs abordant les « adaptations individuelles » de manière élémentaire se réfèrent le plus souvent à la catégorisation la plus simple, celle qui utilise les termes *modifications* et *accommodations* (Fisher & Frey, 2001; Ketterlin-Geller, Alonzo, Braun-Monegan, & Tindal, 2007; Kurth & Keegan, 2014). Généralement, les *accommodations* consistent en des aménagements faits dans la manière dont la matière est enseignée (démarche didactique, supports techniques ou visuels, organisation de la classe et des

formes d'apprentissage, environnement physique, etc.) et dans les modalités qu'utilisent les élèves pour répondre aux demandes, pour démontrer leurs apprentissages (Fisher & Frey, 2001 ; Kurth & Keegan, 2014). Dans ces cas-là, le contenu et le niveau de difficulté de l'enseignement ne sont pas modifiés. Des exemples d'accommodations se retrouvent dans passablement d'ouvrages ou de documents destinés aux praticiens, souvent en lien avec des handicaps spécifiques. La limitation de l'utilisation de l'écrit pour les élèves atteints de dyslexie peut par exemple être mentionnée (Direction générale de l'enseignement obligatoire [DGEO] (Vaud), 2008; Gombert, Feuilladiou, Gilles, & Roussey, 2008) ; tout comme la possibilité d'utiliser un ordinateur pour un élève ayant des difficultés motrices ou des difficultés à s'exprimer par oral (Mitchell, 2008, p. 30) ; la modification de la mise en page et de la taille de l'écriture pour un élève ayant des problèmes de vision ; ou alors l'utilisation de la calculatrice par un élève ayant des difficultés d'apprentissage lorsque la tâche concerne la résolution de problèmes et non spécifiquement le calcul mental (Fisher & Frey, 2001). Selon Fuchs et Fuchs (2001), une accommodation de qualité est une accommodation étant spécifiquement en lien avec les difficultés de l'élève ciblé. Cette accommodation doit permettre à l'élève concerné de faire de meilleurs résultats, mais ne devrait pas profiter spécialement à un élève n'ayant pas cette difficulté spécifique.

Les *modifications* quant à elles concernent le contenu de ce qui est enseigné. La quantité ou le niveau de difficulté sont adaptés (Fisher & Frey, 2001 ; Kurth & Keegan, 2014). Les exigences du curriculum sont revues à la baisse (ou à la hausse, pour des élèves à haut potentiel) et l'accent peut être mis sur certains domaines prioritaires, de type académique ou plus fonctionnel, en fonction des besoins de l'élève (Fisher & Frey, 2001). Selon Udvari-Solner (1997), une *modification* consiste par exemple en une leçon où l'élève en difficulté va participer aux mêmes activités que ses pairs et travailler sur les mêmes contenus, par contre ses objectifs seront moins élevés et la quantité de travail réduite. La question des modifications ou du « programme adapté » survient également fréquemment lorsqu'il s'agit d'évaluer les progrès des élèves. Ce sujet sera traité dans le sous-chapitre 3.1.3.3.

D'autres auteurs se sont penchés de manière plus approfondie sur la question des adaptations et ont mis en place des modèles afin de les décrire et de les classer efficacement. Wehmeyer et ses collègues (Lee et al., 2006; Wehmeyer, Lattin, & Agran, 2001) se sont particulièrement intéressés à l'*accès au curriculum* (voir aussi chapitre 6).

Ils ont développé un modèle décrivant les possibilités de modifier le curriculum afin de le rendre accessible pour tous les élèves. Ils ont retenu trois termes pour définir ces modifications : *curricular adaptation*, *curricular augmentation*, *curricular alteration* (Wehmeyer et al., 2001). Pour ces auteurs, il est primordial de partir du curriculum de base et de faire des modifications du contexte, de la manière d'enseigner et des compétences enseignées, avant de modifier le niveau d'exigences du curriculum lui-même. Selon eux, les *adaptations du curriculum* consistent en des adaptations de la manière de présenter la matière ainsi que de la manière dont les élèves répondent aux demandes qui leur sont faites. Dans cette catégorie, les auteurs mentionnent par exemple l'utilisation de représentations graphiques pour soutenir l'apprentissage, le fait de passer par l'oral plutôt que par l'écrit, l'utilisation d'ordinateurs ou encore le fait de séquencer les apprentissages en unités plus petites, en résumant la matière, etc. Ce concept d'*adaptation du curriculum* correspond aux *accommodations* décrites plus haut. Les *augmentations du curriculum* quant à elles, rassemblent toutes les tentatives de donner à l'élève des stratégies et des compétences favorisant l'accès aux contenus du curriculum. Parmi ces *augmentations* on retrouve les stratégies mnémotechniques, le fait de se fixer des objectifs, le travail sur l'auto-détermination et l'autorégulation, ainsi que la métacognition par exemple. (Lee et al., 2006, Wehmeyer et al., 2001). Enfin, les *altérations du curriculum* comprennent des activités ou objectifs menés en parallèle ou à la place de l'enseignement de base, et visant à travailler des compétences fonctionnelles ou sociales, dans le but de répondre aux besoins de l'élève BEP.

Janney et Snell (2006, 2004) ont elles aussi élaboré un modèle concernant les adaptations du curriculum et de l'enseignement. Ce dernier se rapproche beaucoup de celui de Wehmeyer et al. (2001), et il peut être en partie inscrit dans l'approche de Fisher & Frey (2001). Il est toutefois encore plus détaillé. Janney et Snell (2004, pp. 42-49) proposent trois grandes catégories, qui sont ensuite affinées en sous-catégories. Ces trois catégories principales sont appelées *curricular adaptations*, *instructional adaptations* et *ecological adaptations*. Les *adaptations du curriculum* peuvent être considérées comme l'équivalent des *modifications* : on change le contenu de ce qui est enseigné. Les auteurs proposent trois sous-catégories pour cette partie du modèle. Les adaptations du curriculum peuvent être « supplémentaires », « simplifiées » ou « alternatives ». La catégorie « supplémentaire » correspond plus ou moins à la catégorie *augmentations* de Wehmeyer et al (2001). La catégorie « alternative » correspond à la catégorie des

altérations de Wehmeyer et ses collègues. Et enfin, la catégorie « simplifiée » consiste en une diminution du niveau d'exigences (ou du nombre d'objectifs) ce que Wehmeyer et al. (2001) ne proposent pas directement dans leur modèle. Janney et Snell (2004, p. 47) définissent les *adaptations de l'instruction* de la même manière que Fisher & Frey (2001) parlent d'*accommodations*. Il s'agit du fait de modifier la manière dont la matière est présentée aux élèves, ainsi que la manière dont les élèves peuvent montrer leurs connaissances et leurs compétences. Elles parlent d'*adaptation des stimulus (input)* et des *réponses (output)*. Enfin, les *adaptations de l'environnement* comprennent toutes les manières de modifier le setting de l'enseignement. L'horaire, les lieux, ainsi que les personnes impliquées dans le soutien peuvent varier pour correspondre aux besoins de l'élève, et en fonction des adaptations étant mises en place au niveau du curriculum et de l'instruction. Dans leur article de 2006 (p. 216), Janney et Snell proposent quatre critères pour définir des adaptations de bonne qualité. Ces dernières doivent faciliter la participation sociale et la participation à l'instruction en classe ordinaire, être « seulement aussi spéciales que nécessaires (only-as-special-as-necessary) », promouvoir l'indépendance de l'élève, et être adaptées à l'âge et à la culture de l'élève.

Dans le domaine de la recherche francophone, deux auteurs se sont également intéressés à cette question et ont développé une « Typologie des gestes d'aide mis en œuvre par les enseignants pour les élèves dyslexiques sévères scolarisés en classe ordinaire » (Gombert & Roussey, 2007). La typologie de Gombert et Roussey a été développée sur la base d'une série d'entretiens semi-directifs menés avec 30 enseignants du secondaire et 8 enseignants du primaire ayant dans leurs classes des élèves présentant des troubles spécifiques sévères du langage. Cette typologie rassemble les divers types d'adaptations réalisées au quotidien pour accompagner ces élèves. Elle a été reprise par d'autres auteurs, puis testée et validée hors du domaine de la dyslexie, pour des élèves ayant d'autres types de handicap (Mazereau, 2011). Les 10 items de cette typologie sont présentés dans le tableau 6, qui résume les différents modèles présentés dans ce chapitre et permet d'avoir un aperçu des différentes appellations de ces adaptations.

3.1.2 Le modèle suisse : compensation des désavantages et programme individualisé

En Suisse, les concepts de *compensation des désavantages* et de *programme individualisé* sont de plus en plus ancrés dans les pratiques des écoles. La compensation

des désavantages est vue comme un outil important de l'intégration scolaire (Schnyder & Jost, 2013). Selon ces auteures (Ibid., p. 5), elle « consiste en la neutralisation ou la diminution des limitations occasionnées par un handicap. Ce terme désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent un apprentissage ou examen et non une adaptation des objectifs de scolarisation/formation ou une dispense de notes ou de branches ». La compensation des désavantages ne doit pas être confondue avec l'adaptation des objectifs d'apprentissage. Lorsque l'on parle de *compensation des désavantages*, les élèves concernés doivent être capables d'atteindre les mêmes objectifs (au niveau du contenu et de la quantité) que leurs pairs non-handicapés (Glockengiesser, 2014, p. 20 ; Henrich, Lienhard, Schriber, 2012, p. 4 ; Schnyder & Jost, 2013, p. 7 ; CSPS, 2015), moyennant un aménagement des conditions d'apprentissage et/ou de la passation des évaluations, des examens (Schnyder & Jost, 2013, p. 7). Une forme de *compensation des désavantages* possible serait par exemple de ne pas juger la lecture ou l'écriture chez un élève dyslexique lorsque le domaine évalué n'est pas directement lié à ces deux compétences (histoire, mathématiques, etc.). Cela implique par exemple une lecture des consignes à voix haute, la passation du test à l'oral, ou la non prise en compte des fautes d'orthographe lors de l'évaluation du test (Giovanolli & Alder, 2013, p. 15). Le CSPS (2015), dans le cadre de son mandat de recherche concernant la *compensation des désavantages* en Suisse, liste les mesures suivantes à titre d'exemples : « attribution de moyens auxiliaires ou d'assistance personnelle, adaptation des supports d'apprentissage et d'évaluation, prolongation du temps à disposition pour effectuer la tâche demandée, aménagement de l'espace physique, examen oral à la place d'un examen écrit (et vis-versa), etc. ».

Dans la littérature scientifique ainsi que dans des documents cantonaux destinés aux praticiens, on trouve des propositions et exemples de mesures de compensation des désavantages en lien avec des difficultés ou des handicaps particuliers (dyslexie, autisme, infirmité motrice cérébrale, etc.). Toutefois, ces propositions et exemples sont toujours à adapter et modifier en fonction de la situation individuelle particulière de l'enfant (voir p.ex. Vogt-Hörler, Ulrich-Neidhardt, Bellofatto, & Girsberger 2011; Centre suisse de service formation et orientation (CSFO), 2013 ; Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), VD, 2008).

Au niveau cantonal, une douzaine de cantons suisses mentionnent la compensation des désavantages (ou des termes similaires) dans leurs lois scolaires ou dans des documents

officiels (CSPS, cité par Schnyder & Jost, 2013, p. 9). Schnyder et Jost (2013, p.8) relèvent cependant que tous les cantons se doivent de respecter et de mettre en œuvre la Constitution Fédérale ainsi que la LHand. Dans leur recherche sur ce concept, ces auteurs ont analysé les documents et directives disponibles dans les écoles et auprès des cantons. De manière générale, ces derniers vont tous dans la même direction, avec des critères communs (Ibid., p. 10):

- Une demande officielle est faite par les parents, parfois en collaboration avec les enseignants.
- En général, le besoin de compensation des désavantages est confirmé par un spécialiste.
- Le processus de mise en place de compensation des désavantages se fait en accord entre les parents, les enseignants et enseignants spécialisés concernés.
- En général, un document écrit est signé par les différentes personnes impliquées et il est revu régulièrement.

Le concept de *compensation des désavantages* correspond aux concepts d'*accommodation* (Fisher & Frey, 2001), d'*adaptation de l'instruction* (Janney & Snell, 2004) et d'*adaptation* (Wehmeyer et al., 2001) présentés plus haut.

Programme individualisé

Lorsque, malgré la mise en place de mesures de compensation des désavantages, l'élève n'atteint pas les objectifs du plan d'étude correspondant à son année de scolarisation, on envisage une adaptation des objectifs, la mise en place d'un programme individualisé (Henrich, Lienhard, & Schriber, 2012; Schnyder & Jost, 2013). Dans ce cas, les objectifs d'apprentissages sont adaptés aux compétences et aux besoins de l'élève (Glockengiesser, 2014; Henrich et al., 2012). Le concept de *programme individualisé* correspond aux concepts de *modification* (Fisher & Frey, 2001), d'*adaptation du curriculum* (Janney & Snell, 2004) et d'*altération* (Wehmeyer et al., 2001) présentés plus haut.

Depuis quelques années, une distinction est faite entre un programme individualisé dans une ou deux disciplines, et un programme individualisé dans trois à cinq disciplines. Le CSPS et l'OFS se sont mis d'accord sur ces deux catégories dans le but de récolter des données statistiques plus fidèles concernant les enfants scolarisés de manière intégrative (CSPS, 2011; cf. chapitre 2.4.2). Enfin, dans plusieurs cantons, le projet pédagogique

individualisé (PPI) est l'outil de prédilection pour la mise en place et la documentation d'un programme individualisé. Ce sujet sera abordé en détail dans les chapitres 4 et 5.

Dans le cadre de cette recherche, les définitions de la *compensation des désavantages* et du *programme individualisé* faites ci-dessus revêtent une importance particulière. Ces concepts sont utilisés pour décrire le « statut légal » de l'élève vis-à-vis des objectifs et des possibilités d'adaptations de l'enseignement et de l'évaluation. Le terme « statut légal » regroupe trois statuts possibles :

- L'élève suit le programme standard, avec les mêmes objectifs que ses pairs, et sans bénéficier d'aménagement particulier des situations d'apprentissage.
- L'élève suit le même programme et les mêmes objectifs que ses pairs, tout en bénéficiant de compensation des désavantages (dans l'enseignement et/ou dans l'évaluation), en fonction de ses besoins particuliers.
- L'élève bénéficie d'un programme individualisé. Le contenu des apprentissages, l'enseignement prodigué, ainsi que les évaluations sont individualisés en fonction de ses besoins.

Dans le tableau 6, ces formes d'adaptations (de statut) sont mises en lien avec les formes présentées au chapitre 3.1 (adaptations à visée individuelle) et celles présentées au chapitre 3.2 (conceptions de l'enseignement à visée collective).

Pour la revue de la littérature ci-après, c'est l'approche de Janney et Snell (2006, 2004) qui est retenue pour définir les différents types d'adaptation mis en place pour les élèves BEP. Les termes *adaptations du curriculum*, *adaptations de l'instruction* et *adaptations du contexte* sont donc utilisés lorsque cela facilite la lecture. Dans certains cas, les termes *accommodations* et *modifications* sont maintenus quand cela correspond mieux à ce que décrivent les auteurs cités.

Enfin, dans les sous-chapitres présentant la démarche de recherche et les résultats (8.2 et 8.3), les concepts suisses de *programme standard*, *programme individualisé* et *compensation des désavantages* sont utilisés afin de rester fidèle au contexte de la recherche.

3.1.3 Revue de l'état de la recherche concernant les adaptations de l'enseignement et de l'évaluation à visée individuelle

Durant de nombreuses années, un pan de la recherche en éducation s'est penché sur la question des lieux et des formes de scolarisation les plus adéquats pour les élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap, ainsi que sur le contenu le plus approprié à leur enseigner. Aujourd'hui, et depuis une quinzaine d'années, on s'intéresse à ce qui est fait concrètement en classe pour les élèves BEP. Une brève revue de l'état de la recherche concernant les adaptations à visée individuelle faites dans l'enseignement et dans l'évaluation est présentée ci-après en trois parties. Premièrement, les recherches s'étant intéressées à l'accès concret à des adaptations de l'enseignement seront présentées. Ensuite, les effets de ces adaptations sur l'accès au curriculum et sur d'autres éléments seront abordés. Finalement, les adaptations réalisées dans le contexte de l'évaluation seront traitées, en abordant leur bien-fondé et les représentations des enseignants sur ce sujet.

3.1.3.1 Accès à des adaptations de l'enseignement et de l'évaluation

Accès aux différents types d'adaptations

Wehmeyer et ses collègues (2003), dans leur étude portant sur l'accès au curriculum pour les élèves ayant un retard mental, ont observé des heures d'enseignement pour 33 élèves (voir chapitre 6.3 pour une description détaillée de l'étude). Une partie de leur étude portait sur les adaptations à disposition pour les élèves de l'échantillon. Leurs résultats indiquent que les élèves bénéficiaient d'*adaptations de l'instruction* pour travailler sur des contenus liés au curriculum standard durant 5% du temps. Des *adaptations du curriculum* étaient proposées dans 3% des observations et des *augmentations du curriculum* n'étaient quasiment jamais à disposition pour les élèves de cet échantillon (0.15%). Les auteurs concluent que le fait d'être scolarisé de manière inclusive est un premier pas vers l'accès au curriculum, mais cela ne garantit pas que l'élève bénéficie d'adaptations répondant à ses besoins.

Dans la recherche de Soukup et al. (2007, également présentée en détail au chapitre 6.2), des *adaptations de l'instruction* avaient lieu lors de 67% des intervalles d'observation en classe (les auteurs remarquent que ce chiffre élevé est probablement dû au fait que l'aide d'un pair ou d'un para-professionnel était classée dans cette catégorie), et des *adaptations du curriculum* l'étaient dans 18% des observations. La majorité des

adaptations du curriculum mises en place consistaient en une diminution de la quantité de contenu à maîtriser, une diminution du niveau de lecture ou l'utilisation d'images. Des *augmentations du curriculum* n'ont été observées dans aucune intervalle d'observation.

Paré (2011) s'est elle aussi penchée sur la question des adaptations mises en place dans l'enseignement. Elle a fait passer un questionnaire à 138 enseignants québécois (majoritairement des femmes, enseignant dans les trois cycles) pour tenter de saisir quels types d'adaptations sont utilisés, pour qui et pourquoi. La dernière partie du questionnaire portait sur les « pratiques d'individualisation » des enseignants et sur la fréquence à laquelle ils les utilisaient. Ces pratiques étaient réparties en 4 groupes : la différenciation pédagogique, l'enseignement de stratégies, l'accommodation et la modification. Il ressort des analyses de Paré (2011, p. 217) que « les pratiques qui se rapprochent le plus de l'enseignement traditionnel planifié pour l'ensemble du groupe sont celles les plus fréquemment employées par les enseignants ». Ce résultat fait écho aux observations faites par Gaudreau et al. (2008, p. v) au sujet de l'adaptation des méthodes pédagogiques. Paré (2011, p. 217) mentionne encore d'autres pratiques étant utilisées relativement fréquemment, il s'agit de « planifier une série d'activités consécutives et variées de manière à tenir compte des différences entre les élèves de la classe (55,1 %), proposer une situation d'apprentissage où les élèves travaillent au même moment sur un contenu différent (52,9 %) et réserver un moment où l'élève choisit lui-même son activité d'apprentissage (45,6 %) » (p. 218). Par ailleurs, d'autres stratégies plus fonctionnelles sont également souvent enseignées : « stratégie pour organiser [les] tâches (54,3 %), enseigner une stratégie spécifique de gestion des conflits avec [les] pairs (47,8 %) et enseigner une stratégie de gestion du temps (42,8 %) » (p. 219). Au niveau des *accommodations*, celle la plus utilisée est le fait de reformuler plus simplement les consignes (76,1%), suivie du fait d'accorder plus de temps pour les évaluations (74 %). Enfin, au niveau des *modifications*, Paré rapporte que la pratique la plus souvent utilisée (56,5 %) consiste en une diminution du contenu de ce qui est enseigné (p. 223). Des entretiens semi-dirigés ont également été menés par l'auteure auprès de 13 personnes provenant de l'échantillon global. La partie qualitative de sa recherche a investigué la compréhension et l'utilisation des pratiques de différenciation par les enseignants. Paré conclut que seul un tiers des enseignants interrogés comprennent et utilisent la différenciation pédagogique de manière appropriée.

Une recherche québécoise d'envergure au sujet des adaptations scolaires a été menée entre 2004 et 2008 (Gaudreau, 2010). Dans la partie qualitative de cette recherche, 177

parents d'élèves BEP, ainsi que 52 élèves BEP ont été interrogés sur les mesures de soutien mises en place pour ces élèves. Les résultats indiquent que la première mesure prise est en général l'intervention d'un enseignant spécialisé ou de thérapeutes (logopédie, psychologie, etc.). Dans un second temps sont évoqués les interventions de type aide à l'autonomie : les accompagnements dans les gestes quotidiens, la motricité, l'hygiène. Le troisième élément énuméré est la mise en place d'adaptations de l'enseignement et de l'évaluation. Enfin, un changement de la forme de scolarisation peut être envisagé, en fonction des besoins : classe à effectif réduit, intervention permanente de plusieurs professionnels en classe, etc. (Ibid., p. 22). Dans le cadre de cette même étude, les adaptations de l'évaluation ont été investiguées. Nonante-sept enseignants ainsi que 52 directions d'écoles (provenant de 54 écoles) ont été interrogés. Les formes d'adaptations les plus souvent utilisées par les enseignants sont les suivantes (allant des plus fréquemment citées aux moins fréquemment citées) :

- 1) « des exigences moins élevées s'appliquent, dans le cas des EHDAA⁷, à la tâche que l'élève doit accomplir et au niveau de difficulté du contenu évalué;
- 2) des ajustements sont apportés : les cibles de l'évaluation sont différenciées selon les EHDAA et les corrections ainsi que les résultats de l'évaluation sont modulés de différentes manières;
- 3) de l'aide est fournie à l'EHDAA pendant l'évaluation;
- 4) plus de temps est alloué à l'EHDAA pour faire l'évaluation;
- 5) les modalités d'évaluation de l'EHDAA sont différentes de celles des autres élèves;
- 6) l'EHDAA est placé dans un environnement plus propice pour faire l'évaluation;
- 7) le matériel ou l'instrument servant à l'évaluation est adapté en fonction de la difficulté ou du handicap de l'EHDAA;
- 8) l'EHDAA bénéficie d'une période de préparation préalable à l'évaluation, cette préparation ayant lieu à la maison ou en classe » (Gaudreau et al., 2008, p. 301-302).

Dans la recherche réalisée par Gombert et Roussey (2007), c'est la typologie des gestes d'aide qui a été utilisée pour définir les types d'adaptations utilisés en classe (voir chapitre 3.1.1 et tableau 6). Leurs résultats indiquent que les enseignants du primaire comme du secondaire disent beaucoup utiliser « l'adaptation des moyens, donc la

⁷ Au Québec, les élèves BEP sont appelés EHDAA : enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

différenciation pédagogique, comme moyen d'intégration possible (ex. : mise à disposition de l'élève d'un secrétaire, réduction de l'activité de prise de notes, mise à disposition de photocopies de cours, cours davantage oralisé) ». Les adaptations de l'évaluation sont plus souvent utilisées par les enseignants du secondaire, tout comme la guidance. Alors que les enseignants du primaire ont plus tendance à « utiliser le groupe classe comme aide pour l'élève intégré » ou alors à mettre en place des « parcours individualisés adaptés autorisant ces élèves en situation de handicap à ne pas faire la même chose que leurs camarades » (Ibid., pp. 244-245). Finalement, les gestes les moins souvent mentionnés par les enseignants primaires et secondaires sont l'adaptation du cadre de travail et de la consigne, ainsi que la valorisation de l'élève (Ibid.).

Mazereau (2011) a lui aussi utilisé la typologie de Gombert et Roussey, mais auprès d'une population d'élèves ayant des « troubles importants des fonctions cognitives ». Il a mené des entretiens semi-dirigés auprès de 13 enseignants réguliers et 13 enseignants spécialisés afin d'investiguer leur utilisation de gestes d'aides pour leurs élèves en situation de handicap mental. Ses résultats indiquent passablement de différences de pratiques entre enseignants réguliers et enseignants spécialisés. Premièrement, les enseignants spécialisés utilisent deux fois plus de types d'adaptations que leurs collègues (6 sur 10 contre 3 sur 10). Les enseignants spécialisés disent utiliser majoritairement la différenciation pédagogique, les revalorisations, l'individualisation et les apports métacognitifs. Les enseignants réguliers quant à eux utilisent principalement la guidance, et très peu d'autres types d'adaptations. Mazereau attribue cette différence à la formation des enseignants.

Facteurs prédisant ou expliquant l'accès à ces adaptations

Les facteurs influençant l'utilisation des diverses formes d'adaptations sont variés. La recherche de Dymond et Russell (2004) a montré que des *adaptations du curriculum* sont plus souvent mises en place pour les élèves ayant un retard mental sévère que pour les élèves ayant un retard mental modéré ou léger. Kurth et Mastergeorge (2010) ainsi que Kurth, Gross, Lovinger et Catalano (2012) ont quant à eux relevé que les élèves du primaire bénéficient de moins d'*adaptations du curriculum* et de l'évaluation que ceux du secondaire. Par ailleurs, Wehmeyer et al (2003) tout comme Kurth et Mastergeorge (2010) ont démontré que les élèves scolarisés dans un contexte inclusif ont plus d'*adaptations (du curriculum)* que ceux étant scolarisés dans un contexte séparatif. Les analyses de régression réalisées par Paré (2011, pp. 117-141) indiquent que la

participation à de la formation continue est un prédicteur de la mise en place de différenciation pédagogique. De plus, le niveau d'enseignement (degrés scolaires), le nombre d'élèves par classe, ainsi que le nombre d'élèves ayant un PPI dans la classe sont des éléments prédisant l'enseignement de stratégies. Enfin, le niveau d'enseignement prédit l'utilisation d'*accommodations*, et le nombre d'élèves, ainsi que le nombre d'élèves avec un PPI sont des prédicteurs de l'utilisation de *modifications*. Paré (2011, p. 119) mentionne encore des corrélations entre les variables dépendantes dans son étude: « la différenciation pédagogique est corrélée avec l'enseignement de stratégies (0,382), l'accommodation (0,266) et la modification (0,325). L'enseignement de stratégies est corrélé avec l'accommodation (0,556) et la modification (0,462). Enfin, l'accommodation est corrélée avec la modification (0,514) ». Finalement, les recherches de Gombert et Roussey (2007) et de Mazereau (2011) ont montré des différences d'utilisation des types d'aides en fonction du degré scolaire (primaire ou secondaire), du type de handicap de l'élève (déficience cognitive ou handicap moteur) et de la fonction de l'enseignant (enseignant ordinaire ou spécialisé).

Au vu des recherches présentées ci-dessus, l'accès à des adaptations du curriculum ou de l'instruction semble être encore relativement restreint, et les mesures de cet accès ne sont pas toujours comparables d'une recherche à l'autre. La différenciation est rapportée comme une adaptation fréquemment utilisée. Finalement, ce qui ressort de cette analyse de la littérature est que les enseignants ont tendance à mettre en place des adaptations qui diffèrent peu de l'enseignement prévu pour l'ensemble de la classe. Les facteurs identifiés comme ayant une influence sur la mise en place d'adaptations sont : le degré de handicap de l'élève, le niveau de scolarisation, la forme de scolarisation (inclusion ou séparation), la formation et la fonction de l'enseignant.

3.1.3.2 Effets des adaptations sur les apprentissages et le comportement

Quelques recherches se sont intéressées aux effets des adaptations sur les apprentissages et sur le comportement des élèves. La recherche de Lee et al. (2010) a investigué le quotidien scolaire de 45 adolescents ayant des difficultés d'apprentissage et étant scolarisés de manière inclusive. Pour ce faire, ils ont utilisé l'échelle Acces CISSAR (voir chapitre 6.3), afin de voir les effets de l'utilisation d'*adaptations du curriculum* sur les possibilités d'accès à ce dernier. Les résultats de cette étude indiquent que la présence d'*adaptations du curriculum* est un prédicteur de réponses académiques positives de

l'élève. Par ailleurs, la présence de modifications est liée à un engagement plus élevé des élèves, à moins de comportements dérangeant l'enseignement, et donc à moins de temps où l'enseignant doit faire de la gestion de comportement. En 2008, Lee et al. avaient déjà obtenu des résultats similaires.

L'étude de Kern, Delaney, Clarke, Dunlap et Childs (2001) a également montré des effets positifs de l'utilisation d'*adaptations du curriculum*, principalement sur l'engagement dans la tâche, mais aussi sur le comportement et la « productivité académique ».

Parmi les *augmentations du curriculum*, l'enseignement de stratégies d'auto-détermination est une variante passablement étudiée. Les recherches de Lee et al. (2008) ainsi que celles de Palmer, Wehmeyer, Gipson et Agran (2004) ont étudié l'efficacité de programmes enseignant l'auto-détermination (*augmentation du curriculum*) sur les possibilités d'accès au curriculum. Les résultats de Lee et ses collègues (2008) sont positifs concernant l'influence de l'auto-détermination sur l'atteinte des objectifs fixés par les élèves eux-mêmes. Cependant, cette étude n'a pas montré de lien significatif entre l'auto-détermination et l'accès au curriculum. Les auteurs signalent que cela peut être dû à la nature de l'échelle utilisée pour mesurer l'accès (Access CISSAR). Quant aux résultats de Palmer et al. (2004), ils indiquent que l'enseignement de stratégies d'auto-détermination a eu une influence positive sur les connaissances et les compétences dans lesquelles ces stratégies ont été utilisées. Par ailleurs, les élèves ayant bénéficié de l'intervention ont fait des progrès dans le cadre d'objectifs issus des standards d'enseignement, ce qui laisse supposer que l'enseignement de stratégies d'auto-détermination comme *augmentation du curriculum* est une option intéressante pour favoriser l'accès à ce dernier.

Cette brève revue de la littérature a mis en lumière les effets positifs de l'utilisation d'adaptation de l'instruction et du curriculum. Les effets s'observent au niveau de l'engagement, des réponses académiques et du comportement des élèves. Par ailleurs, l'encouragement de l'auto-détermination semblent aussi être une manière efficace d'« augmenter le curriculum », afin de favoriser l'accès à ce dernier.

3.1.3.3 Adaptations de l'évaluation

Les recherches effectuées pour les chapitres 3.1.1, 3.1.2 et 3.1.3 ont mis en évidence certaines imprécisions et quelques questionnements au niveau des adaptations de

l'évaluation. En effet, certains auteurs et certains concepts prévoient les mêmes types d'adaptations dans l'enseignement et dans l'évaluation (p. ex. compensation des désavantages, Wehmeyer et al., 2001 ; 2003) alors que d'autres n'évoquent pas particulièrement ce point. De plus, plusieurs auteurs rapportent un certain inconfort chez les enseignants concernant l'évaluation dans le cadre de la différenciation (voir chapitre 3.2). Les enseignants se retrouvent « coincés » entre les exigences légales liées à l'évaluation des élèves et les exigences conceptuelles de la différenciation (voir p. ex. Reusser et al., 2011, p. 316 ou Tomlinson, 2005). Aux Etats-Unis, la question de l'évaluation des élèves BEP est cruciale. Les PPI des élèves doivent contenir une information mentionnant comment les élèves vont être évalués : participation aux *alternate-assessments* ou aux *state-assessment* (c'est-à-dire aux évaluations nationales avec ou sans adaptations ou accommodations, cf. chapitre 4.3.1). Il existe passablement de recherches sur ce sujet (Browder et al., 2004; Destefano, Shriner, & Lloyd, 2001; Ketterlin-Geller et al., 2007; Roach & Elliott, 2006; Shriner & Destefano, 2003), certaines d'entre elles seront abordées au chapitre ci-dessous.

Un premier constat issu de la littérature portant sur les adaptations (de l'instruction et du curriculum) mises en place pour les élèves BEP est que les adaptations sont plus souvent faites dans l'évaluation que dans l'enseignement (Destefano et al., 2001; Kurth & Keegan, 2014, Paré, 2011). Par ailleurs, de nombreuses études (principalement aux USA et en Nouvelle-Zélande) rapportent un manque de lien et des incohérences entre les besoins des élèves, ce qui est planifié dans les PPI, ce qui est fait dans l'enseignement et ce qui est mis en place pour l'évaluation (Cho & Kingston, 2012; Destefano et al., 2001; Fuchs & Fuchs, 2001; Helwig & Tindal, 2003; Ketterlin-Geller et al., 2007; Schulte, Elliott, & Kratochwill, 2000; Shriner & Destefano, 2003).

Adéquation entre besoins des élèves et décisions des enseignants

Parmi ces études, trois ont investigué le bien fondé des décisions d'accommodations de l'évaluation prises par les enseignants. Ketterlin-Geller et al. (2007) ont analysé les PPI et les performances en lecture de 38 élèves (école primaire) ayant des difficultés d'apprentissage et/ou des problèmes liés à la communication. De plus, ils ont fait passer un questionnaire aux enseignants de ces élèves concernant le type d'adaptations qu'ils mettaient en place et les raisons pour lesquelles ils les mettaient en place. Leurs résultats indiquent que dans l'ensemble, les décisions d'adaptations présentes dans les PPI, tout comme celles évoquées par les enseignants, ne sont que partiellement en lien avec les

performances des élèves, et donc avec leurs besoins. Les enseignants ont tendance à sous-estimer les élèves et à suggérer trop d'adaptations de l'évaluation, tandis que les PPI font l'inverse. Les résultats de Fuchs et Fuchs (2001) vont dans la même direction. Les enseignants ont tendance à allouer des accommodations aux élèves plus souvent que nécessaire. Ces auteurs définissent une accommodation comme une modification qui doit profiter aux élèves ciblés significativement plus qu'aux autres élèves de la classe (ce concept est appelé *accommodation boost* par les auteurs). Dans le cadre de leur étude, Fuchs et Fuchs (2001) ont testé les performances de 200 élèves ayant des difficultés d'apprentissage significatives et de 200 élèves sans difficultés particulières, une fois avec et une fois sans accommodations. Ils ont ensuite comparé les résultats avec et sans accommodations pour définir l'*accommodation boost*. Ils ont également récolté les estimations des enseignants en demandant quels élèves profiteraient de quelles accommodations. Les résultats de cette recherche indiquent que les enseignants ont tendance à sur-attribuer des accommodations aux élèves. De plus, les élèves signalés par les enseignants n'ont de loin pas systématiquement plus profité des accommodations que leurs pairs (*accommodation boost*). Enfin, une dimension démographique intéressante ressort également de cette recherche : les élèves désignés par les enseignants comme nécessitant des accommodations (principalement en lecture) étaient significativement plus souvent des élèves ayant redoublé, ayant un background migratoire, provenant d'un milieu socio-économique défavorisé et ayant un QI plus bas. Cependant, cette surreprésentation d'élèves n'apparaît pas dans les résultats aux tests de performances. Ces résultats font écho à ceux présentés dans le chapitre 2.4 au sujet du public des élèves concernés par l'intégration scolaire.

Helwig et Tindal (2003) ont mené une recherche similaire et ont analysé les performances en lecture et en mathématiques de 245 élèves ayant des difficultés d'apprentissage significatives, ainsi que les estimations des enseignants relativement à leurs besoins d'accommodation. Les résultats montrent que les estimations des enseignants coïncidaient avec les besoins des élèves dans seulement 50% des situations. De manière générale, les enseignants avaient tendance à allouer trop d'accommodations aux élèves.

Dans l'étude de Kurth et Keegan (2014) 31 personnes (18% d'enseignants réguliers, 35% d'enseignants spécialisés et 47% de para-professionnels) ont fourni des exemples détaillés d'adaptations (au total 68) mises en place pour des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (déficience cognitive moyenne à sévère). Les conclusions de cette

étude montrent que les adaptations proposées par les enseignants spécialisés et les paraprofessionnels sont de meilleure qualité que celles des enseignants réguliers. Par ailleurs, les années d'expériences semblent avoir une influence significative sur la qualité et le style d'adaptations réalisées. Les enseignants novices font généralement des adaptations plus éloignées de la leçon originale que les enseignants expérimentés. Ils se concentrent sur les déficits des élèves, prennent moins de temps pour créer les adaptations, et ces dernières sont globalement de moins bonne qualité.

Une recherche de Kurth et al. (2012) s'est intéressée aux différences de points de vue entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés relativement aux adaptations de l'évaluation destinées aux élèves BEP. Les résultats de cette étude montrent passablement de différences entre ces deux groupes. Les enseignants ordinaires se sentent moins sûrs au moment de mettre en place des adaptations, et ils le font moins souvent. Ils considèrent de manière générale que c'est une tâche qui revient aux enseignants spécialisés. Il semblerait également que la prise en compte de ce qui est prévu par les PPI au moment de réaliser les adaptations est le plus souvent faite par les enseignants spécialisés.

Raisons invoquées pour justifier la mise en place d'adaptations de l'évaluation

Lorsque l'on s'intéresse aux raisons invoquées par les enseignants pour attribuer des accommodations, les résultats sont variés, mais un élément surprend : les PPI sont très peu cités comme servant de base de décision (Cho & Kingston, 2012; Ketterlin-Geller et al., 2007; Kurth & Keegan, 2014). Destefano et al. (2001) signalent que les enseignants des 150 élèves de leur échantillon ont tendance à attribuer les mêmes accommodations à tous les élèves en difficulté d'une même classe. La recherche de Ketterlin-Geller et al. (2007) a montré que les enseignants ayant répondu à leur questionnaire (enseignants titulaires de classe) prennent la majorité des décisions concernant les adaptations seuls, et non avec les membres de l'équipe de soutien, comme l'exige la loi américaine. Les enseignants interrogés par Kurth et Keegan (2014) basent quant à eux leurs décisions concernant les adaptations mises en place sur les déficits des élèves. Dans leur étude enfin, Schulte et ses collègues (2000) ont développé un design de recherche présentant des vignettes pour deux élèves fictifs, l'un ayant une déficience cognitive sévère et l'autre une déficience plus légère. Les professionnels (118 volontaires, parmi lesquels une grande majorité d'enseignants réguliers et spécialisés) devaient donner leur avis concernant un certain nombre de questions relatives à l'attribution d'accommodations

pour ces deux élèves, lors de deux tâches différentes. L'une des tâches consistait en un questionnaire à choix multiples tandis que l'autre impliquait une résolution de problème. Il ressort de cette étude que l'élève ayant un handicap sévère ne se voit pas attribuer plus d'accommodation que l'élève ayant une déficience légère. De plus, les professionnels ont tendance à attribuer plus d'accommodations et d'aides pour la tâche complexe, impliquant une résolution de problème, que pour l'autre tâche.

Finalement, Cho et Kingston (2012) ont mis en lumière les raisons poussant six enseignants spécialisés à orienter leurs élèves vers l'*Alternate Assessment* (voir chapitre

4.3.1). Les enseignants ont mentionné les éléments suivants :

- le fait qu'un élève performe à un niveau se situant 4 à 5 ans en dessous du niveau de la classe,
- le fait que l'élève bénéficie de modifications du curriculum dans l'enseignement,
- le fait que l'école ait de mauvais résultats aux évaluations régionales,
- ainsi que le fait que chaque école ait le droit à un pourcent de ses élèves ne participant pas aux évaluations régionales standard.

Ces deux derniers points ne sont pas négligeables et sont probablement très liés au contexte américain. En effet, Cho et Kingston (2012) concluent leur article en relevant que le caractère légal des *State Assessments* et *Alternate Assessments*, ainsi que les injonctions y étant liées semblent avoir une grande influence sur les pratiques d'évaluation des élèves BEP. Par ailleurs, leurs résultats peuvent être mis en lien avec les résultats présentés ci-dessus qui montrent que les enseignants ont tendance à trop recommander des adaptations de l'évaluation ou la participation aux *Alternate Assessment*, même quand cela n'est pas nécessaire ou profitable.

La recherche s'intéresse activement aux adaptations de l'évaluation. Il en ressort que les pratiques actuelles ne sont pas encore en mesure de répondre aux exigences légales en la matière. En effet, les études menées sur ce sujet rapportent un manque de lien entre les besoins des élèves, les PPI et ce qui est mis en place en termes d'adaptations de l'évaluation. Par ailleurs, plusieurs recherches indiquent que les enseignants ont tendance à trop allouer d'adaptations de l'évaluation. Il semble aussi qu'il existe des différences considérables en fonction de la formation ou des années d'expérience des enseignants. Les choix faits pas les enseignants en termes d'adaptation de l'évaluation sont peu

influencés par les PPI, et semblent dépendre du degré de difficulté de l'élève, du type de tâche, ou encore du système d'évaluation nationale et des quotas y étant liés.

Plusieurs projets de recherche visant à développer des programmes de formation ou des outils pour améliorer et faciliter la prise de décision dans ce domaine ont été menés outre-Atlantique (voir p. ex. Destefano et al., 2001; Fuchs & Fuchs, 2001; Shriner & Destefano, 2003).

3.2 Conceptions de l'enseignement à visée collective

Une autre philosophie concernant l'enseignement dans un contexte hétérogène, peut-être plus inclusive que les adaptations présentées au chapitre précédent, est de modifier la manière d'enseigner et de planifier l'enseignement à la base, pour tous les élèves, et non uniquement pour les élèves BEP. Ce genre d'approche peut prendre différentes formes, trois d'entre elles seront présentées ci-après, il s'agit des modèles les plus couramment évoqués et investigués dans le cadre actuel du développement de l'école inclusive : la conception universelle de l'apprentissage (CUA), le modèle de réponse à l'intervention (RAI), et la pédagogie différenciée.

3.2.1 Conception universelle de l'apprentissage

L'idée de Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), telle que présentée par Prud'homme et al. (2016), vient du concept d'Universal Design for Learning (Center for Applied Special Technology (CAST), 2015). Ce concept a été créé dans l'idée de rendre l'enseignement en classe ordinaire accessible pour tous. A l'origine, le concept d'*Universal Design* a été développé dans le domaine de l'architecture, il a ensuite été adopté dans le monde de l'éducation (dans les années 90). L'idée de la CUA n'est pas d'adapter l'enseignement pour certains élèves en difficulté, mais de changer la manière d'enseigner à la base. Pour ce faire, la CUA se base notamment sur des concepts tels que la zone proximale de développement de Vygotsky (1980) et la théorie des intelligences multiples de Gardner (1996) (cités par Bergeron et al., 2011, p. 92). La CUA part du principe qu'il existe une « variabilité au niveau des dimensions neurologiques de l'apprentissage » (Prud'homme et al., 2016, p. 131). En effet, le cerveau humain fonctionne selon trois réseaux neuronaux. Le premier est le réseau perceptuel (*recognition network*), il nous permet d'identifier et de comprendre des informations. Le second est le réseau stratégique (*strategic network*), il permet de planifier et d'exécuter

les actions. Enfin, le réseau affectif (*affective network*) permet d'évaluer l'environnement, d'y attribuer une signification émotionnelle et de fixer des priorités (Rose & Meyer, 2002, pp. 12-13). La CUA invite les divers acteurs de l'école à modifier le curriculum et les méthodes d'enseignement, tout comme le matériel didactique afin de fournir un maximum d'opportunités à tous les élèves d'avoir accès aux contenus de l'enseignement (Prud'homme et al., 2016, p. 132). Ces auteurs définissent la CUA comme étant « une précision de la relation qui existe entre les élèves et les objets d'apprentissage dans un modèle de pratique accentuant la reconnaissance, la valorisation et le recours à la diversité » (Ibid., p. 132).

Trois principes clés sont à la base de la CUA et doivent être pris en considération lorsque l'on veut rendre l'enseignement accessible à tous (Rose & Meyer, 2002, p.75):

- Pour soutenir le *réseau perceptuel* : présenter les informations (le contenu de l'enseignement) de différentes manières.
- Pour soutenir le *réseau stratégique* : proposer aux élèves différents moyens de participer et de s'exprimer, et leur donner différentes options pour démontrer leurs apprentissages.
- Pour soutenir le *réseau affectif* : permettre à tous les élèves de s'engager dans les apprentissages de diverses manières, en stimulant les intérêts et la motivation de chacun.

Les deux premiers principes de la CUA se rapprochent des concepts d'*adaptation de l'instruction* (Janney & Snell, 2004), d'*adaptation* (Wehmeyer et al., 2001) ou d'*accommodation* (Fisher & Frey, 2001) au niveau de la manière d'adapter l'enseignement. Toutefois, la CUA se distingue de ces concepts dans le sens où ces adaptations sont faites de manière « préventive », pour tous les élèves, et non uniquement pour les élèves en difficulté. En d'autres termes : « Plutôt que de proposer un chemin quasi unique et de pallier les difficultés au fur et à mesure qu'elles émergent, la pédagogie universelle mise sur l'accès à une multitude de chemins susceptibles de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'élèves » (Bergeron et al., 2011, p. 92). Selon ces auteurs (Ibid., p. 98), définir les buts de l'enseignement est primordial lorsque l'on pratique la pédagogie universelle. Ils citent Meo (2008) pour rappeler à quel point il est important « que l'enseignant distingue les apprentissages exigés pour tous des apprentissages pour lesquels des nuances individuelles sont possibles ».

3.2.2 Réponse à l'intervention (RAI)

Le modèle de réponse à l'intervention (*Response To Intervention*) a pour ambition de permettre une intervention précoce auprès des élèves présentant des difficultés à l'école, et d'améliorer les méthodes d'identification de difficultés scolaires et de handicaps (Fuchs, Fuchs, & Stecker, 2010; Prud'homme et al., 2016; Restori, Gresham, & Cook, 2014). Le RAI est fait de trois niveaux d'intervention et de prévention, qui se basent sur des « évaluations formatives et sommatives, courtes et fréquentes, pour planifier des interventions pédagogiques de différents niveaux en fonction des besoins qui s'observent » (Prud'homme, et al., 2016, p. 132) :

- 1) Le niveau primaire consiste à proposer à tous les élèves de la classe des situations collectives d'apprentissage qui offrent des possibilités d'aborder les contenus de l'enseignement de manière variée, en basant son enseignement sur des méthodes reconnues empiriquement (Prud'homme et al., 2016 ; Restori et al., 2014).
- 2) Le niveau secondaire s'adresse aux élèves ayant tout de même des difficultés, malgré l'enseignement de qualité proposé au niveau 1. L'enseignant titulaire (avec ou sans l'aide de l'enseignant spécialisé) va apporter des adaptations pédagogiques pour accompagner ces élèves (Prud'homme et al., 2016). Le soutien à ces élèves peut avoir lieu en petits groupes et s'appuie également sur des méthodes d'enseignement reconnues empiriquement. Les progrès des élèves sont suivis de près et on estime alors s'ils répondent à l'intervention sous cette forme, ou s'ils ont besoin d'une intervention plus intensive (Fuchs et al., 2010).
- 3) Le niveau tertiaire concerne les élèves n'ayant pas répondu aux adaptations proposées au niveau 2. Des modifications des contenus enseignés peuvent alors être mises en place, tout comme des modifications quant à la manière dont les élèves vont montrer leurs apprentissages (Prud'homme et al., 2016). Dans certaines situations, en fonction de l'interprétation faite du modèle de RAI, le niveau tertiaire implique l'enseignement spécialisé, sous forme intégrative ou séparative (Fuchs et al., 2010).

Dans la littérature américaine au sujet du RAI, on évoque des *problem-solving teams* (des équipes de résolution de problèmes) formées de professionnels ayant divers rôles dans l'école (p. ex. enseignants titulaires, enseignants spécialisés et psychologues). Ces professionnels évaluent les difficultés de l'élève et leurs causes possibles, puis développent et mettent en place une intervention ayant des objectifs bien définis. Cette

intervention est ensuite évaluée de près, on regarde de quelle manière l'élève y répond, et on l'adapte si besoin (Grimes, 2002, cité par Fuchs et al., 2010 ; Restori et al., 2014).

Selon Prud'homme et ses collègues (2016, p. 133), le modèle de RAI nécessite une grande flexibilité de la part des enseignants, ainsi que des aménagements de l'environnement physique et humain pour favoriser le développement de l'autonomie des élèves dans l'apprentissage, en tant qu'individus et en tant que groupe.

Restori et al. (2014) insistent quant à eux sur les forces du RAI. Selon ces auteurs, cette manière de fonctionner permet de changer le focus lors de la prise en charge. On s'intéresse au progrès des élèves et à la manière dont ils répondent à l'enseignement, plutôt que de se focaliser sur leurs diagnostics. Dans de nombreux cas, cela permet d'aider un élève de manière ciblée dès les premiers signes de difficulté. Ainsi, les enseignants n'ont plus besoin d'attendre que les choses s'aggravent (et qu'un diagnostic soit posé) pour pouvoir intervenir. Par ailleurs, ces auteurs relèvent que cette méthode peut éviter l'un des biais d'identification souvent rapporté dans la littérature : le fait que les élèves migrants et/ou provenant de milieux socio-économiques défavorisés soient plus souvent orientés vers l'enseignement spécialisé (voir aussi chapitre 2.4). En se focalisant sur la manière dont les élèves répondent à l'intervention, et en effectuant un suivi très régulier de leurs progrès, on évite de se focaliser sur les résultats d'une mesure unique de performances (comme le QI). Restori et ses collègues (2014, p. 75) concluent leur article comme suit :

[m]any researchers and practitioners in school psychology and special education would agree that moving from a classification and/or eligibility-based assessment approach to one that focuses on intervention would be in the best interest of children experiencing academic achievement difficulties (e.g., Burns & Ysseldyke, 2005; Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003; Gresham, 2001, 2002, 2005; Kovaleski & Prasse, 2004).

Plusieurs critiques existent au sujet de ce modèle. Fuchs et al. (2010) évoquent notamment de nombreuses différences d'interprétations quant à la philosophie et aux pratiques qui sous-tendent le RAI. De plus, ils évoquent le fait que le troisième niveau est celui posant le plus problème : les avis divergent quant à la forme que devraient prendre les interventions à ce niveau (enseignement spécialisé, modifications, différenciation,

résolution de problèmes, etc.). Enfin, ces mêmes auteurs mettent en lumière un élément sous-jacent dans le concept de RAI, celui de savoir si l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire doivent rester deux entités distinctes ou s'ils doivent, à terme, fusionner.

Le modèle de RAI peut être mis en lien avec les éléments présentés au chapitre 3.1 Son premier niveau fait référence aux pratiques de *différenciation* et de la CUA, dans l'idée de fournir un enseignement varié, permettant divers chemins pour entrer dans l'apprentissage. Son second niveau peut faire écho aux concepts d'*accommodations*, de *compensation des désavantages* ou à des formes intensives de *différenciation*. Enfin, son niveau tertiaire envisage des modifications du contenu de l'enseignement, telles qu'évoquées dans le cadre du *programme individualisé* (en Suisse), ou des différentes formes de modification du curriculum (cf. chapitre 3.1.1). Par ailleurs, ce dernier niveau peut également impliquer une scolarisation en enseignement spécialisé.

3.2.3 Différenciation pédagogique

La différenciation est un concept visant à offrir des possibilités variées d'apprentissage à tous les élèves, en fonction de leurs possibilités. Ce concept est décrit par beaucoup d'auteurs comme la solution idéale pour répondre aux besoins de tous les élèves dans des classes devenant de plus en plus hétérogènes (Broderick, Mehta-parekh, & Reid, 2005; Guay, 2006; Klafki & Stöcker, 2007; Morgan, 2014; Reusser et al., 2011; Riedl, 2008; Rock, Gregg, Ellis, & Gable, 2008; Roy, Guay, & Valois, 2013; Tomlinson, 2004; Tomlinson et al., 2003). Tomlinson est probablement la chercheuse ayant le plus travaillé et théorisé sur ce sujet dans la littérature anglophone. Elle définit la différenciation en ces termes : « *ensuring that what a student learns, how he/she learns it, and how the student demonstrates what he/she has learned is a match for that student's readiness level, interests, and preferred mode of learning* » (Tomlinson, 2004, p. 188). Cette conceptualisation de la différenciation se base sur des idées telles que la *zone proximale de développement* de Vygotsky et la *théorie des intelligences multiples* de Gardner (Morgan, 2014). Dans la littérature francophone, la définition de Perrenoud (2002, p. 40), reprise entre autres par Prud'homme et al. (2016, p. 125), aborde également la notion de zone proximale de développement : « différencier, c'est proposer à chaque élève, aussi souvent que possible, une situation d'apprentissage et des tâches optimales pour lui, en le mobilisant dans sa zone de proche développement ».

Selon Tomlinson, la différenciation se fait à plusieurs niveaux : le *contenu* de l'enseignement peut être adapté en fonction des compétences de l'élève, le *processus* (c'est-à-dire la manière d'enseigner) peut être ajusté en vue d'une transmission optimale des savoirs, et le *produit* (la manière dont l'élève montre ce qu'il a appris) peut varier en fonction des possibilités de chacun. Tomlinson et ses collègues (2003), détaillent point par point des résultats de recherche soutenant le bien fondé des concepts sous-tendant leur théorie de la différenciation. Cependant, d'autres auteurs critiquent ce concept, ils le trouvent trop flou et mettent en avant le manque de recherches empiriques sur la mise en pratique et sur les effets de la différenciation dans la réalité scolaire (Jobin et Gauthier, 2008; Mills et al., 2014).

Dans la littérature germanophone enfin, une différence est faite entre *äussere Differenzierung* (externe) et *innere Differenzierung* (interne) (Klafki & Stöcker, 2007; Reusser et al., 2011; Riedl, 2008; Sitte & Wohlschlägl, 2001). La première concerne l'organisation de l'école au niveau macro, le fait d'avoir des classes avec des niveaux différents, des cours à option, des classes spécialisées, etc. La seconde consiste en une individualisation didactique et méthodique de l'enseignement pour les élèves d'un groupe hétérogène (Klafki & Stöcker, 2007). Ces auteurs présentent une série d'arguments et de résultats de recherche mettant en garde contre la différenciation externe (pp. 176-182). Riedl (2008, p. 1) quant à lui définit la différenciation interne comme suit «*Differenzierung ist sowohl der Begriff für ein Unterrichtsprinzip als auch die organisatorischen und didaktisch-methodischen Maßnahmen, dieses Prinzip zu erreichen* ». Deux formes de différenciation interne sont décrites par Klafki et Stöcker (2007, p. 182) et reprises par d'autres auteurs (p. ex. Riedl, 2008 ; Sitte & Wohlschlägl, 2001). La première concerne les objectifs et les contenus de l'enseignement. On part du principe qu'il y a des connaissances de base et des connaissances plus approfondies, les élèves peuvent, en fonction des thèmes et de leurs compétences, rester au niveau de base ou aller au niveau supérieur. La deuxième forme de différenciation interne concerne les méthodes et les moyens d'enseignement. On utilise des moyens et des supports différents pour enseigner des contenus communs. Riedl (2008) ainsi que Klafki et Stöcker (2007) relèvent un certain nombre de risques et de difficultés dans la mise en place d'un enseignement différencié. En différenciant les objectifs et les formes d'enseignement, on court le risque que l'écart se creuse entre les élèves les plus faibles et les élèves les plus forts, et que certaines stigmatisations (ré)apparaissent. Il est important de veiller à

motiver les plus faibles et à varier les groupements d'élèves afin d'éviter les stigmatisations. Par ailleurs, un enseignement différencié est très exigeant pour les enseignants. Cela demande des compétences organisationnelles conséquentes ainsi qu'une bonne capacité diagnostique, pour évaluer le niveau des élèves régulièrement et adapter son enseignement en conséquence. Reusser et ses collègues (2011, p. 315) décrivent la différenciation interne comme une alternative pédagogique efficace pour répondre aux besoins de tous les élèves dans un contexte hétérogène, et mettent en évidence plusieurs conditions cadres nécessaires à la mise en place d'une différenciation pédagogique efficace :

- Avoir des moyens d'enseignement adaptés, permettant à tous les élèves de travailler efficacement sur un même sujet mais à des niveaux différents ;
- Disposer de suffisamment de ressources en personnel et en temps pour pouvoir apporter à chaque élève un cadre d'apprentissage favorable, sans épuiser les enseignants ;
- Réaliser un travail en équipes pluridisciplinaires afin que les compétences didactiques, diagnostiques et de pédagogie spécialisée se complètent les unes les autres ;
- S'assurer que les écoles disposent de suffisamment d'espace afin de pouvoir aménager l'enseignement en fonction des besoins.

Les niveaux de différenciation proposés par Tomlinson (contenu, processus, produit) sont très similaires à ceux proposés dans le cadre de la CUA. Par ailleurs, ce sont quasiment les mêmes que ceux proposés par Klafki et Stöcker (objectifs et contenus de l'enseignement, moyens et méthodes d'enseignement), si ce n'est que ces derniers n'abordent pas l'idée d'adapter la manière dont les élèves montrent leurs apprentissages. Enfin, les concepts de la différenciation sont également comparables avec ceux sous-tendant les divers types d'*adaptations*, d'*accommodations* et de *modifications* présentés au sous-chapitre 3.1 (Fisher & Frey, 2001 ; Janney & Snell, 2006, 2004 ; Wehmeyer et al., 2001). La différence principale entre ces différentes approches tient dans le fait que la CUA, la RAI et la différenciation ont une philosophie proactive, qui vise tous les élèves, alors que les approches présentées dans le chapitre 3.1 visent les élèves repérés comme étant en difficulté ou en situation de handicap. Le tableau 6 présente un résumé des formes et niveaux d'adaptations décrits dans ce chapitre, ce qui permet de les mettre en lien et de les comparer.

Pour conclure ce sous-chapitre sur les adaptations de l'enseignement à visée collective, la démarche originale de Prud'homme et al. (2016) peut être mentionnée. Ces auteurs font le constat que, malgré le fait que le concept de différenciation pédagogique soit parfois perçu comme trop flou par certains auteurs, il est considéré par d'autres comme l'une des meilleures pratiques d'enseignement (voir p. ex. Grant, Stronge & Xu, 2013, cités par Prud'homme et al., 2016). Afin de contribuer à la clarification de ce concept, et dans l'idée de l'ancrer dans une perspective inclusive, ils proposent une nouvelle vision de la différenciation, qui s'inspire de connaissances issues de la recherche, notamment des modèles de CUA et de RAI. Leur revue de la littérature concernant la recherche empirique et les pratiques dites efficaces leur a permis de sélectionner une série d'éléments clés pour la mise en place de la différenciation en contexte inclusif (Ibid., p. 135) :

- « reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité en classe ;
- créer une communauté d'apprentissage et gérer la classe de manière participative dans la visée de stimuler l'intercompréhension et l'interdépendance entre les élèves ;
- intégrer de la flexibilité dans la situation pédagogique collective tout en suivant les progrès individuels de chaque élève en cours de situation ;
- regrouper les élèves de façons variées et efficaces en fonction des différents besoins qui se manifestent en situation ;
- créer un environnement qui favorise le développement de l'autonomie de l'apprenant dans la situation pédagogique :
- amener les élèves à se donner des objectifs et à aider les autres à atteindre les leurs ».

En regroupant la liste d'éléments conceptuels et idéologiques proposés par Prud'homme et al. (2016) avec les éléments contextuels et organisationnels évoqués par Reusser et al. (2011), on obtient une image globale des ingrédients favorisant le développement d'une pédagogie différenciée efficace. Enfin, en regroupant les philosophies et les pratiques sous-tendant le RAI, la CUA, la différenciation, ainsi qu'en refusant le modèle médical du handicap, on obtient une base intéressante au sujet des pratiques inclusives actuelles, visant à éviter de se concentrer uniquement sur les diagnostics des élèves (Bonvin, 2016).

Adaptations à visée individuelle	Adaptations curriculum			Adaptations instruction		Adaptations contexte
	Curriculum supplémentaire	Curriculum simplifié	Curriculum alternatif	Modifier le stimulus (Input)	Modifier la réponse (Output)	
Adaptations du curriculum, de l'instruction, du contexte Janney & Snell 2004	Curriculum supplémentaire Ajouter des compétences sociales ou des stratégies d'apprentissage	Curriculum simplifié Changer le niveau de difficulté ou diminuer le nombre d'objectifs	Curriculum alternatif Enseigner des compétences fonctionnelles, sociales, motrices	Modifier le stimulus (Input) Modalité, format, matériel, quantité	Modifier la réponse (Output) Modalité, format, matériel, quantité	Adaptations contexte Où ? Quand ? Avec qui ?
Augmentations, altérations et adaptations du curriculum Wehmeyer et al., 2001 + Lee et al., 2006	Augmentation Donner à l'élève des compétences et stratégies supplémentaires	-----	Altération Changer le curriculum pour répondre à des besoins plus individuels	Adaptation Modifier la présentation du contenu de l'enseignement. Modifier la manière dont l'élève démontre ses apprentissages.	---	---
Modifications et accommodations Fisher & Frey, 2001	Modifications			Accommodations		
---	---	Garder le contenu mais diminuer la quantité /Accent sur les points importants	Ajouter ou remplacer les objectifs au sein de la même activité que les pairs	Pas de modification du contenu ou de la difficulté, seulement de la manière de présenter/enseigner et de tester		
Modèle suisse Cf. chapitre 3.1.2	Programme individualisé			Compensation des désavantages		---
Typologie des gestes d'aides Gombert et Roussey, 2007	Capacités transversales (p.ex. Métacognition)	Adaptation des parcours (choix de certaines matières, individualisation, diminution de la quantité) / Adaptation de l'évaluation (a) (contenu, dotation)	Revalorisation de l'élève	Adaptation de consigne (clarification, simplification, choix vocabulaire, etc.) Adaptation des moyens (lecture haute voix, photocopies des textes au lieu écrit, etc.) Guidance, contrôle individualisé (de la part de l'enseignant) Adaptation de l'évaluation (b) (forme)	Cadre de travail (placement, utilisation ordinateur, matériel ergonomique, etc.) Aide des pairs (tutorat, travail groupes)	
Response to Intervention p. ex. Fuchs et al., 2010	Niveau tertiaire			Niveaux primaire et secondaire		Aménagements et groupements flexibles
Différenciation (1) Tomlinson, 2004	---	Adaptation du contenu de l'enseignement	---	Adaptation du processus	Adaptation du produit	---
Différenciation (2) Klaifki & Stöcker, 2007	---	Tenir compte des compétences préalables, des intérêts et des modes d'apprentissage de l'élève	---	Adaptation des formes et moyens d'enseignement	---	---
Universal Design for Learning Rose & Meyer, 2002	---	---	---	Diverses représentations des contenus	Diverses options de réponse	---
Conceptions à visée collective			Divers moyens d'engagement dans l'apprentissage (motivation, intérêt, culture, niveau adapté)			

Tableau 6 : Concepts et termes utilisés dans la littérature scientifique relative aux adaptations de l'enseignement et de l'évaluation

Synthèse du chapitre 3

Dans ce chapitre, différents modèles et appellations concernant les adaptations réalisées dans l'enseignement et dans l'évaluation ont été présentés. Certaines adaptations ont une visée individuelle, pour des élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap, tandis que dans d'autres cas, une conception de l'enseignement à visée collective est adoptée : la manière d'enseigner est modifiée à la base, dans le but de répondre aux besoins de tous les élèves.

Les recherches au sujet de l'utilisation des différents types d'adaptations à visée individuelle sont nombreuses, mais il est parfois difficile de les mettre en lien ou de les comparer, tant les appellations et les concepts sont nombreux. De plus, la distinction entre adaptations de l'enseignement et/ou de l'évaluation n'est pas toujours claire.

Globalement, les recherches existantes montrent un accès relativement limité à des adaptations de l'enseignement et du curriculum de qualité pour des élèves ayant une déficience cognitive modérée à sévère. Pour les élèves ayant des difficultés moins conséquentes, cet accès semble meilleur. Il faut encore noter que les résultats des études ayant été menées à l'aide d'observations en classe diffèrent passablement de ceux des études basées sur des questionnaires ou interviews où les enseignants ont eux-mêmes décrit leurs pratiques.

De manière générale, la différenciation semble être la forme d'adaptation la plus fréquemment utilisée. Par ailleurs, la diminution de la quantité de travail, la reformulation des consignes et l'allocation de temps supplémentaire pour les évaluations semblent également être trois mesures souvent utilisées. Quatre facteurs en lien avec ces adaptations ressortent de la littérature empirique : le degré et le type de handicap de l'élève, le degré scolaire (primaire ou secondaire), le type de scolarisation (inclusive ou séparative) et la fonction de l'enseignant (enseignant régulier ou spécialisé).

Des effets positifs de ces diverses formes d'adaptations de l'enseignement et du curriculum sont rapportés par quelques recherches tant au niveau des progrès scolaires que du comportement social et de l'engagement dans la tâche. Cependant, la recherche n'est pas encore très fournie dans ce domaine.

Enfin, on peut dire que l'accès à des adaptations de l'évaluation faisant sens avec les besoins spécifiques des élèves semble être encore relativement restreint. Les recherches rapportent une sur-attribution d'adaptations, liée à un manque de prise en compte des besoins et compétences réels des élèves.

Trois approches de l'enseignement à visée collective ont également été présentées dans ce chapitre : la conception universelle de l'apprentissage, la réponse à l'intervention, ainsi que la pédagogie différenciée. Ces approches se différencient des approches à visée individuelle dans le sens où elles ne ciblent pas directement les élèves en difficulté ou en situation de handicap, mais visent dans un premier temps à offrir à tous les élèves un enseignement de qualité, proposant différentes manières d'appréhender la matière et les apprentissages. Selon ces approches, les notions de diagnostic et d'attribution de mesures de soutien à titre individuel ne sont plus à la base de l'accompagnement des élèves.

4 Projets pédagogiques individualisés

Pour structurer les adaptations de l'enseignement et du programme (objectifs individualisés), ainsi que pour faciliter la planification du soutien apporté à l'élève, nombreux pays encouragent ou exigent depuis longtemps la mise en place de Projets Pédagogiques Individualisés (PPI) (Mitchell et al., 2010). Ce chapitre commence par définir les PPI et leurs fonctions cruciales dans le cadre de la prise en charge d'élèves BEP en éducation spécialisée tout comme dans un contexte intégratif. Ensuite, une revue de la littérature présente l'état actuel de la recherche concernant la qualité et l'utilité des PPI, ainsi que leur élaboration et leur utilisation par les équipes de soutien (enseignants, autres professionnels et parents).

En français, la terminologie relative aux projets individualisés est très variable et instable (Emery & Pelgrims, 2016). Dans le cadre de ce travail, c'est le terme de « projet pédagogique individualisé (PPI) » qui a été retenu, en référence à la publication de Petitpierre (2013).

4.1 Définitions du concept de PPI, de ses contenus et de ses fonctions

Ce concept est né aux Etats-Unis en 1975 dans le cadre de la loi intitulée *Education for All Handicaped Children Act* (Blackwell & Rossetti, 2014; Christle & Yell, 2010; Thomson & Rowan, 1995; Yell & Stecker, 2003), puis il a été renforcé et défini de manière plus précise dans le cadre des différentes versions du texte de loi (toujours aux Etats-Unis) intitulé *Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (IDEA Act, 2004). Aujourd'hui, les PPI sont utilisés dans le milieu éducatif ou scolaire, en contexte séparatif ou inclusif, pour des enfants, des adolescents ou des adultes ayant tous types de difficultés et de besoins. On trouve des définitions du PPI dans la littérature scientifique ainsi que dans la littérature orientée vers la pratique et dans des textes de lois. Les définitions retenues ici sont celles pouvant s'appliquer au champ scolaire, dans un contexte intégratif. Une grande partie de la littérature (surtout nord-américaine) se base sur la version actuelle de l'IDEA Act (2004) pour définir les PPI (Individual Educational Plan (IEP) en anglais). Ce texte de loi les décrit comme ayant deux buts principaux : permettre à l'élève d'être impliqué et de progresser au sein du curriculum général, et répondre aux besoins éducatifs particuliers de l'élève qui résultent de son handicap (IDEA Act, 2004, cité par Kurth & Mastergeorge, 2010, p. 147).

Contenu des PPI

Selon l'IDEA Act (2004, sec. 614, d), le PPI doit contenir les éléments suivants :

- a) le niveau actuel de performance de l'élève ;
- b) des objectifs annuels mesurables ;
- c) une description de quand et comment les progrès de l'élève vont être mesurés ;
- d) les mesures de pédagogie spécialisée et aides supplémentaires mises en place ;
- e) les modifications du programme et/ou les supports mis en place pour l'élève ;
- f) une information indiquant dans quelle mesure l'élève participe à l'éducation avec ses pairs dans la classe ordinaire ;
- g) ainsi que les accommodations individuelles prévues pour évaluer les performances de l'élève lors des évaluations nationales.

Certains auteurs ainsi que divers textes de lois vont plus loin et mentionnent d'autres éléments devant également faire partie du PPI. Dieter Schuck, Lemke et Schwohl (2007) ainsi que les ministères de l'Éducation de l'Ontario et de Colombie-Britannique (2000, cités par Goupil, 2004), suggèrent qu'il soit précisé dans le PPI qui sont les personnes responsables du PPI et de son déroulement. De plus, il est fait mention dans ces deux derniers textes que la participation des parents et des divers professionnels doit être assurée. Enfin, Lienhard, Joller-Graf, et Mettaufer Szaday (2011), tout comme Dieter Schuck et al. (2007) évoquent le fait de préciser les conditions favorisant l'atteinte des objectifs comme un élément important du PPI. Selon eux, il est bénéfique de préciser l'environnement physique et humain, les méthodes et le matériel qui seront utilisés dans l'accompagnement de l'élève.

Le PPI: une procédure, diverses fonctions

Dans la littérature européenne tout comme dans la littérature nord-américaine, diverses approches sont utilisées, en plus ou à la place des critères de l'IDEA Act (2004), pour définir les PPI. Plusieurs auteurs considèrent que le PPI est à la fois une procédure et le document résultant de cette procédure (Myara, 2011; Shriner & Destefano, 2003). Se référant à Myara, Petitpierre (2013, p.1) définit le PPI comme une procédure qui « vise à fixer les objectifs éducatifs, scolaires et éventuellement thérapeutiques, à poursuivre avec l'enfant ou le jeune présentant des besoins éducatifs particuliers. Elle donne lieu au document écrit du même nom. Le PPI s'appuie sur une description des forces et des difficultés de l'élève pour définir les attentes d'apprentissage, en fonction des besoins de

l'élève. Le projet pédagogique individualisé se veut être un outil de planification éducative, un support opérationnel ». En allemand, cette nuance entre procédure et résultat se retrouve entre les mots *Förderplan* (le document) et *Förderplanung* : « la procédure incluant les phases de diagnostic, de planification et de réalisation de l'intervention ainsi que la phase d'évaluation de cette dernière » (Dhaouadi, 2008, p. 150, traduction libre).

Le PPI en tant que document écrit est donc le résultat d'une procédure. Selon la littérature scientifique tout comme selon la majorité des lois existant sur ce sujet, cette procédure d'établissement du PPI doit être réalisée par une équipe multidisciplinaire comprenant les professionnels intervenant auprès de l'enfant (enseignant ordinaire, enseignant spécialisé, thérapeute), les parents de l'enfant (ou les représentants légaux) et selon les législations et les pratiques locales, l'enfant lui-même (Blackwell & Rossetti, 2014; Goupil, 2004, p. 67; IDEA Act, 2004, Lienhard et al., 2011, p. 132; Luder & Kunz, 2014, p. 61; Sahin, 2012). Cette équipe est appelée *IEP Team* dans les pays anglo-saxons et *Förderteam* en allemand. En français, il n'y a pas vraiment de consensus au niveau des termes. Le terme *équipe de soutien* est retenu dans ce travail, car c'est le terme qui a été utilisé comme traduction pour *Förderteam* dans le projet de recherche FNS servant de cadre pour cette thèse. De plus, le terme *rencontres de réseau* est retenu pour nommer les réunions durant lesquelles les PPI sont discutés (elles sont souvent appelées *schulische Standortgespräche* en Suisse alémanique et *IEP meeting* dans les pays anglophones). La rencontre de réseau est le moment où parents, enfant et professionnels se réunissent pour discuter des difficultés, des ressources et des besoins de l'élève ; et ainsi pouvoir définir les objectifs et les mesures de soutien à mettre en place pour accompagner l'élève dans ses apprentissages et dans le quotidien scolaire (Goupil, 1991; Lienhard et al., 2011, p. 108).

Au cœur des rencontres de réseau et de ce document écrit qu'est le PPI se trouvent les objectifs : ces *attentes d'apprentissage* mentionnées par Petitpierre (2013), qui servent à orienter le soutien apporté aux élèves en difficulté. Tant dans la littérature scientifique anglophone, souvent orientée par l'IDEA Act (2004), que dans la littérature francophone (Goupil, 1991, p. 53; Petitpierre, Gyger, Panchaud, & Romagny, 2016; Petitpierre & Gyger, 2013) ou germanophone (Kunz, Luder, Gschwend, & Diezi-duplain, 2012; Lienhard et al., 2011, p. 129; Luder & Kunz, 2014, p. 59), le fait de fixer des objectifs est

décrit comme un élément clé de la planification du soutien aux élèves en difficulté, et donc un élément primordial dans les PPI. La majorité des chercheurs et auteurs travaillant sur ce sujet s'accordent autour d'une série de critères de qualité que doivent respecter les objectifs afin qu'ils puissent avoir l'effet désiré dans l'accompagnement de l'élève. Ces critères de qualité seront présentés au chapitre 5, dans le cadre d'un approfondissement général de la thématique des objectifs. Selon Goupil (2004, p. 38), « le fait d'accorder une attention particulière à la définition des objectifs permet à chacun de savoir ce que visent l'intervention et ses critères de réussite ».

Pour illustrer le PPI sous sa forme de *procédure*, plusieurs auteurs proposent des représentations graphiques cycliques, incluant les réunions de réseau (Dieter Schuck et al., 2007, p. 209; Goupil, 1991, p. 16; Lienhard et al., 2011, p. 104; Luder & Kunz, 2014, p. 56). La figure 2 est une adaptation du *Förderplanungszyklus* (cycle de planification et de réalisation du soutien) de Lienhard et al. (2011, p. 104).

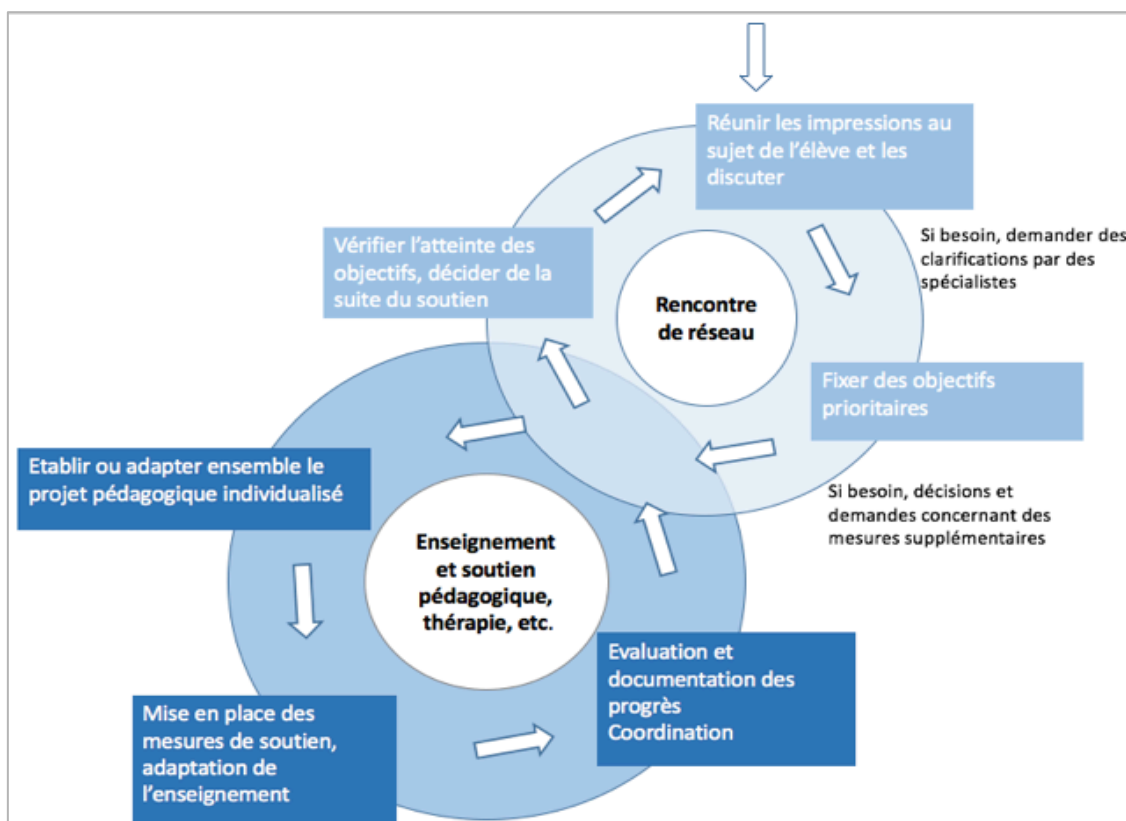


Figure 2: Cycle de planification et de réalisation du soutien (Lienhard et al., 2011, p. 104, traduit et adapté par l'auteur)

Ce schéma est à lire en suivant le « 8 » dessiné par les deux cercles et les flèches s'y trouvant. Le premier de ces cercles (en haut) illustre les rencontres de réseau, réunissant

les différentes personnes impliquées dans la situation de l'élève, et le second (en bas) représente l'élaboration du PPI (sous sa forme papier) ainsi que la mise en place du soutien dans le quotidien, avec les adaptations, si nécessaire, de l'enseignement et de l'évaluation. L'imbrication des deux cercles met en lumière l'importance de planifier des rencontres régulières afin d'évaluer le déroulement du soutien, de noter les progrès et de ré-évaluer les besoins et la pertinence du soutien mis en place (Ibid, pp. 104-138).

Ce cycle de planification et de réalisation du soutien peut être mis en lien avec les quatre fonctions du PPI telles que définies par Goupil (2004, p. 22) :

- Fonction de planification : il s'agit de planifier les objectifs et les interventions à mettre en place, de fixer des priorités, et de planifier des échéances, un calendrier pour les différentes étapes du processus.
- Fonction de communication : le PPI permet aux différents acteurs de discuter des besoins et des forces de l'élève, d'exprimer leurs attentes vis-à-vis du soutien mis en place et de s'assurer qu'il y a un consensus entre les différentes personnes impliquées.
- Fonction de concertation : le PPI aide à coordonner les interventions, il permet une répartition claire des rôles et des responsabilités, et il implique que l'enfant et les parents soient également concertés.
- Fonction de rétroaction : Le fait d'avoir un PPI et des rencontres de réseau implique que l'équipe de soutien fasse une évaluation régulière des progrès effectués, en se penchant sur les objectifs fixés, pour pouvoir planifier la suite. Le PPI garantit d'avoir un suivi régulier de la situation de l'élève.

Les quatre fonctions du PPI présentées par Goupil se retrouvent également chez d'autres auteurs (Blackwell & Rossetti, 2014; Cheney, 2000; Mitchell et al., 2010; Shaddock, McDonald, Hook, Giorcelli, & Arthur-Kelly, 2009). Enfin, dans certaines régions, les PPI sont un élément charnière entre les pratiques dans l'enseignement et les questions légales et organisationnelles. En effet, ils ont souvent une double voire triple fonction, que certains auteurs décrivent comme problématique : ils servent à la planification pédagogique, ils doivent en même temps montrer que les acteurs de l'école ont répondu aux exigences légales concernant le soutien, et ils sont parfois utilisés pour justifier l'allocation de ressources (Andreasson, Asp-Onsjö, & Isaksson, 2013; Ketterlin-Geller,

Alonzo, Braun-Monegan, & Tindal, 2007; Myara, 2011; Pool Maag, Labhart, & Moser Opitz, 2014; Yell & Stecker, 2003).

Plusieurs auteurs insistent sur l'importance de la collaboration multidisciplinaire dans le cadre de la planification et de la réalisation des soutiens pour les élèves BEP (Clark, 2000; Kreis, Wick, & Kosorok Labhart, 2014; Lienhard et al., 2011, p. 132; Luder & Kunz, 2014, p. 61; Mitchell, 2008; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007; Stroggilos & Xanthacou, 2006). Certains d'entre eux décrivent le PPI comme un « outil pour la collaboration » (Clark, 2000 ; Stroggilos & Xanthacou, 2006; Poppes, Vlaskamp, de Geeter, & Nakken, 2002). Au quotidien, tout comme dans le cadre des rencontres de réseau, les différents acteurs de l'équipe sont amenés à résoudre ensemble des problèmes, à prendre des décisions communes pour l'élève concerné. Cela implique une reconnaissance des compétences de chacun (Mitchell, 2008, p. 60). Goupil (2004, p. 69) insiste sur la question de la reconnaissance de tous les membres de l'équipe. Selon elle, les personnes participant aux rencontres de réseau doivent être sur un pied d'égalité, chaque participant est un partenaire essentiel dans la mise en place du soutien de l'élève, les parents également. Lienhard et al. (2011, p. 132) mentionnent que le fait d'avoir un « projet commun » autour de l'élève oblige les différents professionnels à travailler ensemble, à échanger au sujet de la prise en charge. Il est indispensable que les personnes impliquées sachent quels sont les objectifs de prise en charge dans le domaine pédagogique tout comme dans le domaine thérapeutique. Cela implique des échanges réciproques réguliers, entre les différents corps de métiers et avec les familles. Luder et Kunz (2014, pp. 64-65) relèvent à ce sujet certaines difficultés rencontrées lors de la planification du soutien et de la rédaction des PPI dans le contexte intégratif. Selon eux, un point critique se situe au niveau des différences de foci orientant les pratiques des enseignants spécialisés et des enseignants ordinaires. Les premiers adoptent souvent une approche basée sur les théories du développement (p. ex. Vygostky) avec un focus sur l'enfant, alors que les seconds s'orientent en fonction du curriculum, des plans d'études, et ceci pour l'ensemble de la classe. Dans cette perspective, la collaboration multidisciplinaire est primordiale, afin de fixer des objectifs et de mettre en place des mesures qui ont du sens pour l'élève concerné, tout en étant réalisables dans le cadre de l'enseignement ordinaire. La communication est mentionnée par plusieurs auteurs comme étant l'un des éléments-clés de la collaboration dans le processus de planification

et de réalisation du soutien (Blackwell & Rossetti, 2014; Jones, 2012; Lienhard et al., 2011, p. 109; Luder & Kunz, 2014, p. 66; Mitchell, 2008; Mitchell et al., 2010).

4.2 Bases légales concernant l'utilisation des PPI

Il est intéressant de noter que le concept de PPI est utilisé dans de nombreux pays, notamment aux USA, en Australie, en Angleterre et au Canada (Mitchell et al., 2010; Shaddock et al., 2009). Dans ces quatre pays, l'utilisation des PPI est inscrite dans la législation (Myara, 2011). Mitchell et al. (2010) mentionnent également l'utilisation de PPI au Japon, ainsi que dans une dizaine de pays européens (Finlande, Suède, République Tchèque, Roumanie, Belgique, Malte, Suisse et France). Des recherches sur ce sujet ont également été menées en Espagne et au Portugal (p. ex. Boavida, Aguiar, McWilliam, & Pimentel, 2010; Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos, & Silveira-Maia, 2013a). Dans le monde francophone, il existe diverses appellations pour les PPI ; ils sont parfois appelés Projets Educatifs Individualisés (PEI), le plus souvent dans des lieux de vie accueillant des personnes en situation de handicap (voir Petitpierre & Gyger, 2013), ou alors Plan d'Intervention (PI) au Québec par exemple (Goupil, 1991, 2004; Myara, 2011). Il existe une grande quantité de littérature en lien avec les exigences légales liées aux PPI, provenant principalement des pays où les PPI sont obligatoires (p. ex. Christle & Yell, 2010; Drasgow, Yell, & Robinson, 2001; Mitchell L. Yell & Drasgow, 2010). Cette dernière ne sera cependant pas spécifiquement traitée dans ce chapitre, étant donné que c'est la situation en Suisse qui est pertinente pour ce travail.

En Suisse, le PPI est utilisé dans plusieurs cantons, sous différentes formes (Bonvin, 2011a; Hollenweger & Lienhard, 2007; Volksschulamt Kanton Zürich, 2011) et de manière plus ou moins systématique. Contrairement à la situation aux USA par exemple, où son utilisation est inscrite dans la loi fédérale (IDEA Act, 2004), l'utilisation de PPI n'est pas systématiquement prescrite par les lois scolaires suisses, ni dans l'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007a). Ce thème sera abordé de manière plus détaillée au chapitre 8.3.1.1.5.

4.3 Revue de l'état de la recherche concernant les PPI

Le concept de PPI a été largement étudié et il fait débat dans la littérature scientifique depuis plus de 30 ans. En plus de quelques articles récents, trois importantes revues de la littérature sont utilisées dans ce sous-chapitre afin de donner un aperçu de l'utilisation

des PPI, de leur efficacité réelle et perçue, de leur qualité et des difficultés rencontrées dans leur élaboration (Blackwell & Rossetti, 2014; Mitchell et al., 2010; Myara, 2011)⁸.

Les trois revues utilisées pour ce chapitre sont construites par thèmes.

- Blackwell & Rossetti (2014) ont traité 53 études publiées entre 1997 et 2014 dans des journaux ayant un comité de lecture (*peer reviewed*), et présentant des résultats de recherches empiriques. Le public cible de ces recherches est fait d'enfants ayant divers degrés de handicap, et étant scolarisés dans différents degrés scolaires. Les thèmes de cette revue sont : l'évaluation des élèves ; les rencontres de réseau et leur dynamique ; le contenu des PPI (les exigences légales, leur qualité, les adaptations proposées) ; ainsi que la participation des élèves aux rencontres de réseau.
- Mitchell et ses collègues (2010) ont retenu 199 documents et articles dont la majorité date d'après 2000. Parmi ces textes se trouvent des articles publiés dans des revues scientifiques tout comme des directives régionales concernant les PPI (principalement en Nouvelle-Zélande). Leur revue est également structurée selon 4 thèmes : les origines et les buts des PPI ; la collaboration dans le cadre des PPI ; les liens entre les PPI et le curriculum général ; ainsi que l'évaluation.
- Enfin, Myara (2011) reprend les revues effectuées par Rodger (1995) et Smith (1990). Les catégories qu'elle utilise sont basées sur les thèmes ayant été abordés, au fil du temps, dans la recherche scientifique :
 - phase normative (dès 1975) : historique et normes du PPI ;
 - phase analytique (dès 1980) : processus du PPI, composantes, collaboration, formation, participation des élèves et des parents ;
 - phase concernant les coûts (1980) : coûts liés à la réalisation des PPI ;
 - phase technologique (dès 1982) : utilisation de technologies de l'information et de la communication pour le développement des PPI ;
 - phase concernant la qualité et l'implantation des PPI (dès 1981-90) : qualité des PPI, formation des utilisateurs, contenus, perceptions des utilisateurs ;
 - phase concernant le rôle du PPI (dès 1997) ;
 - phase abordant le lien entre PPI et curriculum ordinaire (dès 2000) ;
 - phase concernant les exigences juridiques liées au PPI (dès 2000).

⁸ Le PPI n'étant pas le thème central de ce projet, mais un élément contextuel important, il n'a pas été jugé nécessaire de faire une nouvelle revue systématique sur ce sujet. Les revues existantes sont très complètes et de bonne qualité, elles suffisent à livrer un aperçu de la littérature.

4.3.1 Qualité et utilité des PPI

La question des composants du PPI et de leur qualité est au centre de beaucoup de recherches. Christle et Yell (2010) ainsi que Shriner et al. (2013) mentionnent deux sortes de critères de qualité. Les critères *procéduraux* concernent le fait de répondre aux exigences de la loi : les éléments exigés doivent être présents dans les PPI et les procédures doivent être respectées. Les critères *substantifs* quant à eux font référence au fait de mettre en place un programme qui ait du sens pour l'élève, en fonction de ses compétences et de ses besoins, et qui lui permettent de faire des progrès. Les revues de Myara (2011) puis de Blackwell et Rossetti (2014) montrent qu'il est très difficile de répondre à toutes les exigences légales concernant les PPI. Ceci se ressent par exemple au niveau des éléments devant faire partie du PPI (critères procéduraux). Les études passées en revue par ces auteurs montrent souvent un manque d'informations concernant l'élève ou concernant les mesures à mettre en place, un manque d'objectifs généraux et/ou spécifiques, la non participation des parents ou de l'élève concerné, etc. Par ailleurs, lorsque ces éléments sont présents, il arrive fréquemment que leur qualité et leur bien fondé fassent défaut (critères substantifs): on observe par exemple une mauvaise qualité des objectifs⁹ ou une absence de description des adaptations et supports à mettre en place pour l'atteinte des objectifs, etc.

Les recherches de Poirier et Goupil (2011) et de Ruble, McGrew, Dalrymple et Jung (2010) mettent en lumière une insuffisance de lien entre les besoins des élèves, les objectifs mis en place et les interventions réalisées en classe. Ces deux projets de recherche concernent respectivement des élèves ayant des troubles envahissants du développement et des troubles du spectre de l'autisme. Les résultats de ces travaux indiquent que les élèves de ces échantillons ont très peu ou pas d'objectifs concernant le domaine social ou celui de la communication, bien que ces domaines soient les principaux domaines de difficulté chez les enfants ayant ce type de diagnostic. Les auteurs relèvent ces incohérences et prônent une meilleure formation des enseignants afin de pouvoir répondre de manière plus cohérente aux besoins des élèves.

Il est communément admis dans la littérature orientée vers la pratique, ainsi que dans la littérature scientifique, que les PPI sont utiles. Des PPI de bonne qualité ont une influence positive sur les progrès des élèves (p.ex. Pretti-Frontczak & Bricker, 2000). Cela a participé au développement de nombreux projet de « recherche-action » visant à

⁹ La qualité des objectifs sera abordée de manière approfondie au chapitre suivant.

améliorer la qualité des PPI (Blackwell & Rossetti, 2014). Certaines mettent l'accent sur l'information et la formation de base des enseignants concernant les PPI, alors que d'autres s'intéressent plus précisément à l'alignement entre les PPI, les adaptations de l'enseignement et les adaptations de l'évaluation. Toutes ces recherches ont montré des résultats positifs concernant l'amélioration de la qualité du PPI en tant que document (Ibid.). Toutefois, très peu de recherches ont pu montrer un lien direct entre la qualité des PPI et les performances des élèves (Mitchell et al., 2010; Myara, 2011). Deux recherches relativement récentes et aboutissant à des résultats opposés sont présentées ci-après. Une recherche de Karvonen et Huynh (2007) a investigué le lien entre le contenu des PPI et les résultats des élèves aux *alternate state assessments*¹⁰ chez 292 élèves ayant divers types de handicap et étant âgés de 15 ans. Premièrement, l'analyse des objectifs contenus dans les PPI montre qu'un grand nombre d'élèves n'ont que peu d'objectifs de type académique (concernant des branches scolaires). De plus, les conclusions de cette étude indiquent que les élèves ayant des objectifs de type académique (en anglais et en mathématiques) ont de meilleurs résultats aux évaluations d'anglais que leurs pairs ayant des objectifs de type fonctionnel. Cependant, le type de handicap des élèves et le niveau de performance ne sont pas contrôlés dans cette recherche. Ces deux éléments peuvent naturellement avoir une influence sur les contenus enseignés et sur les performances des élèves. Malgré ces limites, cette recherche indique un lien positif entre le contenu des PPI et les performances des élèves.

Salle, Roach et Mcgrath (2013) se sont également intéressés à l'influence de la qualité des PPI sur les résultats des élèves. À l'aide d'une échelle servant à évaluer la qualité, ils ont analysé les PPI de 130 élèves ayant principalement des difficultés d'apprentissage, de langage, ou une déficience intellectuelle. Les résultats de leur recherche indiquent que la qualité des PPI n'est pas un prédicteur des résultats aux *state assessment*, ni de l'accès au curriculum (cf. chapitre 6). Ces résultats sont à relativiser étant donné la taille de l'échantillon et le fait que ce dernier n'était pas représentatif, ni sélectionné de manière aléatoire. Les résultats de ces deux recherches montrent que malgré les idées que l'on se fait des PPI, et malgré les exigences légales dans plusieurs pays, la recherche n'est pas unanime et elle peine à prouver l'utilité réelle de PPI sur les progrès scolaires des élèves. Ceci peut s'expliquer par la complexité et l'ambition de ce concept. En effet, les définitions et l'utilisation des PPI, ainsi que les populations d'élèves concernés et les

¹⁰ Il s'agit des tests nationaux de performances pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers aux USA. Les élèves sans difficultés particulières passent des *state assessments*, l'équivalent des *épreuves cantonales* en Suisse romande, aussi appelées *évaluation externe des acquis* (voir p. ex. Yerly, 2014).

méthodes de recherche utilisées, varient d'une région à l'autre et d'une recherche à l'autre. Ces éléments peuvent avoir une certaine influence sur les résultats de recherches et leur interprétation.

La perception de l'utilité des PPI par les enseignants est rapportée comme relativement mitigée dans la recherche scientifique des 30 dernières années, avec une évolution vers le positif durant la dernière décennie. Dans les années 80-90, les PPI étaient souvent perçus et décrits par les enseignants ordinaires et enseignants spécialisés comme représentant une surcharge de travail n'étant pas utile pour la planification et la réalisation du soutien (Morgan & Rhode, 1983 ; Dudley-Marling, 1985, cités par Jacaruso, 1994). Plusieurs recherches plus récentes (Thomson & Rowan, 1995 et Lee-Tarver et al., 2006, cités par Mitchell et al., 2010 ; Rotter, 2014) ont quant à elles montré des représentations plus positives vis-à-vis des PPI. Ils sont considérés par les enseignants comme étant utiles pour avoir une vision holistique de l'élève et pour faire le lien avec les parents. Cependant, les enseignants affirment ressentir un grand manque de formation dans le domaine et signalent le fait que la réalisation des PPI est chronophage (Mitchell et al., 2010 ; Myara, 2011 ; Rotter, 2014). Deux recherches citées par Mitchell et ses collègues en 2010 (Menlove et al., 2004 ; Martin et al., 2001) ainsi qu'une recherche récente de Rotter (2014) mentionnent des différences de perception entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés. Dans l'étude de Rotter (2014), portant sur la planification du soutien pour les élèves atteints de troubles du spectre de l'autisme, il ressort que les enseignants spécialisés utilisent plus fréquemment les PPI pour planifier leur enseignement que les enseignants réguliers. Selon Menlove et al. (2004) ainsi que Martin et al. (2001), tous les deux cités par Mitchell et al. (2010), les enseignants ordinaires sont moins convaincus de l'utilité des PPI, et participent moins activement aux rencontres de réseau que les enseignants spécialisés. Menlove et ses collègues (2004), tout comme Myara (2011), attribuent cela, entre autres, au fait que les objectifs des PPI sont souvent irréalistes et difficiles à mettre en œuvre dans le cadre de la classe ordinaire. Le côté individualisé du PPI est en effet un élément posant question. Certains travaux indiquent que les objectifs ne sont pas assez individualisés (Myara, 2011), tandis que d'autres mettent en garde contre une individualisation excessive qui rend la scolarisation inclusive difficile (Shaddock, 2009, cité par Mitchell et al., 2010).

4.3.2 PPI et collaboration

Comme cela a été présenté précédemment (chapitre 4.1), la collaboration multidisciplinaire est un prérequis à la réalisation de projets pédagogiques individualisés, sur le plan légal (p.ex. IDEA Act, 2004) tout comme sur le plan conceptuel. De nombreuses recherches se sont donc intéressées à la participation des divers professionnels, des parents et des enfants lors des rencontres de réseau (p. ex. Blackwell & Rossetti, 2014; Mitchell et al., 2010; Myara, 2011). Plusieurs études ont montré l'importance de l'implication des parents sur les résultats scolaires et l'intégration sociale des élèves (Desforges & Abouchaar, 2003 ; Henderson & Mapp, 2002 ; Jeynes, 2003, 2005, tous cités par Mitchell et al., 2010). Dans leurs revues de la littérature, Blackwell et al. (2014), Mitchell et al. (2010), ainsi que Myara (2011) relèvent des résultats mitigés quant à la participation des parents. Ces derniers sont souvent passifs voire simplement absents lors des réunions de réseau. Certaines barrières à leur participation sont mises en lumière par Mitchell et ses collègues, ainsi que par Myara. Elles concernent entre autres la communication (utilisation de jargon, non maîtrise de la langue du pays), le manque d'information (concernant le système scolaire, la procédure du PPI, etc.), ainsi que des questions culturelles ou organisationnelles (transport, garde d'enfant, etc.).

La participation des élèves aux rencontres de réseau est obligatoire dans la plupart des régions où les PPI sont utilisés (Mitchell et al., 2010). Cependant, leur participation réelle est assez faible. La revue de Myara (2011), tout comme celle de Mitchell et ses collègues (2010), relève que les élèves participent rarement de manière active aux réunions. Ce point sera développé de manière plus approfondie dans le chapitre concernant les objectifs.

Enfin, la participation des divers professionnels est également importante. Mitchell et ses collègues (2010) mentionnent la difficulté de faire collaborer des corps de métiers qui sont habitués à travailler de manière individuelle. Myara (2011) quant à elle, relève des difficultés dans la collaboration lors de la résolution de problèmes en commun, la répartition des rôles n'étant parfois pas claire et certains acteurs manquant de compétences spécifiques. De plus, cette auteure mentionne des conflits de pouvoir et des sentiments de hiérarchie au sein de l'équipe qui rendent la participation de certains difficile. Blackwell et Rossetti (2014) enfin, rapportent les résultats de plusieurs recherches indiquant une participation moins grande des enseignants réguliers que des enseignants spécialisés ou des directeurs lors des rencontres de réseau. Tous ces éléments

entravent le bon déroulement de la prise en charge inclusive de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers.

D'autres thématiques concernant les PPI ont été abordées dans les trois revues de la littérature ayant guidé ce chapitre (qualité des objectifs de soutien, PPI et curriculum général, évaluation des élèves au bénéfice d'un PPI, accommodations et modifications de l'enseignement). Certaines de ces thématiques ont été abordées précédemment et d'autres le seront dans les prochains chapitres.

Synthèse du chapitre 4 :

Ce chapitre avait pour but de définir le concept de PPI et de passer en revue les éléments critiques concernant son utilisation dans la pratique. Les exigences légales, ainsi que les avis des théoriciens et des praticiens, s'accordent relativement bien pour définir le PPI et ses fonctions. Par contre, la revue de la littérature a montré des résultats mitigés, parfois contradictoires, qui indiquent que la mise en place et l'utilisation des PPI dans la pratique ne se fait toujours pas sans problèmes.

Plusieurs recherches ont mis en lumière les difficultés rencontrées par les acteurs de l'école pour répondre aux exigences légales liées aux PPI. Par ailleurs, la qualité des PPI a souvent été remise en question : les objectifs et les mesures planifiés dans les PPI ne sont souvent pas en lien avec les besoins des élèves, et leur qualité est critiquée. L'utilité des PPI a également été beaucoup abordée dans la littérature scientifique. Ils sont perçus de manière de plus en plus positive par les enseignants. Par contre leur utilité réelle (leur effet sur les progrès de l'élève) n'est pas démontrée de manière unanime par les recherches empiriques. La collaboration et la participation de tous les acteurs sont considérées comme des éléments clés dans le processus du PPI, cependant les recherches indiquent que la collaboration multiprofessionnelle reste difficile, et que la participation active des parents et des élèves n'est pas souvent atteinte.

Le PPI, à la fois document et procédure, doit permettre de recenser les besoins des élèves et de planifier leur accompagnement. Au cœur de cette planification se situent des objectifs de soutien. Ces derniers représentent l'une des bases sur lesquelles sont prises les décisions concernant les mesures et les pratiques de soutien (Goupil, 2004, p. 46). La littérature scientifique au sujet des PPI est relativement critique concernant de nombreux éléments en lien avec les objectifs, c'est pourquoi ce thème est abordé de manière approfondie au chapitre suivant.

5 Objectifs

Dans le domaine de l'éducation, tout comme dans le domaine professionnel ou sportif, se fixer des objectifs ou fixer des objectifs à un tiers est un phénomène courant. Des recherches ont été menées dans différents milieux afin d'investiguer et de montrer l'utilité de (se) fixer des objectifs. Ce chapitre traite tout d'abord des objectifs de manière globale et théorique, puis il s'intéresse de plus près aux objectifs dans le domaine de l'éducation, plus précisément ceux étant définis dans le cadre de projets pédagogiques individualisés. La qualité des objectifs fixés dans les PPI est un sujet traité de manière approfondie dans la deuxième partie de ce chapitre, tout comme les domaines concernés par les objectifs fixés (domaines scolaires ou fonctionnels par exemple).

5.1 Bases théoriques

Ce sous-chapitre aborde le concept d'objectifs sous différents angles. Premièrement, cela est fait en lien avec la motivation et l'auto-efficacité, dans le cadre des travaux de Locke et Latham (Goal setting Theory) et de Bandura. Dans un second temps, les objectifs sont investigués dans le contexte scolaire, de manière historique d'abord, puis plus précisément dans le contexte des PPI.

5.1.1 Goal Setting Theory

Les travaux de Locke et Latham (p. ex. Locke, 1996; Locke & Latham, 1984, 1990) ont une grande importance dans le domaine des objectifs et de la motivation. Ces deux auteurs ont développé la *Goal Setting Theory* dans le cadre de leurs recherches menées dans des grandes entreprises aux USA. Leur définition d'un objectif est la suivante : « *A goal is the object or aim of an action, for example, to attain a specific standard of proficiency, usually within a specified time limit* » (Lock & Latham, 2002, p. 705). Leurs résultats de recherche, d'abord obtenus en laboratoire, puis sur le terrain, ont montré l'importance et l'utilité du processus de *goal setting*. Fixer des objectifs permet (lorsqu'ils sont adéquatement choisis) d'augmenter les performances et la qualité du travail fourni, de clarifier les attentes, de diminuer l'ennui, d'augmenter la satisfaction personnelle et la confiance en soi (Locke & Latham, 1984, pp. 18-19). Selon ces auteurs, lorsque l'on parle du processus de goal setting, il s'agit du fait de « a) identifier et définir un objectif, b) développer un plan d'action qui consiste en plusieurs étapes à entreprendre en vue d'atteindre l'objectif, c) évaluer le résultat de ces actions » (Ibid., p.20) . Le fait

de (se) fixer des objectifs va influencer le fonctionnement humain selon quatre mécanismes (Locke & Latham, 2002, p. 706):

- Fonction de direction : les objectifs orientent notre attention et nos efforts vers les activités pertinentes pour les atteindre.
- Fonction énergisante : des objectifs élevés amènent à des efforts plus soutenus que des objectifs faciles.
- Fonction de persistance : les personnes pouvant organiser leur temps comme elles le souhaitent passent plus de temps à s'investir lorsque l'objectif est exigeant.
- Influence sur les actions : les objectifs influencent l'engagement, l'utilisation de stratégies et de connaissances préalables, ainsi que la découverte de nouvelles stratégies.

Dans leurs travaux, Locke et Latham ont mis en lumière plusieurs résultats importants pour comprendre le processus de goal setting et ainsi augmenter les performances (Locke, 1996; Locke & Latham, 2002) : premièrement, ils ont montré que les performances augmentent à mesure que la difficulté de l'objectif augmente. Par ailleurs, la précision et la spécificité des objectifs aident à réguler la performance. Ainsi, les objectifs étant à la fois spécifiques et exigeants mènent à de meilleures performances. Enfin, lorsqu'une nouvelle tâche est proposée, la personne utilise ses connaissances et compétences préalables et/ou s'engage dans le développement de nouvelles stratégies en vue d'atteindre le but fixé. La planification effectuée dans le but de réaliser une tâche est donc meilleure lorsque des objectifs sont fixés.

Locke et Latham (2002, 1996) ont également relevé plusieurs facteurs modérateurs dans le processus de goal setting :

- L'engagement de la personne est plus haut si elle est convaincue de l'importance de l'objectif, et si elle pense que l'objectif est atteignable.
- Une manière d'augmenter l'engagement est de permettre à la personne concernée de participer à la pose des objectifs.
- Le sentiment d'auto-efficacité a une influence sur l'engagement face à la tâche.
- Le fait de donner des feedbacks quant aux progrès réalisés et à l'avancement de la tâche est primordial.

Locke et Latham (2002) citent plusieurs auteurs (Bandura & Cervone, 1983; Becker, 1978; Erez, 1977; Strang, Lawrence, & Fowler, 1978) pour appuyer leur affirmation

selon laquelle la pose d'objectifs combinée avec des feedbacks réguliers est plus efficace que le fait de seulement fixer des objectifs. La complexité de l'objectifs a également un effet modérateur, dans le sens où plus l'objectif est complexe, plus les stratégies pour l'atteindre sont élaborées. En 1996, Locke a également présenté des résultats concernant la formation et l'expérience préalables. Ces deux éléments sont primordiaux pour développer des stratégies adéquates face à de nouveaux objectifs. Locke et Latham ont également démontré que la pression en temps, et la pression ressentie quant aux résultats attendus, ont un effet néfaste sur les compétences des sujets pour développer des stratégies adéquates. D'où l'importance de prendre soin de la manière dont on fixe des objectifs et de faire attention au contenu de ces derniers. Dans leur ouvrage de 1984 (p. 40), Locke et Latham proposent sept éléments clés à prendre en considération lorsque l'on fixe des objectifs dans le domaine professionnel :

- spécifier la nature de la tâche à accomplir en termes de résultats attendus, d'actions ou de comportements ;
- spécifier la manière dont la performance doit être mesurée ;
- fixer des objectifs motivants (donc difficiles) mais atteignables ;
- spécifier un laps de temps dans lequel l'objectif doit être atteint ;
- prioriser les objectifs lorsqu'il y en a plusieurs ;
- prendre en considération l'importance et la difficulté de chaque objectif lorsque l'on fixe les niveaux à atteindre ;
- si besoin, déterminer les collaborations à mettre en place au sein de l'entreprise, et/ou fixer des objectifs de groupes.

Les cinq premiers éléments de cette liste seront repris plus loin (chapitre 5.2.1.1) lorsque les objectifs dans le domaine scolaire seront abordés. Les deux derniers concernent plus précisément le domaine professionnel, ils ne seront donc pas au centre des préoccupations de ce travail.

5.1.2 Objectifs, motivation et sentiment d'auto-efficacité

Comme cela a déjà été mentionné plus haut, la motivation et le sentiment d'auto-efficacité sont intimement liés au concept d'objectifs. Keller (2010, p. 3), dans son ouvrage portant sur la motivation dans l'apprentissage, définit la motivation comme suit : « *Motivation refers broadly to what people desire, what they choose to do, and what they*

commit to do ». En 2013, Locke et Latham résument la théorie sociocognitive de Bandura (1986) pour aborder le lien entre objectifs, motivation et auto-efficacité :

There are three variables that regulate behavior : goal setting ; outcome expectancies regarding the outcome one can expect from one's performance (e.g. goal attainment / non attainment) ; and, most importantly, self-efficacy, that is, one's confidence that one can do what is required to perform a given task (Locke & Latham, 2013, p. 11).

Bandura (2013, p. 151), dans une revue des recherches menées sur l'auto-efficacité et la motivation rappelle le fort lien existant entre les croyances qu'une personne a au sujet de ses capacités et le niveau des objectifs qu'elle se fixe. Ce lien persiste également quand le niveau de compétences et les performances antérieures sont contrôlés. Il insiste également sur un point moins connu : l'auto-efficacité est également un prédicteur du niveau de concentration sur une tâche. Un fort sentiment d'auto-efficacité envers une tâche mène à une plus forte résistance aux distracteurs, et donc à de meilleures performances.

Dans son ouvrage très complet de 2007 au sujet de l'auto-efficacité (p. 188), il évoque les trois théories liées à la motivation : « la *théorie de l'attribution*, la *théorie de la valeur d'attente* et la *théorie du but* ». Ci-dessous sont reproduits un schéma issu de cet ouvrage (figure 3) ainsi que l'explication l'accompagnant.

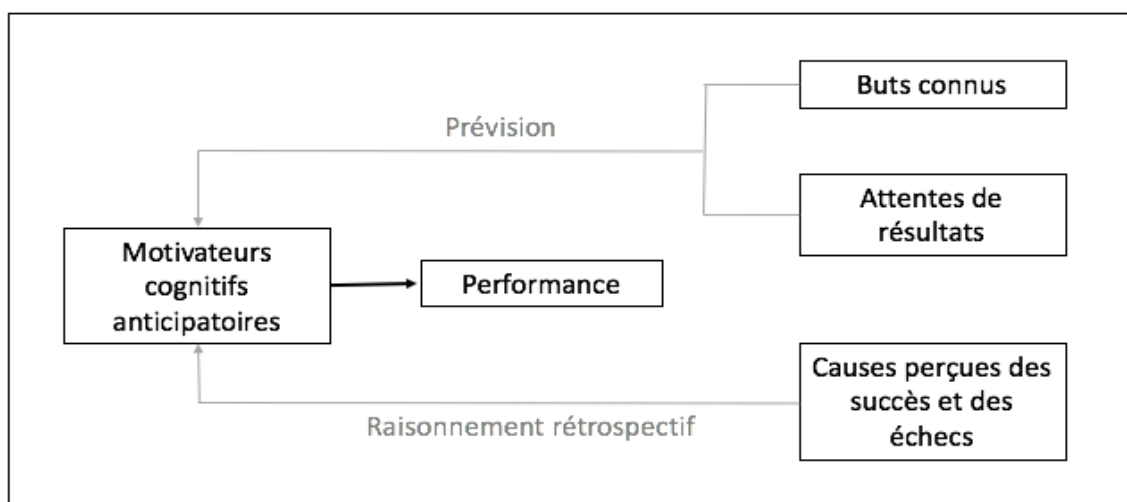


Figure 3: Les trois types de motivateurs cognitifs (Bandura, 2007, p. 189)

Ces éléments donnent une bonne vue d'ensemble de ces trois théories : « Les motivateurs de résultat et de but agissent par l'intermédiaire de mécanismes d'anticipation. Des

raisons causales conçues rétrospectivement pour des réalisations antérieures peuvent également affecter les actions futures de manière anticipatoire, en modifiant les évaluations d'aptitudes personnelles et les perceptions des exigences de la tâche » (Ibid.).

Dans sa description de la *théorie du but*, Bandura (2007, pp. 196-197) explique que les buts n'agissent pas toujours directement sur la motivation et l'action, mais qu'ils ont des « influences autoréactives ». L'efficacité personnelle perçue est selon lui l'une de ces influences, qui va avoir un effet sur la motivation. Selon cette théorie, l'individu est motivé lorsqu'il a un but et qu'il peut comparer sa performance à une performance attendue. Une personne se trouvant dans une situation où elle a un but mais pas de conscience de sa propre performance, tout comme une personne étant dans la situation inverse (conscience de la performance mais pas de but) ne sera pas dans une situation motivante. Toujours en évoquant les liens entre objectifs et motivation, mais cette fois dans le contexte scolaire, Bandura (Ibid., p. 329 et ss.) insiste sur l'importance de la « proximité du but », des objectifs intermédiaires et des feedbacks. Pour développer leur intérêt intrinsèque à apprendre, et leur sentiment d'efficacité cognitive, les élèves ont besoin d'activités qui « fournissent des expériences de maîtrise », ils ont besoin de feedbacks durant le processus d'apprentissage. Il est primordial de fixer des objectifs intermédiaires « qui aident à susciter et à confirmer un sentiment progressif d'efficacité personnelle », qui à son tour va influencer la motivation à aller vers l'objectif final et éviter les risques de découragement (Ibid.).

5.1.3 Objectifs dans le domaine de l'éducation

Différents concepts se voient attribuer le label d'« objectif » dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement. On parle d'objectifs dans le cadre des Plans d'Etudes et des curricula (p. ex. CIIP, 2010), dans le contexte d'une leçon ou d'une évaluation par exemple (Rieunier, 2000), tout comme dans le cadre de projets pédagogiques individualisés (cf. chapitre 4).

Dans le cadre de cette recherche, les objectifs mis en place dans l'enseignement et dans les projets pédagogiques sont au centre de l'attention. Selon Strauven (1996, p. 16), un objectif « exprime une intention et décrit un changement de l'apprenant. Ce changement doit être identifiable, attendu, et jugé souhaitable : il doit être cohérent avec le système de valeurs ». Ce dernier point est en lien avec les définitions du curriculum qui seront présentées au chapitre 6 : les objectifs sont intimement liés au curriculum, aux contenus

de ce que l'on souhaite enseigner, et le curriculum lui-même est inévitablement influencé par la société qui le crée (Depover & Noël, 2005). La définition de l'objectif pédagogique proposée par Vandeveld (1982, cité par Strauven, 1996, p. 15) se fait en ces termes : « un objectif [...] fixe un produit attendu, c'est à dire une capacité, une attitude, un savoir relatif à des objets ou à des contenus déterminés, au terme d'une action de durée limitée ».

Locke et Latham (1984 ; 1990 ; 2002) ont mené un grand nombre de recherches sur les bénéfices de la pose d'objectifs dans le domaine professionnel (voir ci-dessus). Dans le domaine de l'éducation, des études ont également été menées pour justifier et encourager l'utilisation d'objectifs avec les élèves. En 1975 déjà, Tourneur a passé en revue une série d'études empiriques. Les résultats de son analyse ont montré qu'il est bénéfique d'utiliser des objectifs dans le domaine scolaire, qu'il est important de les communiquer au préalable aux élèves, et qu'ils sont plus efficaces lorsqu'ils sont précis et lorsqu'ils ont été développé par les enseignants eux-mêmes et/ou par les élèves. Des résultats comparables ont été observés dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement spécialisés, auprès d'enfants ou d'adultes en situation de handicap mental. Certains de ces résultats seront présentés plus en détail dans le chapitre 5.2.

5.1.3.1 Brève histoire des objectifs dans le domaine de l'éducation

Plusieurs ouvrages proposent un survol du développement du concept d'objectifs dans le domaine de l'éducation et des apprentissages (V. De Landsheere & De Landsheere, 1992; Fotso, 2011; Pocztar, 1979; Rieunier, 2000). Dans les années 1940-50, Tyler a été le premier à vouloir une clarification des objectifs de l'enseignement. Le but de cette clarification était de pouvoir contrôler l'atteinte des objectifs et la qualité de l'enseignement. Pour ce faire, le résultat attendu de l'objectif devait être un comportement observable (Pocztar, 1979, p. 50). L'accent mis par Tyler sur les comportements observables est en lien avec le mouvement behavioriste voulant simplifier l'analyse de ses objets d'étude en les divisant en parties plus courtes et ainsi plus facilement observables. Il prétendait qu'avec des techniques adaptées, on pouvait obtenir n'importe quel apprentissage (voir p. ex. Fotso, 2011, p. 51; Pocztar, 1979, p. 54). Toujours sous l'influence de la pensée behavioriste, sont apparus *l'enseignement programmé* et *la pédagogie par objectifs*.

Selon Pocztar (1979, p. 104), l'*enseignement programmé* consiste en une succession d'unités d'apprentissage à parcourir afin d'atteindre un objectif final. Pour atteindre cet objectif, on fixe des objectifs intermédiaires qui vont permettre de faire les pas nécessaires entre le niveau de départ et l'objectif final. L'idée est de fournir à l'élève des occasions de réussite en fractionnant l'apprentissage et en proposant des objectifs intermédiaires adaptés à son niveau. Pocztar (1979, p. 155) met en évidence le lien entre l'*enseignement programmé* et le behaviorisme en ces termes : « Avec le behaviorisme, l'enseignement programmé apparaît comme une technologie de l'éducation au sens plein dans la mesure où les procédures, les techniques et les méthodes sont définis par rapport à une théorie expérimentalement fondée de l'apprentissage ».

Le concept de la *pédagogie par objectifs* a été rendu célèbre par Mager dans les années 1970. Ce concept est assez proche de celui de l'enseignement programmé, il fonctionne également avec des objectifs progressifs, basés sur la matière à apprendre ainsi que sur les compétences préalables et les caractéristiques des élèves (Fotso, 2011, p. 52). Selon Rieunier (2000, p. 90), la *pédagogie par objectifs* se concentre sur les objectifs spécifiques, ceux que l'on peut observer et évaluer. Les opérations mentales de l'apprentissage et les objectifs à moyen et long terme sont laissés de côté, afin que l'évaluation formative et que les comportements observables soient au centre de l'attention. Pour chaque leçon, l'enseignant doit se demander ce que « les élèves seront capables de faire à la fin qu'ils n'étaient pas capables de faire au début », et il doit donner du sens à la leçon, « concevoir la motivation » de ses élèves (Ibid., p. 94).

En parallèle à la *pédagogie par objectifs* apparaît le concept de *pédagogie de la maîtrise*. Ce mouvement vise le développement de stratégies cognitives et de pratiques de remédiation. Par ailleurs, il prend en compte les objectifs à long terme et aborde également des objectifs affectifs en plus des objectifs liés directement à la matière à enseigner (Rieunier, 2000). Fotso (2011, p. 52) évoque à ce sujet la « rationalisation des objectifs d'études » ainsi que la hiérarchisation des apprentissages et donc des objectifs. Il associe Bloom et sa *Taxonomie des objectifs pédagogiques* à ce mouvement (cf. chapitre suivant).

Certains des concepts sous-tendant la *pédagogie par objectifs* et la *pédagogie de la maîtrise* ont été passablement critiqués. Rieunier (2000, p. 90) par exemple, met en garde contre le concept de la *pédagogie par objectif* qui veut une décomposition de l'apprentissage en petites unités, en « comportements élémentaires ». Selon lui, il ne suffit pas « de faire la somme des comportements pour reconstruire la compétence ». Un

autre problème tient dans le fait que les objectifs généraux sont quasiment ignorés : on oublie les finalités de l'éducation et on perd la vision à plus long terme (Fotso 2011, p. 21 ; Reunier, 2000, p. 90). Dans son ouvrage, Fotso (2011, pp. 20-22) relève également le désintérêt pour les processus d'apprentissage comme un risque de créer des élèves étant des « exécutants strictes », très forts pour appliquer des routines mais n'apprenant pas à réfléchir, à explorer, et ne développant ainsi pas de stratégies d'apprentissage. Enfin, le côté « technicien » de la *pédagogie par objectifs* et des *taxonomies* est relevé par Pocztar (1979) comme un risque de fermeture aux autres éléments faisant partie de l'enseignement et de l'apprentissage.

C'est probablement en réponse à ces critiques que s'est développée la *pédagogie par compétences*. A ce sujet, Perrenoud écrit :

En formation générale [...] on dispense à hautes doses des connaissances. L'approche par compétences affirme que ce n'est pas suffisant, que sans tourner le dos aux savoirs [...] il importe de relier les savoirs à des situations dans lesquelles ils permettent d'agir, au-delà de l'école (Perrenoud, 2000, p. 4).

Cet « au-delà de l'école » est au cœur de la pédagogie par compétences. Tschekan (2014, p. 45) cite une série de recherches ayant montré que certains élèves, même s'ils ont des connaissances suffisantes, ne sont pas capables de les utiliser de manière satisfaisante dans de nouvelles situations. Il leur manque des *compétences*, et les employeurs s'en plaignent. Ces compétences sont définies de manière très détaillée par Weinert :

[Kompetenzen sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2002, p. 27-28).

Fotso (2011, pp. 55-58) décrit l'apprentissage par compétences comme un processus de traitement de l'information, dans lequel l'élève est acteur de son apprentissage, où l'enseignement s'oriente vers l'organisation des savoir plus que sur les contenus et où l'enseignant est un facilitateur, et non un guide. Les auteurs travaillant sur la *pédagogie par compétence* insistent sur le fait qu'elle ne va pas à l'encontre de la *pédagogie par*

objectifs, mais qu'elle en est une sorte de prolongement. Les savoirs sont importants mais ils nécessitent de pouvoir être utilisés dans divers contextes, de manière compétente, pour résoudre des problèmes, comprendre le monde (Fotso, 2011; Perrenoud, 2000; Tschekan, 2014). Il importe donc de fixer des objectifs visant non seulement des savoirs, mais aussi des compétences, ce qui fait écho aux niveaux des taxonomies et typologies qui seront présentées dans le prochain sous-chapitre.

5.1.3.2 *Taxonomies des objectifs*

Selon Strauven (1996, p.97), les taxonomies s'intéressent « aux processus auxquels recourt l'apprenant et non aux contenus ou à la matière » et elles peuvent être cognitives, socio-affectives ou psychomotrices, en fonction des objectifs qu'elles visent à classifier. Il existe plusieurs taxonomies pour classifier les objectifs pédagogiques et les processus d'apprentissage. De Landsheere et De Landsheere (1992) passent en revue de manière critique une quinzaine de taxonomies (des objectifs ou des apprentissages) ayant été développées dans le domaine de l'enseignement. Leur ouvrage donne une bonne vue d'ensemble des taxonomies créées avant 1992 et offre un regard critique sur chacune d'elles.

Dans le cadre de ce travail, seule la *Taxonomie des objectifs éducationnels* de Bloom et ses collègues (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1969) est présentée de manière approfondie. Elle a été retenue car c'est celle étant la plus souvent citée et elle a passablement influencé le développement des autres classifications et même des systèmes éducationnels dans certains pays (Poczta, 1979, p. 156). De plus, c'est la seule traitant précisément des objectifs éducationnels.

La Taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom a été publiée pour la première fois en 1956. Elle a été créée dans le domaine universitaire aux USA, dans le but d'offrir un cadre permettant de classifier ce que les étudiants devaient apprendre (Bloom et al., 1969, p. 6). Selon ses créateurs, la taxonomie doit faciliter l'échange d'informations et la comparaison entre les établissements de formation, afin de « mieux saisir la relation entre les expériences diverses d'apprentissage et l'évolution constatée chez l'étudiant » (Ibid., p. 13). Dans la taxonomie des objectifs pédagogiques, les auteurs ne prétendent pas classifier des méthodes, des moyens ou des contenus de l'enseignement. Ce qu'ils souhaitent classifier, « ce sont les comportements attendus des élèves, c'est-à-dire les façons de penser, d'agir ou de sentir de chacun d'eux une fois reçue une forme d'instruction déterminée » (Ibid., p.15). La taxonomie de Bloom se veut descriptive et

neutre, les auteurs évitent tout jugement de valeur, afin que cet outil puisse être utile dans divers contextes. Par ailleurs, elle doit servir tant aux chercheurs qu'aux enseignants et examinateurs (Ibid., pp. 17-24). La version initiale de la taxonomie de Bloom comprend six catégories principales (pp. 220-229) :

1. L'acquisition des connaissances : « rappel des faits particuliers et généraux, des méthodes et des processus ou le rappel d'un modèle, d'une structure ou d'un ordre ».
2. La compréhension : « niveau le plus élémentaire de l'entendement (...) permet à l'étudiant de connaître ce qui lui est communiqué et de se servir du matériel ou des idées qui lui sont communiqués sans nécessairement établir un lien entre ce matériel et un autre, ou en saisir toute la portée ».
3. L'application : « utilisation des représentations abstraites dans des cas particuliers et concrets ».
4. L'analyse : « séparation des éléments ou parties constituantes d'une communication de manière à éclaircir la hiérarchie relative des idées et (ou) les rapports entre les idées exprimées ».
5. La synthèse : « réunion d'éléments et de parties aux fins de former un tout (...) de façon à former un plan ou structure que l'on ne distinguait pas clairement auparavant ».
6. L'évaluation : « formulation de jugements sur la valeur du matériel et des méthodes utilisés dans un but précis ».

L'ordre des catégories n'est pas anodin, les auteurs affirment qu'il y a là une classification du plus simple au plus complexe. Certaines de ces catégories sont développées en plusieurs sous-catégories. Plusieurs critiques à la taxonomie de Bloom sont présentées dans l'ouvrage de De Landsheere et De Landsheere (1992, pp. 75-82). Pour beaucoup d'utilisateurs, il est difficile de créer des programmes et des évaluations abordant tous les niveaux et toutes les catégories de la taxonomie. Par ailleurs, les catégories ne sont pas mutuellement exclusives, ce qui rend difficile une concordance entre les évaluations de différents juges. Enfin, le vocabulaire utilisé pour définir les catégories de la taxonomie n'est pas très opérationnel, ce qui peut amener à des difficultés lors de la transition vers la pratique.

La Taxonomie de Bloom a été révisée en 2002 par une série d'auteurs spécialistes du domaine (voir *Theory into Practice*, Volume 41, n° 4). Krathwohl (2002) est l'un de ces

auteurs, il mentionne quatre raisons d'utiliser la taxonomie de Bloom : (1) elle permet d'avoir un langage commun ; (2) elle sert de base pour déterminer le contenu d'un curriculum, sur la base d'objectifs généraux larges ; (3) elle représente un moyen d'évaluer la congruence entre le curriculum, les objectifs, les activités mises en place et leur évaluation ; (4) elle offre un panorama des possibilités éducatives avec lequel chaque curriculum particulier peut être comparé. La nouvelle version de la taxonomie comprend deux dimensions plutôt qu'une seule : la dimension du savoir (faite de la première catégorie de la taxonomie initiale) et la dimension des processus cognitifs (faite des catégories n° 2 à 6). Chacune de ces dimensions comprend plusieurs sous-catégories, qui elles-mêmes peuvent encore se subdiviser (pour plus de détails concernant cette nouvelle version de la taxonomie de Bloom, voir Krathwohl, 2002, p. 216).

Bloom et ses collègues, tout comme D'Hainaut (1980) ainsi que d'autres auteurs cités par De Landheere et De Landsheere (1992), ont tenté de rendre les concepts de *processus cognitifs* et d'*objectifs d'apprentissage* plus clairs et plus opérationnels. Selon Strauven (1996, p.104), l'avantage principal de l'utilisation d'une taxonomie est de « stimuler la réflexion des formateurs à l'égard de leur propre pratique », en s'assurant que les apprentissages proposés et les objectifs fixés impliquent un travail des étudiants à différents niveaux cognitifs. Malgré les nombreuses critiques évoquées par De Landsheere et De Landsheere (1992), ces taxonomies et typologies ont contribué, au moins en partie, à conceptualiser l'apprentissage et à accompagner les professionnels dans les décisions relatives aux objectifs à fixer dans l'enseignement.

5.2 Objectifs dans le cadre des PPI

Les objectifs au centre de cette recherche sont ceux que l'on trouve dans les PPI (cf. chapitre 3), ceux étant fixés lorsque des soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap sont planifiés, en contexte inclusif ou séparatif. La définition de l'objectif pédagogique proposée par Mager, (1994, p. 5) est la suivante : « Un objectif est la description d'un ensemble de comportements (ou de performances) dont l'étudiant doit se montrer capable pour être reconnu compétent. Un objectif décrit donc une intention plutôt que le processus d'enseignement lui-même ». Selon Jacaruso (1994), Mager met l'accent sur l'idée de « comportement », de « performance », afin que les progrès et les apprentissages des élèves puissent être mesurés. Dans leurs recherches au sujet de la

qualité des PPI, Pretti-Frontczak et Bricker (2000, p. 93, citant Bagnato & Neisworth, 1991, p. 97) définissent les objectifs comme étant des : « critères pour l'identification des cibles de l'instruction et pour l'évaluation des progrès ». Le contenu des objectifs, de ces « cibles de l'instruction », peut varier passablement, en fonction du contexte et en fonction des destinataires des objectifs. Selon Pretti-Frontczak et Bricker (2000) et Dieter Schuck et al. (2007), le choix des objectifs doit se faire suite à une analyse soignée de la situation et des besoins de l'élève. Plusieurs auteurs se soucient du contenu des objectifs, ils s'intéressent aux domaines d'apprentissage ou aux domaines du fonctionnement humain dans lesquels les objectifs peuvent être fixés (Boavida et al., 2010; Browder et al., 2004; Dieter Schuck et al., 2007; Hollenweger & Lienhard, 2007; Jacaruso, 1994; Sanches-Ferreira et al., 2013a). Certains objectifs sont de type académique (ou disciplinaire), ils concernent des acquis dans des branches scolaires. D'autres sont plus fonctionnels (ou transversaux), ils comprennent des compétences nécessaires pour le processus d'apprentissage, pour être autonome, ou pour vivre en société par exemple. Enfin, il existe également des objectifs appelés parfois *objectifs de comportement*, ils visent plus précisément un changement dans le comportement social (Etscheidt, 2006; Mitchell et al., 2010). Selon Dieter Schuck et al. (2007, p. 210) et Goupil (2004, p. 50), il importe tout particulièrement que les objectifs fixés soient opérationnels, qu'ils puissent être intégrés et travaillés facilement et concrètement au quotidien, dans la classe ou dans le lieu de vie.

Les deux définitions du concept d'objectif présentées dans ce sous-chapitre proviennent du milieu éducatif. Elles diffèrent quelque peu des concepts de Locke et Latham présentés plus haut (chapitre 5.1.1), dans le sens où elles sous-entendent que les objectifs sont fixés par des professionnels, et non par les personnes concernées elles-mêmes (dans ce cas les élèves). Cet élément sera abordé plus en détail ci-après.

Objectifs généraux et spécifiques

En complément des définitions des objectifs présentées précédemment, il est encore important de traiter des différentes sortes d'objectifs utilisées dans le domaine des PPI. La littérature scientifique ainsi que la littérature orientée vers la pratique proposent une distinction entre objectifs généraux et spécifiques (Boavida et al., 2010; De Corte, Geerligs, Lagerweij, Peters, & Vanderberghe, 1979; Farquharson, Tambyraja, Justice, & Redle, 2014; M. Giangreco, Cloninger, & Salce Iverson, 2005; Jacaruso, 1994; Jung, 2007; Luder, Gschwend, Kunz, & Diezi-Duplain, 2011; Luder & Kunz, 2014; Rieunier,

2000). Les objectifs généraux (*goals* en anglais) sont des objectifs prioritaires fixés de manière annuelle ou semestrielle, sur la base d'une analyse du niveau actuel et des besoins prioritaires de l'élève, ainsi que d'une estimation du niveau à atteindre et des progrès attendus au terme d'une période donnée (Giangreco et al., 2005, p. 119; Jacaruso, 1994). Selon Vandeveld (1982, cité par Strauven, 1996), « on parle d'objectif général lorsque la capacité considérée comprend la maîtrise d'un ensemble de tâches nécessaires pour atteindre une compétence terminale [...]. Un objectif général a un caractère relativement extensif et désigne un résultat à atteindre à moyen terme ». Selon Luder et Kunz (2014, p. 59), les objectifs généraux sont souvent formulés de manière assez large, afin qu'il puissent être mis en pratique dans différents domaines, avec le soutien de différents professionnels.

Les objectifs spécifiques (*objectives* ou *benchmarks* en anglais) consistent en de petites étapes à réaliser afin d'atteindre chaque objectif général. Ces objectifs spécifiques permettent de contrôler de manière régulière les progrès et les apprentissages de l'élève (Giangreco et al., 2005, p. 137; Jacaruso, 1994; Luder & Kunz, 2014, p. 59; Yell & Stecker, 2003). Strauven, (1996, p. 75) définit l'objectif spécifique (qu'elle appelle *intermédiaire*) comme « ne constituant pas une fin en soi, mais bien une étape d'un apprentissage ». Hors du domaine de l'éducation, Locke et Latham (1984) tout comme Bandura (2007) suggèrent également de diviser un objectif conséquent ou à long terme en plusieurs sous-objectifs (voir chapitre 5.1).

Dans les recherches menées dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, un grand nombre de critères existe concernant la manière dont doivent être rédigés les objectifs généraux et spécifiques, ces derniers seront présentés au chapitre 5.2.1. Certains auteurs préconisent les mêmes règles pour les objectifs généraux et spécifiques (Farquharson et al., 2014; Shriner et al., 2012) alors que d'autres suggèrent que la formulation des objectifs généraux peut être moins précise et moins détaillée que celle des objectifs spécifiques (Giangreco et al., 2005, p. 119; Jacaruso, 1994).

Utilité de fixer des objectifs dans le domaine de la pédagogie spécialisée – brève revue de l'état de la recherche

La *Goal Setting Theory* de Locke et Latham a été présentée dans le chapitre 5.1. Ces auteurs ont démontré que le fait de (se) fixer des objectifs augmente la motivation, l'engagement dans la tâche ainsi que les performances. De plus, ils ont montré que la précision et le niveau de difficulté des objectifs sont en lien avec le niveau de

performance. Plusieurs recherches ont également été menées à ce sujet, dans les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la santé. Parmi elles, certaines s'inspirent des travaux de Locke et Latham et souhaitent reproduire les mêmes résultats dans le domaine social ou de la santé. Copeland et Hughes (2002) ont réalisé une revue de la littérature concernant le fait de (se) fixer des objectifs pour des personnes en situation de handicap mental. Dix-sept études ont été retenues. Au total, ces études réunissaient 254 personnes ayant un retard mental léger à modéré et étant âgées de 9 à 54 ans (avec une majorité ayant entre 12 et 21 ans). La presque totalité des recherches retenues a eu lieu dans un contexte séparatif, et visait le développement de compétences professionnelles ou pratiques. Différentes méthodes ont été utilisées pour enseigner le processus de *goal setting* et la plupart des designs de recherche prévoyaient des moments de feedbacks, avant, pendant ou après la tâche. Cinq études se basaient sur le concept du *self-monitoring*, qui permet aux personnes de contrôler elles-mêmes leurs progrès. Plusieurs recherches mettaient également l'accent sur le fait de fournir un support permettant de visualiser les progrès effectués vis-à-vis de l'objectif. Aucune des études ne proposait aux personnes intéressées de choisir elles-mêmes les domaines dans lesquels des objectifs étaient fixés. Dans 41 % des cas, ce sont les chercheurs qui ont fixé les objectifs, dans 35% des cas cette tâche a été laissée aux professionnels accompagnant les personnes atteintes de retard mental, et dans 29% des cas, les personnes elles-mêmes se sont fixé des objectifs. Les résultats de cette revue de la littérature montrent que dans 15 des 17 recherches, le fait de (se) fixer des objectifs a un effet positif sur les performances. Par ailleurs, le « (self-)monitoring », combiné au fait de (se) fixer des objectifs, est également un élément améliorant les performances. La durée et l'intensité de l'entraînement au processus de *goals setting* ont une influence positive sur les performances, tout comme le fait de proposer des supports visuels pour fixer les objectifs ou pour évaluer les progrès. Une recherche de Collins, Mowbray, et Bybee, (1999) menée avec des adultes atteints de maladies psychiques a montré des résultats similaires. Dans cette recherche, les personnes se fixaient elles-mêmes des objectifs et bénéficiaient de diverses formes de coaching pour les aider dans le processus de *goal setting*.

Lee et al. (2006) relèvent un manque de recherches empiriques concernant l'utilité et l'efficacité de fixer des objectifs de type académique avec des élèves en situation de handicap mental. Ce manque est également observé dans la revue de la littérature effectuée par Copeland et Hughes (2002) au sujet du *goal setting*. En effet, les recherches

qu'ils ont analysées concernent toutes des compétences fonctionnelles et/ou professionnelles.

Dans leur recherche menée dans le cadre du mouvement vers un accès au curriculum pour tous (qui sera présenté en détail au chapitre 6), Lee et ses collègues (2006) ont montré les bénéfices de l'enseignement de stratégies de *goal setting* aux élèves en situation de handicap mental. Selon eux, le fait de procurer à ces élèves des critères clairs, permettant d'évaluer leur niveau actuel, aide les élèves à mieux réguler leurs comportements. De plus, cela a des effets positifs sur leurs apprentissages et sur les possibilités d'accès au curriculum général, et donc finalement à des contenus académiques.

Au vu de la théorie élaborée par Locke et Latham, et des divers résultats de recherches des 30 dernières années dans les domaines du social et de la santé, le bien fondé de l'utilisation d'objectifs dans les domaines éducatif ou scolaire n'est plus remis en question. Beaucoup d'auteurs, tout comme des textes de lois dans différents pays, mettent en avant le fait que des objectifs bien choisis et bien rédigés permettent une intervention de bonne qualité qui a des conséquences positives sur les progrès des élèves (Goodman & Bond, 1993; *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*, 2004; Yell & Stecker, 2003).

5.2.1 Qualité des objectifs

De nombreuses recherches se sont intéressées à la qualité des objectifs fixés dans le domaine scolaire ou éducatif pour des enfants ou des adultes en situation de handicap, ou ayant divers types de limitations ou de difficultés (Boavida et al., 2014, 2010; Giangreco, Dennis, Edelman, & Cloninger, 1994; Poppes et al., 2002; Pretti-Frontczak & Bricker, 2000; Rakap, 2015; Ruble et al., 2010; Sanches-Ferreira et al., 2013). Par ailleurs, il existe beaucoup de littérature destinée aux praticiens et visant à améliorer la qualité des PPI et des objectifs (p. ex. Jung & Grisham-Brown, 2006; Jung, 2007; Lignugaris, Marchand-Martella, & Martella, 2001).

5.2.1.1 Critères de qualité utilisés dans la recherche concernant les PPI

En fonction des domaines de recherche, des critères variés sont utilisés pour évaluer la qualité des objectifs. Dans le domaine de l'éducation précoce par exemple, une échelle développée puis validée dans les années 90 est actuellement fréquemment utilisée. Il

s'agit de l'échelle GORI (*the IEP Goals and Objectives Rating Instrument*), créée par Notari & Bricker en 1990 (citées par Pretti-Frontczak & Bricker, 2000). La version révisée de cette échelle est utilisée actuellement (R-GORI), notamment dans les recherches de Boavida et al. (2014, 2010), Farquharson, Tambyraja, Justice, & Redle (2014), Rakap (2015) et Sanches-Ferreira et al. (2013a). Selon cette échelle, des objectifs de bonne qualité sont généralisables, fonctionnels, mesurables, et contiennent une description du contexte dans lequel l'objectif doit être réalisé.

Un second outil est fréquemment utilisé, sans être toutefois validé, et en suscitant de fréquentes ré-interprétations, il s'agit du concept de « *SMART goals and objectives* ». Ce concept vient du monde de la finance et de l'industrie mais il est également utilisé dans les domaines de l'éducation et de l'enseignement (Jung, 2007; O'Neill, Conzemius, Commodore, & Pulsfus, 2006). Dans le monde de l'enseignement, ces cinq lettres signifient : *Specific, Measurable, Attainable, Routine-based* (ou *Results-based* ou *Realistic*), *Time-bound* (ou *Tied to a functional priority*) (Jung & Grisham-Brown, 2006; Lazarus, 2004; O'Neill et al., 2006). Selon ces auteurs, les objectifs doivent être assez spécifiques pour être compris de la même manière par tous les membres de l'équipe (McWilliam et al., 1998, cités pas Jung, 2007). Ils doivent également être mesurables, c'est-à-dire comporter des critères de réussite, afin de pouvoir donner un feedback aux élèves (Ibid) et de pouvoir ajuster l'enseignement (O'Neill et al., 2006). De plus, il est important qu'ils soient atteignables dans un laps de temps raisonnable afin d'avoir des occasions de célébrer les progrès de l'élève (Jung, 2007). Pour la lettre R, certains évoquent la routine, afin que les objectifs travaillés puissent l'être dans le contexte de la classe, au quotidien (Jung et Grisham-Brown, 2006). D'autres préfèrent l'idée que les objectifs soient basés sur des résultats (O'Neill et al., 2006), ou qu'ils soient réalistes (Lazarus, 2004). La lettre T est utilisée pour évoquer un cadre temporel (Lazarus 2004 ; O'Neill et al., 2006), ou pour insister sur l'importance du lien avec les besoins de l'enfant, du côté fonctionnel (Jung 2007). De manière générale, l'acronyme SMART est utilisé dans la pratique, plus que dans la recherche scientifique.

L'échelle intitulée *Goal Functionality Scale* (GFS III) a été développée par McWilliam (2009). Elle contient 7 critères servant à évaluer la qualité des objectifs fixés dans le domaine scolaire. Ces derniers sont : encourager la participation à la routine quotidienne, être observable et mesurable, concerner une compétence utile ou nécessaire, avoir un critère de réussite, être fonctionnel (avoir du sens pour l'élève), être généralisable, être limité dans le temps. Cette échelle a été utilisée dans plusieurs recherches, en

combinaison avec l'échelle R-GORI, dans le but de pouvoir valider l'analyse avec une seconde échelle (p.ex. Boavida et al., 2010 et 2014; Rakap, 2015).

Une autre échelle a été développée dans le cadre d'un projet de recherche de Shriner et al. (2012), il s'agit de *l'IEP Quality Indicator Scale for Goals and Objectives* (IQUIS–Goals/Objectives) (Shriner et al., 2012). Cette échelle a été créée pour évaluer les effets de l'utilisation d'un tutoriel web mis en place dans le cadre du projet de recherche et visant à améliorer la qualité des PPI écrits par les enseignants spécialisés. Pour être considérés comme étant de bonne qualité, les objectifs doivent :

- contenir les conditions dans lesquelles doivent se réaliser les objectifs ;
- ces dernières doivent être adéquates par rapport à la situation de l'élève ;
- les objectifs doivent être mesurables et contenir des critères d'évaluation ;
- ces critères doivent être appropriés à la situation de l'élève ;
- les standards du curriculum de l'Etat doivent être considérés (seulement pour les objectifs généraux) ;
- et un lien doit exister avec un objectif général (seulement pour les objectifs spécifiques)

Les auteurs de l'échelle *IQUIS for Goals and Objectives* l'ont développée en se basant sur la littérature existant au sujet de la qualité des objectifs, ainsi que sur les échelles existantes. Par ailleurs, elle a été soumise à un panel d'expert du domaine qui ont donné des feedbacks et des recommandations (Shriner et al., 2012).

Un autre élément parfois utilisé pour définir des critères de qualité est le texte de loi américain intitulé IDEA Act de 2004 (Ruble et al., 2010; Ruble & McGrew, 2013). Ce texte contient des directives quant à la forme et au contenu des PPI. Parmi elles, certaines concernent plus précisément les objectifs de soutien : ces derniers doivent être observables et mesurables, indiquer dans quel contexte le comportement ou la compétence doit être observable, être en lien avec le contenu du curriculum, contenir un critère d'évaluation et être limités dans le temps.

Enfin, certains auteurs ont fait une sélection de critères en fonction du contexte de leur recherche et de la littérature pré-existante (Copeland & Hughes, 2002; Giangreco et al., 1994; Hunt, McDonnell, & Crockett, 2012; Poppes et al., 2002; Ruble et al., 2010; Ruble & McGrew, 2013). Un exemple est la démarche de Giangreco et ses collègues (1994) qui proposent quatre critères de qualité suite à leur analyse de la littérature et suite à leur évaluation d'une cinquantaine de PPI. Ces critères sont la compréhensibilité, la

mesurabilité, le description du résultat attendu ainsi que le fait de mettre une limite temporelle dans laquelle l'objectif doit être atteint.

Poppes et al. (2002) quant à eux séparent les critères en deux catégories. Les critères de la première catégorie sont « techniques » : présence d'une description du résultat attendu ; mention du contexte de réalisation de l'objectif ; un critère et une date d'évaluation sont fixés ; les personnes impliquées pour la réalisation de l'objectif sont citées. Ces critères techniques ont été sélectionnés en fonction de la littérature existante. Les critères de la seconde catégorie sont « intrinsèques » : relation entre les besoins de l'élève et le contenu des objectifs ; relation entre les différents objectifs ; séquençage des objectifs s'il y en a plusieurs. Selon Poppes et ses collègues (Ibid.), les critères intrinsèques sont d'une importance cruciale dans la prise en charge de personnes ayant des handicaps sévères à profonds, ils permettent d'assurer une certaine continuité dans la prise en charge individuelle.

Un dernier exemple de choix de critères pour une analyse de la qualité des objectifs fixés dans les PPI peut être trouvé chez Ruble et al., (2010) ainsi que chez Ruble & McGrew (2013). Ces auteurs se sont penchés sur la qualité des PPI et des objectifs mis en place pour les élèves atteints de troubles du spectre de l'autisme (TSA). Ils ont choisi d'utiliser les recommandations du *National Research Council on Autism* (NRC, 2001, cité par Ruble et al., 2010) comme cadre pour une partie de leur analyse. Le NRC propose neuf indicateurs de qualité dans un guide de bonnes pratiques relatif aux PPI d'élèves atteints de TSA. Les PPI et leurs objectifs doivent prendre tout particulièrement en considération des domaines tels que les compétences sociales, les problèmes de comportement, les compétences motrices, les souhaits et inquiétudes des parents, etc.

Le tableau 7 donne une vue d'ensemble des critères de qualité présentés dans ce chapitre. Les critères suggérés par les « théoriciens » évoqués aux chapitres 4.1 et 4.2 (Locke & Latham, 1984; Mager, 1994) y sont également présentés.

Tableau 7: Critères de qualité utilisés dans la littérature au sujet des objectifs

Critères de qualité	Sources
Description du résultat attendu	Giangreco et al., 1994 Poppes et al., 2002 Copeland, Hughes, Agran, Wehmeyer, & Fowler, 2002 Mager, 1994 IDEA cité par Ruble et al., 2010 QUIS-Goals/objectives cité par Shriner et al., 2013 Locke & Latham, 1984

Etre mesurable, évaluable, contenir des critères de réussite	Giangreco et al., 1994 Poppes et al., 2002 Copeland et al., 2002 Mager, 1994 IDEA cité par Ruble et al., 2010 R-GORI citée par Pretti-Frontczak & Bricker, 2000 SMART cité par O'Neill, et al., 2006 et par Jung, 2007 QUIS-Goals/objectives cité par Shriner et al., 2013 Locke & Latham, 1984
Description du contexte dans lequel la réalisation de l'objectif prend place	Poppes et al., 2002 Copeland et al., 2002 Mager, 1994 IDEA cité par Ruble et al., 2010 R-GORI citée par Pretti-Frontczak & Bricker, 2000 QUIS-Goals/objectives cité par Shriner et al., 2013
Etre compréhensible, ne pas utiliser de jargon	Giangreco et al., 1994 Boavida et al., 2014 Jung, 2007
Etre limité dans le temps	Giangreco et al., 1994 Poppes et al., 2002 IDEA cité par Ruble et al., 2010 SMART cité par O'Neill, et al., 2006 et par Jung, 2007 QUIS-Goals/objectives cité par Shriner et al., 2013
Définir les personnes impliquées dans le travail de l'objectif	Poppes et al., 2002 Locke & Latham, 1984
Refléter les priorités de la famille	Bailey et al., 1998; Jung & McWilliam, 2005 cités par Boavida, Aguiar, & McWilliam, 2014
Etre fonctionnel	R-GORI citée par Pretti-Frontczak & Bricker, 2000 SMART cité par O'Neill, et al., 2006 et par Jung, 2007 Hunt et al., 2012 Bailey et al., 1998; Jung & McWilliam, 2005 cités par Boavida, Aguiar, & McWilliam, 2014 QUIS-Goals/objectives cité par Shriner et al., 2013
Etre atteignable	SMART cité par O'Neill, Conzemius, Commodore, & Pulsfus, 2006; Jung, 2007 Locke & Latham, 1984
Etre généralisable	R-GORI citée par Pretti-Frontczak & Bricker, 2000 QUIS-Goals/objectives cité par Shriner et al., 2013
Etre spécifique	SMART cité par O'Neill, et al., 2006 et par Jung, 2007 Locke & Latham, 1984
Etre en lien avec le curriculum	IDEA cité par Ruble et al., 2010
Présence d'un lien entre les objectifs (généraux et spécifiques)	Pretti-Frontczak & Bricker, 2000 Poppes et al., 2002 Farquharson et al., 2014
Etre en lien avec les besoins de l'élève	Poppes et al., 2002 Ruble et al., 2010/ 2013

5.2.1.2 Revue de l'état de la recherche concernant la qualité des objectifs

Durant les 30 dernières années, un grand nombre de recherches ont été menées au sujet de la qualité des PPI d'enfants, d'adolescents et d'adultes en situation de handicap ou ayant divers types de difficultés, pris en charge dans des contextes séparatifs ou inclusifs.

Comme nous l'avons vu au chapitre 4, les PPI ne sont pas toujours considérés comme utiles et ils ne sont utilisés que très irrégulièrement dans la pratique. L'un des principaux éléments remis en cause dans les recherches concernant les PPI semble être la qualité des objectifs fixés. Une revue de l'état de la recherche concernant la qualité des objectifs fixés dans les PPI a donc été entreprise à l'aide de différentes bases de données (Ovid, ERIC, FIS Bildung, Web Of Science). Les mots-clés suivants ont été utilisés : « IEP quality », « goal setting », « goals quality », « special education », « inclusive education ». L'âge ou le type de difficulté des élèves concernés, ainsi que la forme de scolarisation (inclusive ou ségrégative) n'ont pas été des critères d'exclusion. Les populations d'élèves et d'enseignants concernées dans les recherches retenues sont donc relativement hétérogènes. Ce choix se justifie par le fait que dans la pratique, des PPI sont rédigés dans différents contextes, pour différents types de public, à différents âges. Les trois critères d'exclusion étaient la date de parution de la recherche (pas avant 1990), le fait que les recherches devaient concerner le domaine scolaire ou pré-scolaire, et qu'elles devaient avoir été publiées dans des journaux ayant un comité de lecture (peer-reviewed).

Onze projets de recherche s'intéressant de plus près à la qualité des objectifs et correspondant aux critères de sélection ont été retenus : certains se concentrent uniquement sur la qualité des objectifs (Farquharson et al., 2014; Giangreco et al., 1994) ; d'autres s'intéressent à la qualité des objectifs et proposent des programmes de formation pour améliorer cette qualité (Boavida et al., 2014; Poppes et al., 2002; Pretti-Frontczak & Bricker, 2000; Shriner et al., 2012). Deux études ont montré les effets de la qualité des objectifs sur les performances scolaires des élèves (Ruble & McGrew, 2013; Shriner et al., 2012), et quatre recherches ont investigué les facteurs pouvant influencer la qualité des objectifs (Boavida et al., 2010; Rakap, 2015; Ruble et al., 2010; Sanches-Ferreira et al., 2013).

Qualité générale des objectifs

La quasi totalité des études citées ci-dessus commence par un bilan de la qualité des objectifs, quelque soit le but de la recherche. Cette qualité a été évaluée à l'aide de diverses échelles ou critères, ces derniers ont été présentés au chapitre 5.2.1.1. De manière générale, la qualité des objectifs est considérée comme relativement mauvaise (Boavida et al., 2010/2014; Giangreco et al., 1994; Rakap, 2015; Sanches-Ferreira et al., 2013a; Shriner et al., 2013). Le critère faisant le plus souvent défaut est la mesurabilité :

les objectifs ne contiennent souvent pas de critères permettant de vérifier qu'ils sont atteints (Boavida et al., 2010/2014; Farquharson et al., 2014; Poppes et al., 2002; Rakap, 2015; Ruble et al., 2010; Sanches-Ferreira et al., 2013a). Plusieurs auteurs relèvent également le fait que très peu d'objectifs sont limités dans le temps et que trop souvent, les objectifs sont peu en lien avec les besoins de l'élève (Boavida et al., 2010/2014; Poppes et al., 2002; Ruble et al., 2010). Les possibilités de généralisation des objectifs sont considérées comme non satisfaisantes par certaines études (Boavida et al., 2014; Giangreco et al., 1994) alors que d'autres montrent que c'est un critère fréquemment atteint (Farquharson et al., 2014; Rakap, 2015; Sanches-Ferreira et al., 2013). Cette différence peut être expliquée par le fait que divers outils ont été utilisés dans ces recherches pour mesurer la qualité des objectifs. De plus, le contexte scolaire tout comme le type de difficulté des élèves varient d'une étude à l'autre. Ces trois éléments rendent parfois difficile l'interprétation ou la généralisation des résultats. D'autres critiques à l'égard des objectifs fixés peuvent encore être mentionnées, il s'agit notamment du fait que certains objectifs sont trop vagues (Boavida et al., 2010) ou ne sont pas compréhensibles, par exemple à cause d'une utilisation excessive de jargon spécifique à une discipline, ce qui rend la collaboration interdisciplinaire difficile (Giangreco et al., 1994; Sanches-Ferreira et al., 2013a). Dans certains cas, les objectifs ne sont pas destinés aux élèves mais aux professionnels, ou encore il ne s'agit pas d'objectifs à proprement parler (contenant une définition d'un résultat attendu) mais de descriptions d'activités par exemple (Giangreco et al., 1994; Poppes et al., 2002).

Amélioration de la qualité des objectifs

Quatre études avaient pour but de mettre en place et de tester l'efficacité de formations (*trainings*) visant à améliorer la qualité des objectifs. Pretti-Frontzak et Bricker (2000) ont mis en place un programme de formation sur deux jours visant à faire connaître l'AEPS (*The Assessment, Evaluation, and Programming System for infants and young children*) à des thérapeutes et enseignants en intervention précoce et à leur expliquer comment l'utiliser. L'AEPS est un outil d'évaluation servant à définir le niveau actuel et les besoins de l'élève, à planifier l'intervention, à écrire des objectifs généraux et spécifiques et à évaluer les progrès de l'élève. Il comprend six grands domaines du curriculum pour les enfants en âge pré-scolaire (motricité globale et fine, adaptation, cognition, communication et relations sociales), et vise à ce que l'évaluation des besoins et la planification de la prise en charge se fassent de manière individualisée et

fonctionnelle (Bricker, 1993, cité par Pretti-Frontczak & Bricker, 2000). Huitante-six personnes travaillant dans le domaine de l'intervention précoce (principalement des enseignants) ont participé à cette formation. Ils ont fourni des PPI avant et après la formation et la différence de qualité des PPI a été mesurée à l'aide de l'échelle GORI (cf. chapitre 5.2.1.1). Une amélioration significative de la qualité des objectifs généraux et spécifique a été observée après les deux jours de formation, pour neuf des onze indicateurs de l'échelle GORI.

Poppes et ses collègues (2002) ont eux-aussi mis sur pied une formation. Les sujets abordés étaient la nécessité de fixer des objectifs et une introduction aux critères de qualité « intrinsèques » et « extrinsèques » (cf. chapitre 5.2.1.1). La formation a duré deux jours et alliait théorie et pratique quant à la formulation d'objectifs. Dix-huit enseignants spécialisés et 16 thérapeutes y ont participé, ils étaient responsables des PPI de 48 élèves ayant un handicap mental profond. Après les deux jours de formation, les participants ont été accompagnés une fois par mois durant un an, ils avaient alors l'occasion de revoir les objectifs avec l'aide d'un spécialiste, et recevaient des feedbacks. Les participants ont fourni les PPI de leurs élèves avant et après la formation, au total 425 objectifs ont été analysés. Les résultats indiquent que le cours ainsi que le suivi mensuel ont eu un effet positif significatif sur la qualité des objectifs.

Boavida et son équipe (2014) ont quant à eux élaboré un projet de formation se basant sur la « Routines Based Interview (RBI) » (McWilliam, Casey, & Sims, 2009). Dans le domaine de l'intervention précoce, cette méthode d'interview est utilisée pour récolter toutes les informations nécessaires concernant l'enfant et son environnement, afin de pouvoir fixer des objectifs fonctionnels, qui aient du sens dans les routines quotidiennes. Huitante enseignants spécialisés et enseignants ordinaire travaillant dans le domaine de l'éducation précoce spécialisée ont participé à l'entier de cette recherche (participation à la formation, mise à disposition des PPI avant et après la formation). Cinq sessions de formation ont eu lieu (22 heures de cours) durant lesquelles les participants se sont familiarisés avec la RBI, ainsi qu'avec la CIF-EA¹¹ (OMS, 2007) et la MEISR (*Measure of engagement, independence, and social relationships*, McWilliam & Hornstein, 2007, cités par Boavida et al., 2014), dans le but de développer des compétences pour écrire des objectifs plus fonctionnels et plus adaptés aux situations des enfants, et pour réduire le nombre d'objectifs dans les PPI. Les résultats de cette étude indiquent que, suite à cette formation, les objectifs fixés par les participants sont significativement plus fonctionnels

¹¹ La CIF-EA a été abordée plus en détail au chapitre 2.4

(évaluation avec l'échelle GFS III, voir chapitre 5.2.1.1) et le nombre d'objectifs par PPI est significativement moins élevé.

Un programme online a été développé par Shriner et al. (2013) dans le but de soutenir les enseignants spécialisés dans la rédaction de PPI de qualité (*web-based decision support system*, « *Tutorial* »). Une partie de ce programme est un outil aidant à rédiger des objectifs de qualité : le *Goal Assistant*. De plus, une échelle servant à évaluer la qualité des objectifs fixés (*IQUIS-Goals/Objectives*) a été développée dans le cadre de ce projet (Yell et al., 2008, cités par Shriner et al., 2013). Cette échelle a été présentée au chapitre 5.2.1.1. Au total, 35 enseignants spécialisés et leurs élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont participé au projet de Shriner et ses collègues qui visait à tester l'efficacité du *Goal Assistant* sur la qualité des objectifs. Les participants ont été répartis en 3 groupes, l'un bénéficiant d'une formation complète à l'utilisation du *tutoriel*, le second bénéficiant d'une introduction à l'utilisation du *tutoriel* et le troisième ne bénéficiant d'aucune formation particulière (groupe contrôle). La qualité des objectifs fixés par les enseignants spécialisés des 3 groupes a été évaluée à l'aide de l'échelle *IQUIS-Goals/Objectives* avant et après l'intervention. Les trois groupes avaient écrit des objectifs de qualité similaire (relativement médiocre) avant l'intervention et les résultats indiquent que la qualité des objectifs s'est significativement plus améliorée dans le groupe ayant bénéficié de la formation complète à l'utilisation du *tutoriel* et du *Goal Assistant* que dans les autres groupes.

Qualité des objectifs et performances scolaires

La recherche de Shriner et al. (2013) présentée ci-dessus avait également pour but d'investiguer si la qualité des objectifs a une influence sur les progrès réalisés par les élèves dans le domaine de la lecture. Les élèves des trois groupes (formation complète, formation partielle, groupe contrôle) ont été évalués en lecture (à l'aide du *State Reading Assessment*) une fois par année sur une période de trois ans. Il s'agissait d'élèves scolarisés entre la 1^e et la 12^e année (95% étaient entre la 3^e et la 8^e année), et ayant majoritairement des difficultés d'apprentissage et de comportement. Parmi les élèves ayant eu le même enseignant durant les trois ans, les résultats indiquent que les élèves des enseignants ayant suivi la formation complète et ceux des enseignants ayant suivi la formation partielle ont fait significativement plus de progrès que leurs pairs du groupe-contrôle au terme des trois ans.

Ruble et McGrew (2013) se sont intéressés aux facteurs influençant les progrès des élèves atteints de troubles du spectre de l'autisme (TSA). Pour ce faire, ils ont développé un programme intitulé COMPASS. Ce dernier consiste en une première entrevue avec les parents et les enseignants de l'élève, afin de recenser les ressources et difficultés de l'élève et de fixer trois objectifs prioritaires pour l'accompagnement de l'élève. Ensuite, quatre sessions de coaching sont organisées entre l'enseignant et un consultant du projet COMPASS. Le but de ces sessions de coaching est de visionner des séquences d'enseignement où l'enseignant travaille un objectif avec l'élève, puis de discuter de la séquence et des améliorations possibles avec le consultant. Au total, 47 paires enseignant-élève faisaient partie du groupe expérimental de cette recherche. Les élèves étaient âgés en moyenne de six ans et avaient un diagnostic d'autisme. Chez les enseignants comme chez les élèves, plusieurs facteurs ont été évalués. Chez les élèves, ces facteurs étaient : les progrès scolaires vis-à-vis des objectifs fixés, les compétences intellectuelles, les compétences langagières, le degré d'autisme, le comportement adaptatif, l'engagement face à la tâche, le comportement externalisé. Chez les enseignants, les éléments suivants ont été mesurés : les années d'enseignement, le nombre d'élèves et le support administratif, le niveau de stress, le niveau d'épuisement professionnel, la qualité des objectifs ciblés par le projet COMPASS, la qualité des autres objectifs (mesurée à l'aide de critères du NRC et de l'IDEA Act 2004, cf. chapitre 5.2.1.1), l'engagement de l'enseignant, la satisfaction par rapport au programme COMPASS et par rapport au coaching. Parmi toutes ces variables, neuf ont été testées en lien avec les progrès scolaires de l'élève et quatre d'entre elles avaient un effet sur les progrès des élèves : l'engagement de l'enfant, le niveau d'épuisement de l'enseignant, la qualité des objectifs ciblés par le projet COMPASS, la qualité des « autres » objectifs. Une analyse de régression a été réalisée avec ces quatre facteurs et au final, un seul de ces facteurs a un effet significatif sur les progrès des élèves, il s'agit de la qualité des « autres » objectifs (évaluée avec les critères de l'IDEA Act et du NRC).

Facteurs en lien avec la qualité des objectifs

Une recherche de Boavida et ses collègues (2010) s'est intéressée aux facteurs pouvant être en lien avec la qualité des objectifs fixés pour des enfants en situation de handicap pris en charge dans des structures pré-scolaires. Ils ont testé la qualité des objectifs présents dans les PPI de 83 enfants en lien avec la sévérité du handicap de l'enfant, ainsi qu'en fonction du domaine de développement concerné par les objectifs (développement

moteur, langage, autonomie, développement social, développement cognitif). Ces PPI ont été rédigés par 32 enseignants spécialisés venant de 21 écoles au Portugal. Leurs résultats indiquent que la qualité des objectifs (principalement la mesurabilité) est légèrement meilleure chez les élèves ayant un handicap plus sévère. Par ailleurs, les objectifs concernant le domaine de l'autonomie sont un peu plus fonctionnels et mesurables que ceux concernant le domaine du langage ainsi que les domaines cognitif, social et moteur. Ainsi, le degré de handicap ainsi que le domaine concerné par les objectifs semblent être des facteurs influençant leur qualité.

En 2010 également, Ruble et ses collègues ont publié les résultats de leur recherche dont le but était de développer un outil permettant d'évaluer la qualité des PPI, et également d'investiguer si certaines caractéristiques de l'école, des enseignants ou des enfants pouvaient être reliées à la qualité des objectifs. Trente-cinq enseignants spécialisés ont fourni des informations concernant les situations de 35 élèves atteints d'autisme et étant âgés de trois à neuf ans. La caractéristique relevée au niveau de l'école était la situation géographique (région rurale ou urbaine). Au niveau des enseignants, le nombre d'années d'expérience avec des élèves autistes, ainsi que les connaissances (perçues) concernant l'autisme ont été mesurés. Enfin, les variables recueillies au niveau des élèves étaient le degré de sévérité de l'autisme, les limitations cognitives, les capacités langagières, le comportement adaptatif ainsi que les comportements externalisés. Au terme des analyses, les auteurs signalent qu'aucune des variables concernant les enfants, les enseignants ou les écoles ne corrèle significativement avec la qualité des objectifs.

Sanches-Ferreira et al. (2013a) se sont quant à eux intéressés à la qualité des objectifs ainsi qu'à leur contenu. La qualité a été mesurée à l'aide de l'échelle GORI, tandis que le contenu a été catégorisé à l'aide de la CIF (cf. chapitre 2.4). Leur but était de savoir dans quelle mesure la qualité des objectifs ainsi que leur contenu fonctionnel varient en fonction de l'âge de l'élève, de son degré de handicap et du type de mesures de soutien dont il bénéficie (plus ou moins intensives). Les PPI de 135 élèves âgés de 8 à 18 ans ($M = 10.2$) et provenant de 41 écoles ont été analysés. Parmi ces élèves, 56 bénéficiaient d'adaptations légères à modérées de l'enseignement et du curriculum, alors que les 74 autres bénéficiaient d'un programme hautement adapté (*highly individualised curriculum* [HIC]). La qualité des objectifs varie de manière significative en fonction de l'âge de l'élève (son degré de scolarisation) ; elle diminue à mesure que les élèves grandissent. Les auteurs attribuent cette différence au fait que les enseignants ont de la peine à gérer l'écriture d'objectifs adaptés au niveau des élèves tout en tenant compte du curriculum

qui se complexifie. Il ressort également des analyses qu'il n'y a pas de différence de qualité significative entre les objectifs des élèves bénéficiant d'adaptations modérées et ceux des élèves bénéficiant d'un programme hautement adapté.

Une recherche de Rakap (2015) a également investigué des facteurs pouvant potentiellement avoir une influence sur la qualité des objectifs fixés dans les PPI d'une centaine d'élèves en âge pré-scolaire (M = 4.9 ans) ayant divers types de handicap. Cet auteur a lui aussi utilisé les échelles GFS III et GORI pour mesurer la qualité des objectifs. Les résultats de cette recherche n'indiquent pas de variation significative de la qualité des objectifs en lien avec l'âge des élèves, ni avec le type de handicap ou les domaines concernés par les objectifs.

Cette revue de l'état de la recherche a montré que la qualité générale des objectifs est relativement médiocre, et ce dans la majorité des recherches (Boavida et al., 2010/2014; Giangreco et al., 1994; Rakap, 2015; Sanches-Ferreira et al., 2013a; Shriner et al., 2013). Ce constat a mené au développement de plusieurs recherches-action visant à améliorer la qualité des objectifs. Ces dernières ont globalement obtenu des résultats encourageants (Boavida et al., 2014; Poppes et al., 2002; Pretti-Frontczak & Bricker, 2000; Shriner et al., 2012). De plus, deux études ont pu montrer un lien entre la qualité des objectifs et les progrès des élèves (Ruble & McGrew, 2013; Shriner et al., 2012). Toutefois, on note un manque de recherches dans ce domaine. Enfin, plusieurs recherches se sont intéressées aux facteurs influençant la qualité des objectifs (Boavida et al., 2010; Rakap, 2015; Ruble et al., 2010; Sanches-Ferreira et al., 2013). Un certain nombre de facteurs a été testé (âge, sévérité du handicap, type de difficulté, domaines concernés par les objectifs) mais les résultats sont contradictoires d'une recherche à l'autre. La variété des populations étudiées et des méthodes utilisées rendent les études peu comparables et les résultats difficilement généralisables. Aucune recherche suisse n'a été trouvée sur ce sujet.

5.2.2 Domaines concernés par les objectifs fixés dans les PPI

Comme cela a été présenté au début du chapitre 5.2, le type d'objectifs fixés dans les PPI peut varier passablement d'une situation à l'autre. Il peut s'agir d'objectifs académiques, fonctionnels, de comportement ou encore concernant des « compétences transversales », telles que celles proposées dans le Plan d'Etudes Romand (PER) par exemple (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice, démarche réflexive) (CIIP, 2010). Peu de recherches se sont penchées de manière approfondie sur

le contenu des objectifs se trouvant dans les PPI. Les analyses se limitent souvent à une catégorisation simple entre objectifs académiques et fonctionnels. Quelques recherches vont cependant plus dans le détail en investiguant le contenu des objectifs académiques et fonctionnels et/ou le décalage entre le niveau du curriculum et celui des objectifs. Ci-après sont présentées brièvement les études ayant abordé ces sujets durant les 15 dernières années.

Karvonen et Huynh (2007) ont analysé les PPI de 292 adolescents parmi lesquels 70% avaient une déficience intellectuelle légère à modérée. Tous les élèves de l'échantillon participaient aux *Alternate state Assessments* (AA) (voir chapitre 4.3.1). Les auteurs ont dans un premier temps analysé les domaines concernés par les objectifs se trouvant dans les PPI. Leurs résultats indiquent que 55% des objectifs analysés ne concernent pas le domaine académique, ou étaient trop vagues pour pouvoir être analysés. Parmi les objectifs académiques, 24% concernent l'anglais, tandis que 17% traitent des mathématiques et 3% recourent les deux domaines. Les objectifs d'anglais concernent le plus souvent le langage oral et l'écriture. Lorsque les données sont regroupées au niveau des élèves, il apparaît que 3% des élèves n'ont aucun objectif de type académique et 2,7% ont uniquement des objectifs académiques. Dans un second temps, l'analyse des domaines concernés par les objectifs a été complétée par une analyse de leur niveau d'exigence. Pour ce faire, les objectifs des PPI tout comme ceux de l'AA ont d'abord été codés à l'aide d'une échelle appelée *Depth Of Knowledge* (DOK, Webb, 1999, cité par Karvonen & Huynh, 2007). Cette échelle allant de 1 à 4 permet de classer le degré de demande cognitive de l'objectif, un « 0 » signifie qu'il n'y a aucune demande cognitive, un « 1 » signifie que l'objectif vise la fonction de mémoire (le simple rappel d'une information), tandis qu'un « 4 » implique une pensée stratégique, un haut niveau de pensée. Ensuite, les thèmes abordés par les objectifs ont également été comparés aux thèmes abordés dans l'AA (c'est-à-dire dans le « curriculum adapté »). Les résultats de cette deuxième partie de l'analyse montrent que le contenu des PPI ne reflète pas vraiment le contenu de l'AA. Plus de la moitié des élèves n'a pas d'objectifs dans le domaine de la compréhension de lecture et plus d'un tiers n'a pas d'objectifs dans le domaine de la numération, alors que ce sont les principaux thèmes de l'AA. Cela semble avoir des conséquences sur les performances des élèves aux tests d'anglais, mais pas de mathématiques. Par ailleurs, le niveau d'exigence des objectifs des PPI reste le plus souvent à 1 sur l'échelle DOK, les objectifs nécessitent des compétences en mémoire, un certain rappel de l'information mais pas beaucoup plus. Karvonen et Huynh concluent

leur recherche en disant que le contenu des objectifs de ces élèves reflète en grande partie les pratiques des années nonante, lorsque le curriculum fonctionnel était à la mode. Toutefois, ils se réjouissent également de voir que 97% des élèves ont des objectifs académiques dans leur PPI, même si les proportions entre objectifs académiques et fonctionnels ne sont pas encore satisfaisantes à leurs yeux.

Kurth et Mastergeorge (2010) ont quant à eux analysé le contenu des PPI de 15 adolescents (12 garçons et 3 filles) atteints d'autisme. La moitié d'entre eux était scolarisée de manière inclusive et l'autre moitié était en école spécialisée. Le niveau cognitif des élèves était similaire dans les deux groupes et les enseignants responsables du suivi des élèves étaient tous formés à l'enseignement spécialisé. Une des étapes de l'analyse de Kurth et Mastergeorge a été de classer les objectifs en fonction de six domaines : la communication, le développement personnel, le domaine moteur, le domaine social, le domaine académique et le comportement. Les résultats indiquent que la majorité des objectifs concerne le domaine de la communication (40%), suivi par le développement personnel, et ceci pour les deux groupes (inclusion et séparation). Ensuite apparaissaient les objectifs sociaux pour les élèves intégrés et les objectifs moteurs pour les élèves séparés. Le domaine académique concernait 11.8 % des objectifs fixés pour les élèves intégrés et 8.3 % pour les élèves en classes spécialisées. Les objectifs académiques sont répartis en trois tiers : la lecture, l'écriture et les mathématiques. La majorité de ces objectifs académiques correspondait à des objectifs du curriculum standard (91% chez les élèves intégrés et 81% chez les élèves séparés), mais un grand nombre d'entre eux ne correspondait pas aux standards de l'année de scolarisation de l'élève. Les élèves intégrés avaient significativement plus d'objectifs concernant la compréhension de la lecture que leurs pairs scolarisés en classes spécialisées. En mathématiques, les élèves des deux groupes avaient en majorité des objectifs concernant le comptage et le calcul. Les objectifs impliquant la résolution de problèmes étaient plus présents chez les élèves inclus que chez leurs pairs. Les résultats de cette recherche montrent passablement de différences au niveau du contenu des objectifs en fonction du type de scolarisation (inclusive ou séparative).

Toujours dans le domaine de l'autisme, Ruble et al. (2010) ont investigué la qualité des PPI de 35 élèves âgés de trois à neuf ans (voir chapitre 5.2.1.2 pour une description détaillée de la recherche). Une partie de leur analyse consistait à voir si les PPI respectaient les recommandations du *National Research Council on Autism* (NRC, 2001, cité par Ruble et al., 2010). Ce dernier suggère que tout élève atteint de troubles du

spectre de l'autisme ait un PPI contenant des objectifs abordant une série de domaines prioritaires (communication, fonctions cognitives, motricité, comportement). Les résultats de l'analyse de Ruble et ses collègues indiquent que plus de 80% des PPI analysés contiennent des objectifs concernant la communication et environ 70% contiennent des objectifs abordant des compétences académiques ou cognitives de base. Soixante-cinq pourcents des PPI contiennent des objectifs au niveau de la motricité et 40% ont des objectifs concernant le comportement. Ces auteurs concluent leur recherche en faisant part de leur inquiétude concernant le contenu des PPI. Selon eux, les domaines de besoins prioritaires des élèves atteints d'autisme ne sont pas assez pris en compte dans les PPI.

Dans le domaine du polyhandicap cette fois, Petitpierre et al. (2016) ont analysé les PPI de 65 adultes pris en charge en accueil de jour ou en foyer, en Suisse romande. Dans cette recherche, les objectifs se trouvant dans les PPI ont été catégorisés à l'aide de la Classification du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) (cf. chapitre 2.4) et du *multi-dimensional model of human functioning* de l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Les résultats de cette étude indiquent entre autres que la grande majorité des objectifs concerne le domaine de la santé et le domaine fonctionnel, et très peu d'objectifs concernent le domaine intellectuel, le bien-être ou les émotions. Par ailleurs, les auteurs relèvent que 45 % des objectifs présents dans le PPI de ces 65 adultes en situation de polyhandicap sont des objectifs destinés aux professionnels accompagnant ces personnes. Parmi ces objectifs, le domaine de la santé est de loin le plus souvent mentionné.

Une autre étude a également utilisé la CIF pour classifier les objectifs fixés dans les PPI. Il s'agit de la recherche de Sanches-Ferreira et al., publiée en 2013. Ces chercheurs ont analysé les objectifs présents dans les PPI de 135 élèves âgés de 8 à 18 ans (72.2 % de garçons) et bénéficiant de soutien en plus de l'enseignement ordinaire. Ces élèves ont été répartis en deux groupes pour les analyses, les élèves du premier groupe (N = 56) bénéficiaient de soutien léger à modéré pour accéder au curriculum général alors que les élèves du second groupe (N = 74) bénéficiaient d'un programme « hautement » adapté (*highly individualised curriculum* (HIC)). Outre la question de la qualité des objectifs (voir chapitre 5.2.1.1), cette recherche s'est intéressée aux domaines du fonctionnement concernés par les objectifs et aux facteurs influençant la présence ou non de ces divers domaines au sein des PPI. La grille utilisée pour coder les objectifs était faite de toutes les catégories de la CIF-EA (version pour enfants et adolescents). Il s'agit de 8 domaines

de la catégorie *fonctions corporelles*, 9 domaines de la catégorie *Activité et participation*, et 5 domaines de la catégorie *facteurs environnementaux*. La catégorisation des objectifs révèle que 83.14% des objectifs concernent le domaine activité et participation et 12.37% les fonctions corporelles. Un petit nombre d'objectifs (4.49%) n'a pas pu être codé avec la CIF, une analyse plus poussée a montré qu'il s'agissait en général d'objectifs académiques concernant des sujet spécifiques. Les résultats de cette recherche montrent également que le contenu des objectifs semble varier en fonction de l'âge des élèves. Les élèves en fin d'école primaire (l'équivalent de 7-8^e Harmos en Suisse) ont significativement moins d'objectifs concernant les fonctions corporelles que leurs pairs des autres degrés scolaires. L'école enfantine est la période où il y a le plus d'objectifs de la catégorie activités et participation, et l'équivalent des années 7 à 11 Harmos est le moment où les élèves ont le plus d'objectifs non classifiés (c'est à dire académiques). Une seconde variable influençant légèrement le contenu des objectifs est le degré de besoin de soutien. Les élèves n'ayant pas de *programme hautement adapté* avaient significativement plus d'objectifs concernant les domaines *fonctions mentales* ainsi qu'*apprentissage et application des connaissances*. A l'opposé, les élèves de l'autre groupe (avec HIC) avaient légèrement plus d'objectifs concernant le domaine *fonctions sensorielles et douleur* et le domaine *tâches et exigences générales*.

Hirsh (2012) a mené une recherche originale en Suède. Elle a analysé les IEP de 379 élèves âgés de 9 à 14 ans, et s'est intéressée au contenu des objectifs en fonction du genre des élèves (184 garçons et 195 filles). Dans son analyse, elle a catégorisé les objectifs en deux grandes catégories, les *being targets* (p.ex. personnalité, comportement, attitudes, etc.) et les *learning targets* (liés à des sujets scolaires). Parmi les 829 objectifs analysés, 39% étaient des *being targets*, et parmi ces *being targets*, 61.4% se trouvaient dans les PPI des garçons. Hirsh interprète ces résultats comme similaires à ceux d'autres recherches. Les différences de genre s'observent le plus souvent dans le domaine du comportement.

Une partie du projet de recherche de Salle, Roach, et Mcgrath (2013) s'est intéressé aux types d'objectifs fixés pour 130 élèves ayant divers types de difficultés (majoritairement des difficultés d'apprentissage et de langage, ou un retard cognitif). L'ensemble des résultats de cette recherche sera présenté au chapitre suivant, concernant l'accès au curriculum, mais une partie des résultats a sa place dans le présent chapitre : parmi l'ensemble des objectifs présents dans les PPI, 73% concernent des contenus académiques (79% chez les élèves de primaire et 64.3% chez les élèves du secondaire I).

Enfin, dans le cadre de son analyse de la qualité des objectifs fixés dans les PPI et des facteurs influençant cette qualité, Rakap (2015) a également analysé les domaines concernés par les objectifs. Les 100 élèves de son échantillon avaient des profils très variés (retard mental, handicap physique, déficience sensorielle, retard de langage, autisme et syndrome de down). Parmi les 2235 objectifs analysés pour ces 100 élèves, 51.7 % concernent des compétences cognitives, 16.7 % des compétences motrices, 15.1% des compétences langagières, 10.4% des compétences adaptatives et 6.1% se concentraient sur des compétences socio-émotionnelles. Les résultats de cette recherche indiquent également que la qualité des objectifs ne dépend pas des domaines qu'ils concernent.

Le passage en revue de ces huit études a montré que plusieurs chercheurs ont souhaité faire une distinction plus fine du contenu des objectifs fixés dans les PPI. Certains ont investigué ce contenu en fonction du type de handicap ou de difficultés des élèves (Kurth & Mastergeorge, 2010 ; Petitpierre et al., 2016 ; Ruble et al., 2010). Rakap (2015) a entre autres cherché à savoir si les domaines des objectifs ont une influence sur leur qualité. De plus d'autres chercheurs ont investigué divers facteurs pouvant influencer les contenus des objectifs (Hirsch, 2012 ; Salle et al., 2013 ; Sanches-Ferreira et al., 2013). Parmi ces facteurs, on retrouve l'âge, le sexe, le type de placement ou encore le degré de « besoin de soutien » de l'élève. Enfin, d'autres encore ont analysé le lien entre le niveau d'exigences des objectifs des PPI et celui du curriculum général ou alors du curriculum adapté (Karvonen & Huynh, 2007 ; Kurth & Mastergeorge, 2010). De manière générale, on constate que les objectifs des PPI ne correspondent pas toujours aux besoins spécifiques des élèves. Par ailleurs, on observe une augmentation des contenus académiques, ce que saluent certains auteurs. Ce sujet sera aussi abordé au chapitre 6.

5.2.3 Participation des élèves à la planification des objectifs

Un dernier élément peut encore être évoqué lorsque l'on s'intéresse aux objectifs fixés dans le cadre d'un PPI, il s'agit de la participation active de l'élève à la planification du soutien, ou au moins de sa conscience des objectifs étant fixés « pour lui ». Ce sujet a été traité hors du domaine scolaire par Locke et Latham (1982, p. 19 ; 2002, p. 708) ainsi que par Bandura (2007, p. 331). Ces auteurs ont montré que le fait de participer à la définition des objectifs peut amener la personne à une meilleure compréhension de la tâche et du chemin à parcourir pour l'accomplir, et donc à de meilleurs résultats.

La littérature scientifique s'est intéressée à ce sujet dans le domaine de l'enseignement spécialisé, beaucoup de recherches ont été menées sur la participation des élèves aux rencontres de réseaux (*IEP meetings*) ainsi qu'au sujet de leur compréhension de ce processus et de son résultat. La revue de la littérature effectuée par Mitchell et ses collègues (2010) sur ce sujet est assez alarmante. Malgré les exigences légales concernant les PPI (cf. chapitre 4.2) et les bases théoriques prônant la participation des élèves à la fixation des objectifs, leurs résultats indiquent que la plupart du temps, les élèves ne comprennent pas le but des rencontres de réseau, ils n'y participent que très rarement de manière active, certains n'ont même jamais vu leurs PPI ou ne comprennent pas ses fonctions, ni le fait que des objectifs y sont inscrits pour eux. Ces constats ont probablement mené à une nouvelle vague de recherches et de « recherches-action » sur le sujet (voir p. ex. Agran & Hughes, 2008; Barnard-Brak & Lechtenberger, 2009; Martin et al., 2006; Uphold, Walker, & Test, 2007). Certaines équipes ont mis sur pied des programmes visant à faciliter la participation active des élèves dans ce processus de développement du PPI. On relève par exemple le développement d'un concept appelé le *Self-Directed IEP* (voir p.ex. Allen, Smith, Test, Flowers, & Wood, 2001; Arndt, Konrad, & Test, 2006). Il s'agit d'un programme de formation qui veut amener des compétences d'auto-détermination aux élèves afin qu'ils puissent participer de manière plus active à leurs rencontres de réseau. Les résultats concernant l'utilisation de ce programme sont plutôt encourageants. Arndt et al. (2006) concluent leur article en mettant l'accent sur le fait que des élèves ayant eu une influence sur le choix de leurs objectifs ont tendance à être plus motivés et à s'engager plus dans les tâches. Barnard-Brak et Lechtenberger (2009) ont quant à eux montré avec leur étude qu'il y a une association positive entre la participation de l'élève à la création et au suivi de son PPI et ses résultats académiques à long terme. Le contraste entre les résultats de la revue de la littérature de Mitchell et al. (2010) et les preuves théoriques et empiriques de l'importance de la participation des élèves au processus de développement des objectifs et du PPI est saisissant, il semble qu'un travail conséquent puisse encore être fait dans ce domaine pour faire évoluer les pratiques.

Synthèse du chapitre 5 :

Ce quatrième chapitre a donné une vue d'ensemble du concept d'objectif, de manière théorique d'abord, puis de manière historique et empirique, spécifiquement dans le domaine de l'éducation. L'utilité de fixer des objectifs a été évoquée et un certain nombre de difficultés en lien avec les objectifs ont été mises en lumière, notamment la qualité médiocre des objectifs fixés dans les PPI. La revue de l'état de la recherche à ce sujet a montré que passablement de chercheurs proposent des solutions pour améliorer la qualité des objectifs, ou explorent les facteurs influençant cette qualité (âge, sévérité du handicap, type de difficulté, domaines concernés par les objectifs). Les résultats de ces recherches montrent qu'il est possible d'améliorer la qualité des objectifs en proposant des formations spécifiques aux enseignants. Par contre, les résultats concernant les facteurs en lien avec la qualité des objectifs sont parfois contradictoires, ou alors trop peu nombreux ou encore difficilement comparables.

Ce chapitre a également abordé la question du contenu des objectifs. Les résultats de la revue de l'état de la recherche indiquent qu'il y a de plus en plus d'objectifs académiques dans les PPI, et que ces derniers concernent le plus souvent le domaine de la langue d'enseignement, de la lecture notamment. Par ailleurs, l'âge et le type de scolarisation (inclusive ou séparative) sont des facteurs influençant le contenu des objectifs. Enfin, plusieurs recherches concluent que les objectifs ne sont pas toujours en lien avec les besoins des élèves et/ou avec les exigences du curriculum.

La recherche est abondante concernant la qualité des objectifs. Elle l'est un peu moins en ce qui concerne le contenu des objectifs, mais cela évolue depuis quelques années. Par contre, il existe peu d'études investiguant les effets réels de la qualité des objectifs sur les progrès des élèves. Par ailleurs, la recherche est également lacunaire concernant la manière de gérer le décalage de contenu ou de niveau des objectifs entre les élèves BEP et les autres élèves de la classe. Cette dernière thématique va être abordée de plus près dans le prochain chapitre qui concerne l'accès au curriculum général.

6 Accès au curriculum

Ce chapitre commence par une brève définition du terme curriculum et de son utilisation dans le cadre de ce travail. Ensuite, le « mouvement vers un accès au curriculum général pour tous », est décrit. Enfin, les enjeux et les questionnements liés à ce mouvement sont détaillés, puis une revue de la littérature illustre le point de vue des enseignants à ce sujet, ainsi que les possibilités d'accès, pour les élèves BEP, au curriculum général.

6.1 Définitions du curriculum

Le concept de curriculum a notablement évolué avec le temps, et peut être interprété de différentes manières en fonction des langues et des contextes. De Landsheere (1979) définit le curriculum comme étant « un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants » (p. 65). Des définitions plus récentes mettent l'accent sur le processus de développement de l'individu (voir p. ex. la revue de définitions de Depover & Noël, 2005, pp. 11-13) ou proposent de voir le curriculum comme une partie de l'enseignement, se distinguant de l'instruction, sans toutefois que ces deux éléments ne puissent être conceptualisés l'un sans l'autre (Luftig, 1987, p. 104).

Selon nombre d'auteurs, les contenus du curriculum sont fortement influencés par la société dans laquelle il est défini. L'environnement social et culturel, ainsi que les valeurs de la société, sont reflétés dans les choix faits au niveau des contenus de l'enseignement (Depover & Noël, 2005). Selon D'Hainaut (1980, p. 29) et Lewy (1977, cité par Strauven, 1996, p. 20) la définition des objectifs, des buts éducatifs, est la première étape indispensable à l'élaboration d'un curriculum.

Perrenoud (1993, p. 61) affirme que le curriculum, tel qu'il est compris dans les pays anglo-saxons, correspond aux concepts de plan d'études (de programme scolaire) utilisé en français. Grob & Maag Merki (2001, p. 118), en allemand cette fois, mentionnent également le fait que les termes de curriculum et plan d'études se complètent et se remplacent en fonction des périodes et des contextes. Dans le cadre de cette recherche, les termes curriculum et plan d'études seront utilisés comme des synonymes.

6.2 Mouvement vers un accès au curriculum général

Dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement spécialisés, une évolution intéressante a pu être observée durant les 35 dernières années, il s'agit des changements survenus au niveau du type et du niveau des objectifs fixés pour les personnes en situation de handicap dans les écoles et les structures d'accueil. Browder et al. (2004) mentionnent cette évolution dans leur article concernant les contenus académiques et fonctionnels du curriculum destiné aux élèves ayant une déficience cognitive modérée. Selon eux, dans les années 80, les objectifs fixés pour cette population étaient principalement fonctionnels, avec un souci de respecter l'âge chronologique des bénéficiaires (voir par exemple Brown et al., 1979). Ensuite, avec les débuts de l'intégration puis de l'inclusion, la question du curriculum s'est posée plus sérieusement. Premièrement, il s'agissait de savoir comment faire atteindre des objectifs fonctionnels aux élèves BEP dans le cadre de l'enseignement régulier, alors que ce dernier restait basé sur un curriculum prévu pour les élèves n'ayant pas de difficultés particulières (Browder et al., 2004). Giangreco et ses collègues (1993, cités par Browder et al., 2004, p. 212) ont par exemple développé des programmes permettant de lier des objectifs fonctionnels aux thèmes abordés dans le curriculum standard. Finalement, depuis les années 1995-2000, aux USA, au Québec, en Nouvelle-Zélande et en Ecosse notamment, la mise en place d'objectifs académiques pour tous (même pour les élèves en situation de handicap mental modéré à sévère) est devenue une question cruciale. Myara (2011) ainsi que Mitchell et ses collègues (2010) ont fait cette observation dans leurs revues de la littérature concernant les projets pédagogiques individualisés. Hunt et al. (2012, p. 140) décrivent quant à eux cette tendance avec le terme « *standard-based reform movement* ». Cette question de l'accès au curriculum, à un curriculum « standard », a beaucoup été abordée dans la recherche scientifique des 15 dernières années, particulièrement dans les pays anglophones (voir par exemple: Browder et al., 2007; Clayton, Burdge, Denham, Kleinert, & Kearns, 2006; King-Sears, 2001; Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup, & Little, 2008; Lee et al., 2006; Roach et al., 2009; Timberlake, 2014; Wehmeyer, Lance, & Bashinski, 2002). Cette évolution peut entre autre être attribuée à des textes charnières tels que le *No Child Left Behind Act* de 2001 (ci-après: NCLB, 2001) qui exige que tous les élèves aient accès à des contenus académiques et puissent faire des progrès en lien avec le curriculum standard. Les *Guidelines for inclusion* (UNESCO, 2005, p. 12) vont également dans ce sens et mettent en avant le droit à une éducation de qualité, avec des contenus exigeants pour tous. De plus, elles définissent le fait d'avoir un curriculum

accessible et flexible comme un élément clé pour mettre en place une école inclusive (Ibid., p. 25).

Dans les pays où l'accès au curriculum est une question légale, diverses exigences et stratégies sont observées. Selon Ryndak et al. (2009), les exigences de la loi américaine sont claires, le fait d'avoir accès au curriculum général signifie : une scolarisation inclusive, un enseignement fait de contenus issus du curriculum standard, la présence d'attentes élevées de la part des enseignants et du système (tous les élèves doivent participer à l'enseignement et faire des progrès dans le cadre du curriculum général), et une participation aux évaluations nationales. En Nouvelle-Zélande, la loi précise que le curriculum est le même pour tous les élèves et qu'une évaluation régulière doit être faite pour voir si certains élèves ont besoin d'aides et d'adaptations particulières (Mitchell et al., 2010). Un autre exemple est celui de l'Ecosse qui exige depuis 1990 qu'il n'y ait qu'un seul curriculum pour tous. Elle a développé un programme visant à mettre en place les adaptations et la différenciation nécessaires pour les élèves BEP (Ibid.).

Ces différentes lois et recommandations ont eu une influence notoire sur le développement du « mouvement vers un curriculum standard pour tous », ainsi que sur la recherche scientifique. Le curriculum prévu dans le cadre de l'enseignement offert aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap a donc évolué en même temps que les représentations liées au handicap et à l'inclusion, il en est le reflet.

En Suisse, ce mouvement s'observe également, toutefois il est moins visible et moins clairement ancré dans les bases légales. Les plans d'études alternatifs sont progressivement abandonnés au profit du plan d'étude standard, que l'on adapte en fonction des besoins et des possibilités de l'élève (CDIP, 2007b). Par ailleurs, la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (2013, 2015) est en train de développer des *Moyens d'Enseignement Romands* adaptés. Une partie des manuels va être adaptée afin de devenir plus accessible aux élèves ayant divers types de difficultés (handicap sensoriel, dyslexie, etc.). La tendance en Suisse va donc également en direction d'un accès au curriculum pour tous les élèves. Certaines questions légales relatives à l'accès au curriculum seront développées au chapitre 8.3.1.1.

Problèmes rencontrés par rapport à l'accès au curriculum

Cette évolution des contenus de l'enseignement pour les élèves BEP ne se fait toutefois pas sans problèmes. Certains auteurs relèvent la difficulté rencontrée par les enseignants, au moment de planifier les objectifs du PPI, de devoir à la fois répondre aux besoins individuels des élèves et aborder les contenus du curriculum général (Lynch & Adams, 2008; Mitchell et al., 2010; Timberlake 2016). Par ailleurs, plusieurs articles mentionnent des « conflits » de points de vue au sujet des contenus à enseigner aux élèves ayant une déficience intellectuelle :

- D'un côté, certains chercheurs suivent le mouvement vers un accès au curriculum et prônent le travail sur des contenus académiques (branches scolaires) (p.ex. Courtade, Spooner, Browder, & Jimenez, 2012; Wehmeyer, Lance, & Bashinski, 2002). Quelques revues de la littérature ont été faites concernant l'enseignement de contenus académiques à des élèves en situation de handicap mental modéré à sévère (Browder, Spooner, Wakeman, Trela, & Baker, 2006; Downing & Eichinger, 2003; Fisher & Frey, 2001). Les résultats de ces revues sont globalement encourageants, toutefois les auteurs relèvent le manque de recherches à ce sujet et les nombreuses limites des études existantes.
- De l'autre côté, d'autres auteurs insistent sur l'importance des objectifs fonctionnels pour cette population (p.ex. Ayres, Alisa Lowrey, Douglas, & Sievers, 2011; Brown et al., 1979). Pretti-Frontczak & Bricker (2000, p. 95, traduction libre) définissent les compétences fonctionnelles comme étant « celles qui donnent à l'enfant une plus grande indépendance et lui permettent de s'adapter aux changements de l'environnement ». Selon Brown (1979), les activités fonctionnelles sont des activités que quelqu'un devrait faire à la place de la personne concernée si elle-même ne les faisait pas. C'est pourquoi elles sont particulièrement importantes.

Les partisans des contenus académiques basent leur argumentation sur les droits des personnes en situation de handicap mental, ainsi que sur le fait qu'elles sont souvent sous-estimées et sous-stimulées sur le plan cognitif. Ils ajoutent qu'un curriculum académique n'est pas incompatible avec des contenus fonctionnels, mais ils mettent en garde contre dangers d'avoir uniquement un curriculum individualisé, ce dernier risquant en effet d'être considérablement limité (Courtade et al., 2012). Quant aux partisans des contenus fonctionnels, ils prônent l'indépendance de la personne en situation de

handicap, la possibilité de participer aux activités de la communauté, et de se gérer au quotidien (domaine domestique, prendre soin de soi, faire des achats, etc.) (Ayres et al., 2011). Selon Brown (1979), un aspect très important est la possibilité pour la personne concernée de fonctionner de la manière la plus autonome possible dans son environnement direct. Enfin, certains auteurs (p.ex. Hunt et al., 2012; Ryndak et al., 2009) s'accordent autour de l'idée que la meilleure forme de scolarisation pour les élèves ayant une déficience intellectuelle est une scolarisation inclusive, alliant un enseignement basé à la fois sur le curriculum général et sur un curriculum individualisé et fonctionnel, afin de viser une meilleure qualité de vie. Ryndak et ses collègues (2009) citent dans leur revue de la littérature plusieurs recherches ayant montré des résultats positifs lorsque ces deux types de curriculum sont liés.

6.3 Revue de l'état de la recherche concernant l'accès au curriculum

Premièrement, des recherches abordant la perception qu'ont les enseignants vis-à-vis du concept d'accès au curriculum sont présentées. Suite à cela, sont évoqués les facteurs influençant les actions des enseignants dans ce domaine. Enfin, des résultats de recherche concernant l'accès concret qu'ont les élèves BEP au curriculum général sont mis en évidence.

6.3.1 Le point de vue des enseignants

Parmi les personnes impliquées dans les questions relatives au contenu de ce qui est enseigné aux élèves BEP, les enseignants et enseignants spécialisés sont en première ligne. Plusieurs recherches se sont intéressées à la perception et aux pratiques des enseignants vis-à-vis du curriculum et de l'accès à ce dernier pour les élèves BEP (Goldstein & Behuniak, 2012; Martin Agran, Alper, & Wehmeyer, 2002; Ryndak et al., 2009; Timberlake, 2016). Premièrement, Ryndak et ses collègues (2009) mettent en garde contre les malentendus observés par rapport à cette thématique. Selon eux, trois interprétations existent quant au contexte et au concept d'« accès au curriculum général ». Pour les uns, ce concept signifie simplement que les élèves sont scolarisés de manière inclusive, sans se soucier forcément du contenu concret de l'enseignement dont ils bénéficient. Pour les autres, il s'agit du fait que les élèves BEP se voient enseigner des contenus tirés du curriculum standard, dans un contexte inclusif ou séparatif. Enfin, d'autres encore voient la possibilité d'un accès au curriculum uniquement dans un

contexte inclusif. Il importe donc de s'intéresser au contexte dans lequel sont menées les recherches sur ce sujet, ainsi qu'à l'interprétation qu'en font les acteurs de l'école.

Dans sa recherche, Timberlake (2016) a interviewé 33 enseignants spécialisés travaillant dans des écoles ordinaires inclusives au sujet de la manière dont ils répondent à l'injonction de l'accès au curriculum. Parmi ces enseignants du nord des Etats-Unis, 14 travaillaient à l'école primaire, sept à l'école secondaire et 12 au niveau du secondaire II. Les résultats de cette recherche indiquent que les enseignants spécialisés prennent souvent seuls la majorité des décisions concernant le curriculum enseigné à leurs élèves. Certains apprécient cette liberté et la voient comme une marque de confiance de la part de l'école et des parents, alors que d'autres regrettent le manque d'échanges à ce sujet et se sentent peu sûrs concernant ces décisions. Timberlake (2016) mentionne également des différences au niveau du contenu de ce qui est enseigné en fonction des degrés scolaires. Les enseignants du primaire enseignent plus de contenus académiques tirés du curriculum standard alors que les enseignants du secondaire I et II enseignent plus de compétences fonctionnelles. Enfin, le fait que les élèves soient obligés de participer aux évaluations nationales (*Alternate Assessment*, cf. chapitre 4.3.1) est un élément cité par certains comme limitant leur liberté de décision par rapport au curriculum.

Dans leur recherche, Agran et al. (2002) ont investigué l'opinion de 84 enseignants spécialisés au sujet de l'accès au curriculum général pour les élèves ayant un retard mental sévère. Près de 70% des enseignants travaillaient dans les degrés de l'école enfantine et primaire, et un quart d'entre eux travaillaient dans un milieu inclusif, tandis que les autres travaillaient dans un milieu séparatif ou mixte (p. ex. classes ressources). Un questionnaire a été envoyé aux enseignants participants. Il visait à récolter des informations démographiques au sujet des enseignants, une description des élèves et des formes d'enseignement, ainsi que des estimations quant aux facilitateurs et aux barrières perçus par rapport à l'accès au curriculum. Parmi neuf variables pouvant faciliter l'accès au curriculum, celle obtenant le plus haut score est celle abordant les compétences sociales, suivie dans l'ordre, de celles concernant les compétences en communication, la capacité de faire des choix et les compétences académiques. Trente-cinq pourcents des enseignants de l'échantillon disent ne pas participer activement à la planification de l'enseignement concernant les contenus du curriculum général, et 85% considèrent que leurs élèves ne doivent pas être tenus aux mêmes exigences académiques que leurs pairs n'ayant pas de besoins particuliers. Cependant, 74% des enseignants affirment que les progrès de leurs élèves vis-à-vis du curriculum général sont documentés dans les PPI.

Parmi les barrières mentionnées, la première est le comportement de l'élève, suivie des résistances des enseignants réguliers et de l'administration. En effet, 53% des enseignants spécialisés interrogés disent que leur école n'a pas de plan précis pour assurer l'accès de ces élèves au curriculum. Par ailleurs, plus de la moitié des enseignants considère que l'accès au curriculum général est plus important et plus réaliste pour les élèves ayant des déficiences plus légères. Toutefois, le faible taux de retour (50%) ainsi que l'échantillon composé uniquement d'enseignants spécialisés impliquent que les résultats de cette étude sont à interpréter avec prudence.

Il ressort de cette première partie de chapitre que la notion d'*accès au curriculum général* pour tous peut encore poser problème et être parfois mal comprise. Certains enseignants semblent être réticents à l'idée d'enseigner du contenu académique à des élèves ayant une déficience intellectuelle, surtout si cette dernière est modérée à sévère. La tendance est donc encore fréquemment à l'enseignement de contenus fonctionnels pour ces élèves. Dans la recherche d'Agran et al. (2002), les compétences sociales et communicatives des élèves intégrés, ainsi que leurs compétences académiques, sont décrites comme des facilitateurs pour l'accès au curriculum. Au contraire, les comportements perturbateurs de l'élève intégré, ainsi que les réticences des enseignants réguliers et de l'administration scolaire sont décrits comme des barrières à cet accès. Il semblerait donc que le contexte structurel de l'école ne soutienne pas encore assez les enseignants dans leurs démarches visant à faciliter l'accès au curriculum général pour tous les élèves.

6.3.2 Mesures de l'accès réel au curriculum

Depuis une douzaine d'années, suite à l'évolution des mentalités et des lois au sujet de la scolarisation des élèves en situation de handicap, des études tentent de mesurer l'accès *réel* au curriculum général pour ces élèves. Plusieurs équipes ont donc mené des projets de recherche en classe afin d'observer le déroulement et les contenus de l'enseignement, ainsi que l'engagement des élèves (Lee, Soukup, Little, & Wehmeyer, 2009; Lee, Wehmeyer, Soukup, & Palmer, 2010; Soukup, Wehmeyer, Bashinski, & Bovaird, 2007; Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker, & Agran, 2003).

En 2003, Wehmeyer et son équipe ont observé 33 élèves âgés en moyenne de 13 ans et ayant un diagnostic de retard mental. Seize de ces élèves étaient scolarisés entièrement ou partiellement dans des classes inclusives tandis que les 17 autres étaient scolarisés dans des classes spécialisées. Pour chaque élève, des informations démographiques ainsi

que les PPI ont été récoltés. Les élèves ont été observés dans leur classe durant 8 à 16 sessions de 15 minutes. Les chercheurs ont utilisé une grille de codage présentant les catégories suivantes :

- Tous les élèves travaillent sur un contenu du curriculum standard :
 - o L'élève cible est engagé ou devrait être engagé dans la même activité.
 - o L'élève cible travaille sur une tâche dérivée.
- L'élève cible travaille sur un contenu du curriculum standard mais d'un autre niveau.
- Aucun élève de la classe ne travaille sur une tâche du curriculum standard.
- L'élève cible travaille sur des objectifs de son PPI.
- L'élève cible bénéficie d'une accommodation pour travailler sur un contenu standard (aide pour accéder à la tâche mais sans changer le contenu ou le niveau du curriculum).
- L'élève cible effectue une tâche avec des adaptations (la présentation de l'activité et/ou le niveau sont adaptés).
- L'élève cible travaille sur une tâche qui consiste en une augmentation du curriculum (stratégies mnémotechniques, auto-détermination, etc.).

Les résultats de cette recherche indiquent que les élèves ayant des besoins particuliers « légers » travaillent sur des contenus du curriculum général 87% du temps d'observation. Pour les élèves ayant des besoins « plus conséquents », cette valeur est de 55%. Lorsque l'on prend en compte le contexte de scolarisation, on observe que les élèves scolarisés de manière inclusive passent 90% de leur temps sur des contenus standards, contre 50% pour les élèves en classes spécialisées. Par contre, aucune différence n'est observée entre les groupes pour ce qui est du temps passé à travailler sur les objectifs des PPI. Concernant les adaptations et accommodations mises en place pour ces élèves, Wehmeyer et ses collègues relèvent qu'elles sont encore assez rares. Des accommodations ont été observées dans 5% des situations, des adaptations dans 3% des cas et des augmentations (stratégies supplémentaires pour donner accès) dans seulement 0.15% du temps observé.

Plusieurs projets de recherche ont utilisé un outil appelé Access CISSAR (Bashinski & Wehmeyer, 2002, cités par Soukup et al., 2007) pour mesurer les possibilités d'accès au curriculum général pour des élèves en situation de handicap mental. Cet outil comporte les catégories initiales de l'échelle MS-CISSAR (Carta et al., 1988, cités par Soukup et

al., 2007) additionnées d'une série de catégories servant à analyser l'accès au curriculum. Ces catégories supplémentaires sont tirées de la grille d'analyse de Wehmeyer et al. (2002), présentée ci-dessus.

Dans leur recherche, Soukup et ses collègues (2007) ont analysé les possibilités d'accès au curriculum chez 19 élèves ayant un retard mental (12 garçons et 7 filles), répartis dans trois sous-groupes en fonction du degré d'inclusion auquel ils sont scolarisés. Six élèves ont un bas niveau d'inclusion (0 à 50 % du temps en classe inclusive), sept élèves ont un niveau moyen d'inclusion (50 à 75 % du temps en classe inclusive), et six élèves ont un haut niveau d'inclusion (75 à 100 % du temps en classe inclusive). Il est important de relever qu'il n'y a pas de différence de niveau cognitif entre les différents groupes. Ces auteurs ont utilisé l'échelle Access CISSAR pour leurs observations en classe. Leur but était de voir quelles variables ont une influence sur l'accès au curriculum. Les résultats indiquent que, dans l'ensemble, les élèves de l'échantillon travaillent durant 60% du temps sur des sujets correspondant au niveau du curriculum pour leur année de scolarisation ; durant 20% du temps ils travaillent sur des sujets faisant partie du curriculum standard mais à un autre niveau que celui de leur année de scolarisation ; et enfin, durant le reste du temps ils travaillent sur les objectifs de leurs PPI. Des différences sont observées entre les trois niveaux d'inclusion. Les élèves du groupe « haut niveau d'inclusion » travaillent 98% du temps sur des contenus du curriculum général (parmi ces 98%, 83% correspondent aux exigences de l'année de scolarisation). Les élèves du groupe « niveau moyen d'inclusion » sont occupés 96% du temps avec des tâches du curriculum général dont le 93% correspond au niveau d'exigences de l'année de scolarisation. Pour le groupe « faible niveau d'inclusion », les chiffres sont respectivement de 46% et 0 %. Quant au temps passé sur les objectifs des PPI, il est plus ou moins inversement proportionnel : 10 % pour les élèves hautement inclus, 6 % pour les élèves moyennement inclus et 58 % pour les élèves faiblement inclus. Au niveau des facteurs influençant l'accès, les résultats indiquent que la manière de grouper les élèves pour l'enseignement (classe entière, petits groupes, etc.) n'a pas d'influence significative, alors que l'aménagement physique de la classe semble être en lien avec les possibilités d'accès. Les élèves assis à l'écart, ou dans des coins « protégés », sont moins engagés dans des activités en lien avec le curriculum général. Le principal résultat de cette recherche est le fait que le type de scolarisation a un effet sur l'accès au curriculum. Les élèves étant dans les groupes « haut niveau d'inclusion » et « niveau moyen d'inclusion »

ont significativement plus accès à des contenus du curriculum standard que leurs pairs du groupe « bas niveau d'inclusion ».

En 2009, Lee et son équipe ont également utilisé l'Access CISSAR pour investiguer les variables (concernant les élèves et les enseignants) pouvant influencer l'accès au curriculum. Leur échantillon était composé de 17 élèves (12 garçons et 7 filles) âgés de 7 à 12 ans et ayant un diagnostic de retard mental. Pour chaque élève, la *support intensity scale* a été passée pour définir l'intensité du besoin de soutien (Thompson et al., 2004, cités par Lee et al., 2009). Soixante pourcents des observations réalisées ont eu lieu dans un contexte inclusif et le reste dans un contexte séparatif (30%) ou mixte (10%). Six variables prédictives ont été investiguées : trois pour les élèves (comportement émis pour répondre à une tâche académique, engagement face à la tâche, comportement inadéquat) et trois pour les enseignants (forme d'instruction, gestion du comportement des élèves, focus vers les élèves lors de l'enseignement). Un modèle statistique a pu être construit à l'aide de régressions, il indique que toutes les variables, exceptée celle concernant le comportement face à la tâche, sont des prédicteurs significatifs de l'accès au curriculum. Ces prédicteurs sont également fortement corrélés entre eux. De plus, une variable environnementale vient influencer ces différents prédicteurs, il s'agit du niveau de difficulté de la tâche. L'image suivante se dessine lorsque l'on interprète les résultats : les élèves BEP montrent plus de problèmes de comportement lorsque la tâche est difficile, ce qui a une influence négative sur l'accès au curriculum. Par ailleurs, lorsque les enseignants réguliers enseignent des contenus du curriculum général correspondant au niveau de l'année de scolarité, leur focus est moins centré sur les élèves ayant des besoins particuliers. Enfin, les résultats de cette recherche montrent encore que lorsque le niveau de ce qui est enseigné ne correspond pas au niveau du curriculum de l'année de scolarisation, l'instruction est le plus souvent faite par un enseignant spécialisé. Cela est également le cas lors du travail sur les objectifs des PPI. Les résultats de cette recherche illustrent la quantité de facteurs liés aux possibilités d'accès au curriculum ainsi que la complexité de ce concept.

En 2013, Salle, Roach, et Mcgrath ont mené une recherche visant à savoir si la qualité des PPI avait une influence sur les performances des élèves et sur l'accès au curriculum. Ils ont analysé les PPI de 130 élèves ayant divers types de difficultés (majoritairement des difficultés d'apprentissage (53%) et de langage (24%), ou un retard cognitif (19%)). La qualité des PPI a été évaluée à l'aide d'un outil appelé *l'IEP Analyses Tool* (National Association of State Directors of Special Education, 2007, cités par Salle et al., 2013) qui

vérifie que le contenu des PPI soit aligné avec les standards du curriculum, qu'il y ait une description du niveau actuel de performance de l'élève, que les besoins spéciaux de l'élève soient identifiés et décrits, et que les méthodes d'évaluation des progrès de l'élève soient planifiées. Quant à l'accès au curriculum, il a été évalué par les enseignants à l'aide de la *Curriculum Indicators Survey* (CIS) (Karvonen et al., 2006, cités par Salle et al., 2013). Cet outil demandait aux enseignants de décrire les domaines enseignés aux élèves ciblés par la recherche, le matériel utilisé pour enseigner, le niveau des contenus enseignés, et leurs attentes de résultats vis-à-vis de ces élèves. Salle et ses collègues concluent leur recherche en indiquant que la qualité des PPI n'a pas d'influence sur l'accès au curriculum pour les élèves de leur échantillon.

Cette revue de la littérature a montré les représentations mitigées des enseignants vis-à-vis de l'enseignement de contenus académiques à des élèves ayant une déficience intellectuelle. Par ailleurs, elle a mis en lumière certains facteurs étant en lien avec les possibilités d'accès au curriculum général pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : le degré de handicap (niveau cognitif) (Wehmeyer et al., 2003), le contexte de scolarisation inclusif vs. « séparatif » (Wehmeyer et al., 2003 ; Soukup et al., 2007), l'aménagement physique de la classe (Soukup et al., 2007), le comportement de l'élève face à la tâche, le comportement social de l'élève, la forme d'instruction de l'enseignant, sa manière de gérer les troubles de comportement des élèves, son orientation vers les élèves lors de l'enseignement, et le niveau de difficulté de la tâche (Lee et al., 2009). Il est cependant important de relever que les recherches existant sur ce sujet concernent le plus souvent des élèves ayant une déficience cognitive modérée à sévère, les informations manquent au sujet d'élèves ayant une déficience plus légère ou des difficultés d'apprentissage.

Synthèse du chapitre 6 :

Ce chapitre a donné un aperçu de l'évolution du questionnement existant au niveau du curriculum choisi pour les élèves en situation de handicap. Ce questionnement est toujours d'actualité, que cela soit dans la recherche ou dans la pratique, dans un contexte inclusif ou séparatif. Par ailleurs, il comporte des enjeux politiques et éthiques. Sur le terrain, les professionnels évoquent des difficultés à concilier d'un côté l'injonction d'inclure tous les élèves à l'école ordinaire, en leur garantissant un accès au curriculum général, et de l'autre l'importance du respect des besoins et des possibilités de chacun.

La revue de la littérature a été effectuée en deux temps. Premièrement, le point de vue des enseignants vis-à-vis du concept d'accès au curriculum a été traité. Les résultats de recherche à ce sujet indiquent que certains enseignants sont encore passablement réticents à l'idée d'enseigner des contenus académiques à des élèves ayant une déficience intellectuelle. Les représentations et les pratiques des enseignants semblent être influencées notamment par la fonction de l'enseignant, par le bon vouloir de l'administration scolaire, ainsi que par le niveau de difficulté de l'élève, ses compétences sociales et son comportement.

Dans un second temps, les recherches s'intéressant à l'accès réel des élèves au curriculum général ont été passées en revue. Globalement, leurs résultats sont encourageants : les élèves semblent passer de plus en plus de temps à travailler sur les contenus du curriculum standard, même si les adaptations de l'enseignement et du curriculum sont encore relativement rares. Plusieurs études ont mis en lumière des facteurs semblant faciliter ou entraver les possibilités d'accès. Il s'agit, entre autres, de la forme de scolarisation, du type de difficulté de l'élève, de son comportement, de la forme de l'instruction, ainsi que de l'aménagement physique de la classe.

7 Implications pour la présente recherche

Dans ce chapitre, les principaux constats et éléments théoriques à la source du travail de recherche sont repris dans le but de préciser les questions de recherche relatives aux objectifs énoncés en introduction (chapitre 7.1). Ensuite, le chapitre 7.2 vise à donner un aperçu de la démarche de recherche, ainsi qu'à illustrer les liens théoriques et empiriques pouvant être explorés. La méthodologie du travail est détaillée à partir du chapitre 8.2 ci-après.

7.1 Evolutions dues au mouvement vers l'inclusion scolaire

En Suisse, un mouvement clair en direction de l'intégration scolaire des élèves BEP s'observe depuis 15 à 20 ans, tant au niveau légal qu'au niveau des pratiques (cf. chapitre 2.3). L'efficacité de l'intégration scolaire, comparée à la séparation, n'est quasiment plus remise en question (au niveau mondial comme au niveau suisse) (cf. chapitre 2.1). Les préoccupations actuelles dans le domaine de la pédagogie concernent le public cible de l'intégration et surtout la manière dont on organise cette dernière, tant au niveau du système global (lois, ressources, etc.) qu'au niveau des pratiques concrètes auprès des élèves. Dans le chapitre 2.1.2, les thèmes à prendre en considération lorsque l'on souhaite mettre en place une école inclusive ont été décrits (la culture ; les politiques publiques ; le financement et les ressources ; les professionnels, leur collaboration et leur formation ; la participation ; les pratiques inclusives ; ainsi que les données statistiques et l'évaluation). Le développement d'une école inclusive est donc quelque chose de très complexe, nécessitant des changements et des adaptations à tous les niveaux. Ce travail de thèse s'intéresse en détail aux soutiens mis en place pour les élèves BEP, à leur organisation et à leur planification (objectifs de soutien, adaptations de l'enseignement et du programme, etc.).

7.1.1 Cadre légal et organisationnel des soutiens

Le sous-chapitre 2.3 a présenté succinctement la situation actuelle en Suisse concernant le cadre légal et organisationnel dans lequel se déroulent les soutiens intégratifs. Le bilan de ce chapitre est que l'intégration scolaire des élèves BEP est fortement recommandée en Suisse, voire obligatoire, et que les lois changent progressivement dans ce sens. Par contre, il est actuellement difficile d'avoir une vue d'ensemble claire des mesures et des formes de soutien mises en place, étant donné qu'il existe de grandes variations entre les

cantons, et que les acteurs du terrain font diverses tentatives pour mettre en place des mesures efficaces (voir chapitre 2.3 et 2.4).

Toujours en lien avec le cadre légal et organisationnel de l'intégration en Suisse, se posent également les questions du public de l'intégration, du « statut légal » des élèves intégrés et des mesures de soutien mises en place. Les chapitres 2.4 et 3.1.2 ont tenté de répondre à ces questions. Deux constats peuvent être tirés de ces sous-chapitres. Premièrement, des informations statistiques claires manquent encore aujourd'hui au sujet des élèves intégrés en Suisse. Il semblerait que les élèves intégrés sont plus souvent des élèves ayant des difficultés « légères » d'apprentissage ou de comportement, que des élèves ayant des déficiences intellectuelles et des difficultés « plus conséquentes ». Cependant, aucuns chiffres fiables n'existent pour l'instant à l'échelle nationale. De plus, on observe diverses « étiquettes » utilisées pour catégoriser les élèves intégrés. On parle par exemple actuellement d'élèves IF (bénéficiant de soutien intégratif) et IS (bénéficiant d'une scolarisation spécialisée intégrées) en Suisse alémanique pour définir l'intensité des besoins de soutien de l'élève, et son « appartenance » à l'un ou l'autre système scolaire (régulier ou spécialisé) (chapitre 2.3). Une autre étiquette utilisée est celle définissant le « statut légal » de l'élève vis-à-vis du plan d'études : un élève bénéficiant de soutien intégratif peut suivre le programme standard, avec ou sans compensation des désavantages, ou bénéficier d'un programme individualisé (chapitre 3.1.2).

Au vu des éléments évoqués ci-dessus concernant le cadre légal et organisationnel des soutiens intégratifs en Suisse, deux objectifs de recherche ont été formulés, puis déclinés en questions de recherche (principalement descriptives) :

Objectif de recherche n°1 :

Décrire le contexte légal et organisationnel régulant la mise en place des soutiens et des adaptations pour les élèves BEP dans les différents cantons romands participant à la recherche :

- Question 1a : A quels niveaux légaux et de quelle manière sont régulées les questions relatives aux adaptations mises en place dans le cadre des soutiens pour les élèves BEP ?
- Question 1b : Quels types de soutiens existent pour quels élèves en Suisse Romande ?

Objectif de recherche n°2 :

Décrire les profils et les situations d'élèves romands bénéficiant de soutien dans le cadre de l'école ordinaire :

- Question 2a : Quelles sont les raisons (difficultés, limitations) menant à la mise en place de soutiens en plus de l'enseignement ordinaire (indications)?
- Question 2b : Quels sont les liens entre les indications menant à la mise en place d'un soutien et le *statut légal* des élèves ?
- Question 2c : Quels liens le *statut légal* et les indications pour le soutien ont-ils avec les ressources et le setting du soutien ?

7.1.2 Planification des soutiens

Dans le cadre des mesures de soutien mises en place, l'intégration scolaire implique que l'on planifie des adaptations et des aménagements des programmes, de l'enseignement et de l'évaluation (cf. chapitres 2 et 3), en fonction des besoins de chacun et des recommandations ou obligations légales et organisationnelles (p. ex. « statuts légaux »).

L'un des outils de prédilection pour la mise en place de ces adaptations est le projet pédagogique individualisé (PPI), qui sert de support de communication et de concertation pour la planification des soutiens. Par ailleurs, cet outil implique que des évaluations régulières de la situation soient faites, afin de vérifier que les aménagements et les mesures de soutien en place soient adaptés (cf. chapitre 4). La revue de la littérature concernant les PPI a montré que leur qualité et leur utilisation dans la pratique sont fréquemment remises en question.

Au cœur des PPI et de la prise en charge des élèves BEP se trouvent les objectifs de soutien. Idéalement, ces derniers sont formulés clairement, afin de définir dans quels domaines et de quelle manière chaque élève au bénéfice d'un PPI doit progresser, et ainsi guider l'accompagnement de l'élève (cf. chapitre 5.2). Cependant, la revue de l'état de la recherche au sujet des objectifs montre que ces derniers sont souvent de qualité médiocre. Les facteurs en lien avec cette qualité semblent être l'âge de l'élève, la sévérité de son handicap, ainsi que son domaine de difficultés (type de limitation ou de handicap). Un autre pan de la recherche sur les objectifs, moins fourni, s'intéresse au contenu des objectifs, aux domaines qu'ils concernent. Certains sont de type académique tandis que d'autres sont plus fonctionnels. La recherche empirique met en lumière divers facteurs influençant cette répartition des objectifs (p. ex. l'âge ou la forme de scolarisation).

Un dernier élément en lien avec les adaptations à mettre en place dans l'enseignement et dans l'évaluation concerne le curriculum. Le chapitre 6 a présenté le concept de l'accès au curriculum général pour tous. Des questions relatives aux contenus de ce qui est enseigné aux élèves BEP ont occupé chercheurs et praticiens durant les deux dernières décennies. Avec l'évolution de l'intégration vers le concept d'inclusion, la question de l'accès au curriculum est devenue cruciale. Dans certains pays, la loi exige que tous les élèves bénéficient d'un enseignement de qualité et réalisent des apprentissages sur la base d'un même curriculum. L'accent n'est plus uniquement mis sur le développement de compétences fonctionnelles et de l'autonomie. La recherche empirique à ce sujet comporte deux mouvances. D'un côté on s'intéresse aux représentations des enseignants concernant cette question, et de l'autre on va observer directement en classe ce sur quoi les élèves travaillent: les sujets sont-ils issus du curriculum ? Le niveau d'exigence est-il le même que celui du curriculum ? Ici encore, divers facteurs influencent les représentations et les pratiques des enseignants vis-à-vis de l'accès au curriculum.

Au vu des thèmes et des éléments relevés au sujet de la mise en place d'adaptations et d'aménagements des programmes, de l'enseignement et de l'évaluation, il a été décidé de s'intéresser de plus près, et sous différents angles, aux objectifs planifiés dans la cadre des soutiens apportés aux élèves BEP à l'école ordinaire :

Objectif de recherche n°3 :

Décrire les objectifs fixés pour les élèves BEP dans le cadre des soutiens dont ils bénéficient :

- Question 3a : De combien d'objectifs en moyenne bénéficient les élèves et dans quelles proportions sont répartis les objectifs académiques et fonctionnels¹² ?
- Question 3b : Quelles branches sont concernées par les objectifs académiques et quels domaines du fonctionnement sont concernés par les objectifs fonctionnels ?
- Question 3c : Quelle est la qualité des objectifs fixés ?
- Question 3d : Dans quelle mesure les objectifs académiques se distancient-ils du Plan d'Etude Romand (PER) ?

¹² Dans le cadre de cette recherche, on entend par *objectifs académiques* les objectifs concernant l'une des branches scolaires du PER (langues, mathématiques et sciences de la nature, sciences humaines et sociales, arts, corps et mouvement). Les objectifs appelés *fonctionnels* sont définis selon Pretti-Frontczak et Bricker (2000, p. 95) : « *functional skills are those that allow the child greater independence and give the child the ability to adapt to changing environments* ». Dans ce travail, les *objectifs fonctionnels* ne concernent donc pas des branches scolaires, mais touchent à des domaines transversaux tels que les stratégies d'apprentissage, le comportement, l'autonomie, la mobilité, les relations interpersonnelles, etc.

- Question 3e : Quels facteurs semblent influencer le nombre et le type d'objectifs fixés, la qualité des objectifs et la distance entre le niveau des objectifs et le niveau du curriculum ?

7.2 Démarche de recherche

Pour traiter de l'objectif de recherche n° 1 et des questions de recherche y relatives, une analyse documentaire a été réalisée. Pour chaque canton romand participant à la recherche (FR, NE, JU, VS, GE), tous les documents législatifs et exécutifs traitant de l'école et de la mise en place de soutiens intégratifs ont été passés en revue. Les thèmes traités dans cette analyse sont les thèmes ayant été approfondis dans la partie théorique de ce travail et étant pertinents lorsque l'on s'intéresse aux aménagements et adaptations à mettre en place dans le cadre des soutiens intégratifs : adaptations de l'enseignement et de l'évaluation ; projets pédagogiques individualisés (PPI) et objectifs ; accès au curriculum général. Les mêmes documents législatifs et exécutifs, additionnés d'informations obtenues auprès des services de l'enseignement de chaque canton, ont été utilisés pour dresser un portrait de l'offre romande en matière de soutiens et de scolarisation adaptée pour les élèves BEP.

Pour répondre aux questions de recherche issues de l'objectif de recherche n°2, un questionnaire a été envoyé aux enseignants et enseignants spécialisés responsables d'élèves bénéficiant de soutien dans 41 écoles réparties dans 5 cantons romands (printemps 2015). Grâce à ce questionnaire, de nombreuses informations ont été collectées au sujet des élèves, de leurs difficultés, de leurs besoins, des formes de leurs soutiens, des objectifs fixés dans le cadre des soutiens et de leurs statuts légaux. Ces informations ont été traitées statistiquement, d'abord de manière descriptive puis de manière inférentielle.

Les questions de recherche en lien avec les objectifs, leur qualité et leur contenu (objectif de recherche n°3) ont été traitées grâce aux informations recueillies à l'aide du questionnaire évoqué ci-dessus. Les objectifs de soutien de chaque élève de l'échantillon ont été extraits, puis analysés en regard à leur contenu, leur qualité et leur éloignement vis-à-vis du plan d'étude. Les résultats issus de ces analyses ont été quantifiés et mis en lien avec des facteurs relatifs aux élèves, à leurs soutiens et à leurs enseignants.

La figure 4 illustre les thèmes abordés de manière théorique et empirique dans le cadre de cette recherche. Les cadres bleus représentent les domaines pour lesquels des données

ont été récoltées. Les flèches grises illustrent les liens théoriques et empiriques existant entre les thèmes. Enfin, les flèches vertes représentent les liens testés de manière statistique entre différents facteurs personnels et contextuels, et les objectifs fixés pour les élèves BEP.

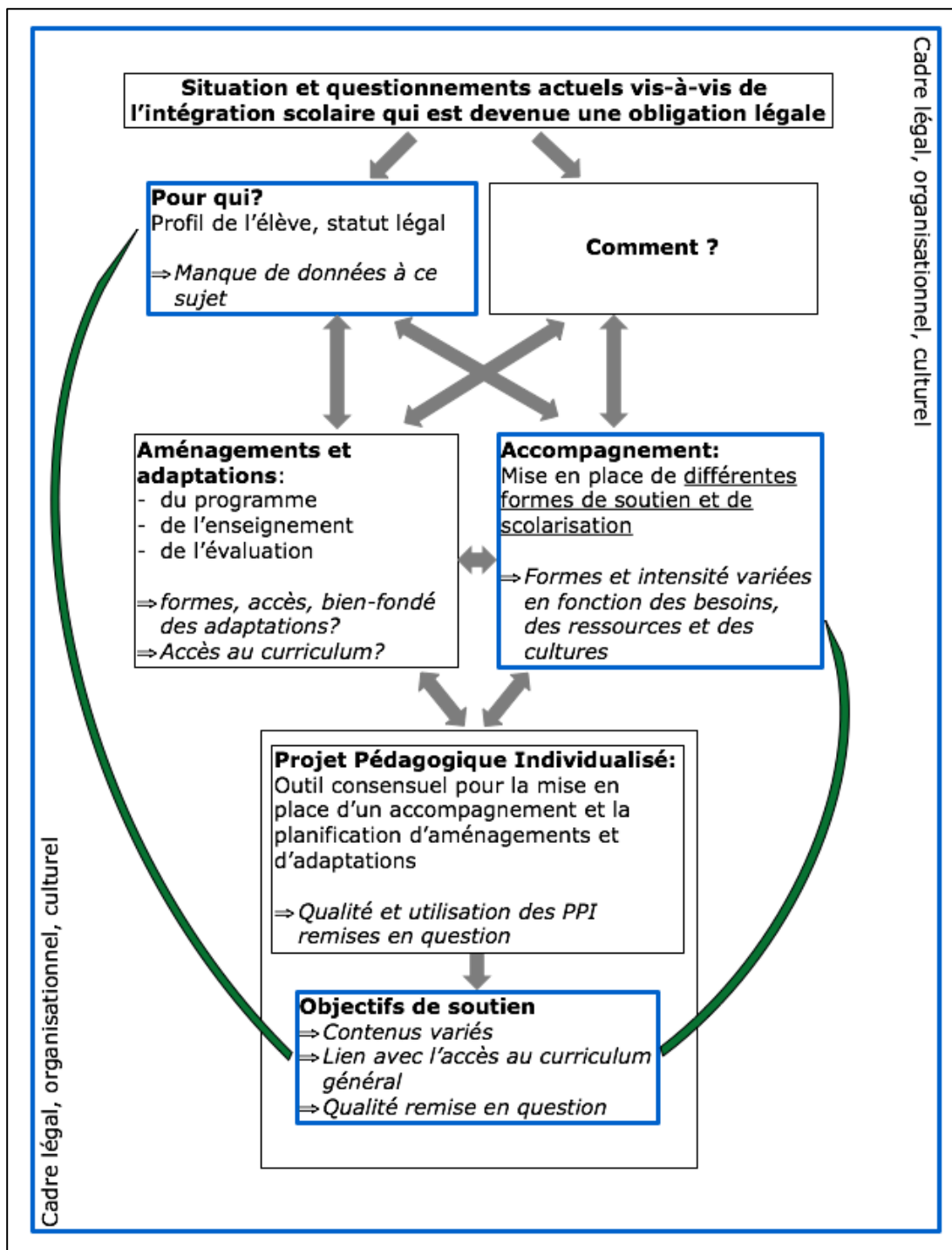


Figure 4: Représentation schématique des thèmes abordés dans ce travail et des liens théoriques ou empiriques existant entre eux (flèches grises : lien théoriques ou empiriques / cadres bleus : domaines dans lesquels des données ont été récoltées / flèches vertes : liens testés de manière statistiques)

8 Rapport de recherche

Le rapport de recherche débute avec une brève présentation du projet FNS servant de cadre à ce travail. Ensuite, la méthodologie de cette thèse est présentée, suivie des résultats et de la discussion des résultats.

8.1 Contexte de réalisation de cette recherche

Cette thèse a été réalisée dans le cadre d'un projet de recherche mené par une équipe de la Pädagogische Hochschule Zürich (sous la direction du Dr. Reto Luder et du Dr. André Kunz), en collaboration avec l'Université de Fribourg (Prof. Dr. Gérard Bless). Ce projet est intitulé « Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire » (en allemand : « Integrative Förderung in der Schweiz », abréviation officielle : IFCH) et il a été financé par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique. Son but principal était de dresser un portrait des pratiques intégratives en Suisse.

Le projet IFCH a duré 3 ans (entre mars 2014 et mars 2017), et a été mené dans les trois régions linguistiques. Plus de 200 écoles y ont participé. Sur la figure 5, sont mis en évidence les cantons ayant accepté de participer à l'étude. Les couleurs représentent les langues dans lesquelles la recherche a été menée. Cela signifie par exemple que la récolte de données s'est faite uniquement en français dans les cantons du Valais et de Fribourg, et uniquement en allemand dans le canton des Grisons.

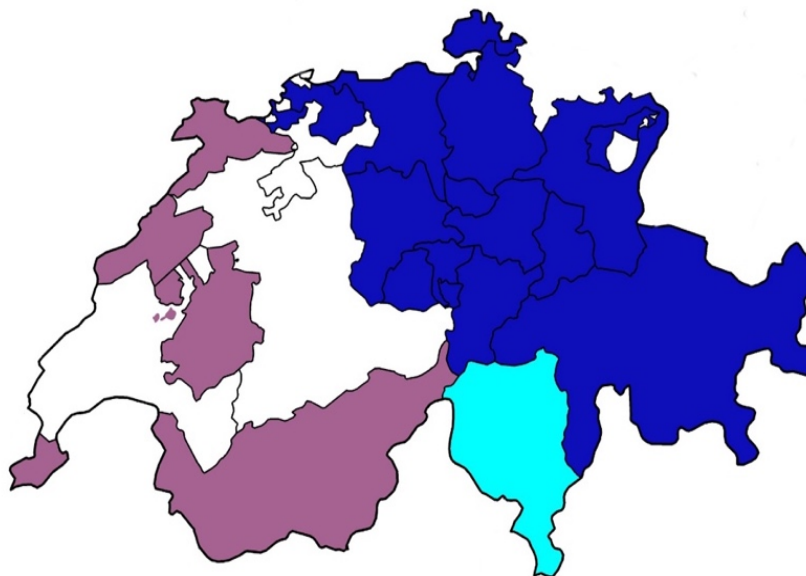


Figure 5: Cantons participant au projet IFCH et langue de récolte de données (violet : français / turquoise : italien / bleu : allemand)

Le projet IFCH a été mené dans le but de répondre aux questions de recherche suivantes :

- Quelles situations et quels types de difficultés mènent à un besoin de soutien par le biais de l'offre de base de pédagogie spécialisée, de mesures renforcées et/ou pédago-thérapeutiques à l'école ordinaire ?
- Comment les soutiens sont-ils planifiés et avec quelles méthodes ? Comment en sont évalués les effets et quelles formes de collaboration interdisciplinaire se développent autour de ces soutiens ?
- Quels sont les effets de ces soutiens sur les performances des élèves en langue d'enseignement et en mathématiques ?

Un design longitudinal a été mis en place afin de récolter des données quantitatives et qualitatives, entre avril 2015 et juin 2016. Les données ont été récoltées à plusieurs niveaux, à l'aide de différents outils, dans le but d'obtenir une image la plus complète possible des situations des élèves bénéficiant de soutien en Suisse, et des pratiques des professionnels dans le cadre de ces soutiens (cf. figure 6).

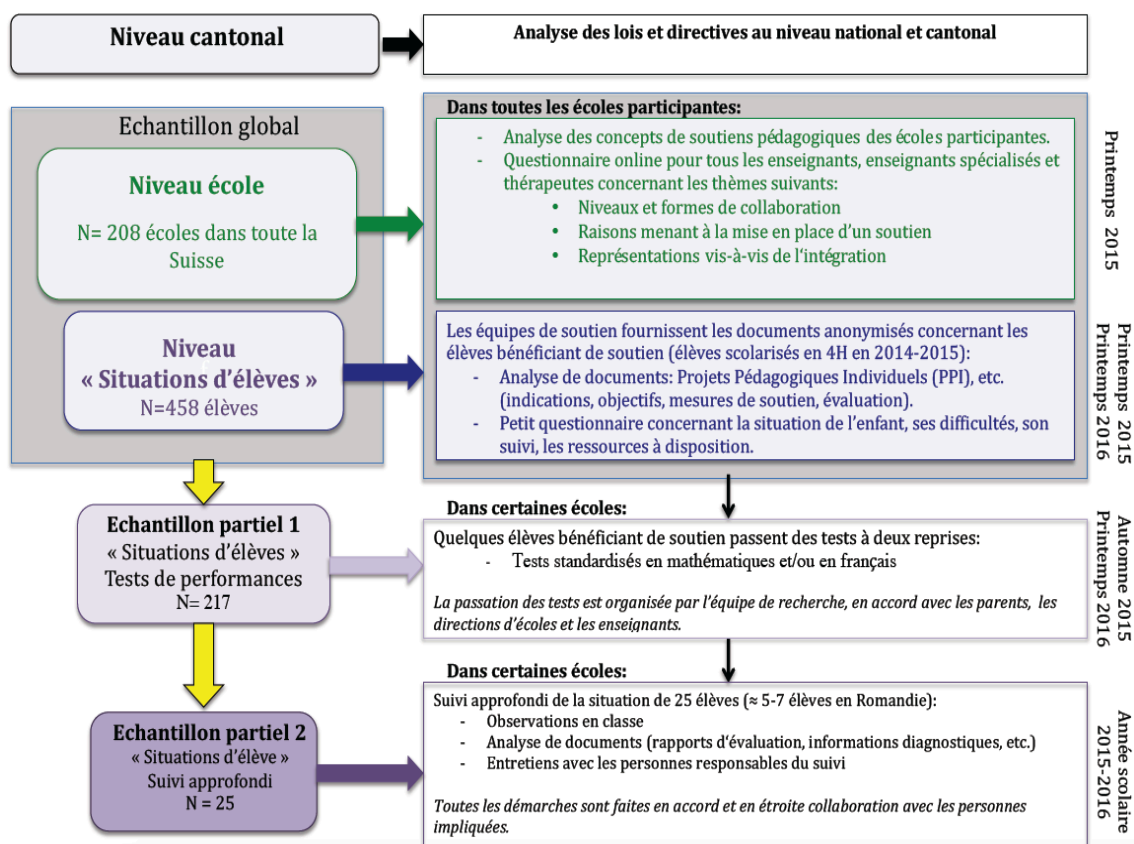


Figure 6: Design de recherche du projet IFCH

Analyses au niveau cantonal :

Premièrement, une analyse des lois et des directives nationales et cantonales a été réalisée. Ces lois et directives forment ensemble le cadre dans lequel évoluent les écoles. Elles influencent passablement la mise en place des soutiens destinés aux élèves BEP.

Analyses au niveau de l'école :

Dans les 200 écoles participantes, les documents régissant l'organisation des soutiens ont été récoltés et analysés. De plus, un questionnaire online abordant divers thèmes a été envoyé aux enseignants, aux enseignants spécialisés (ou chargés de soutien) ainsi qu'à d'autres acteurs de l'école (thérapeutes, direction, etc.). Les thèmes abordés dans ce premier questionnaire étaient les suivants : collaboration au sein de l'école et de la classe ; collaboration dans le cadre des soutiens aux élèves BEP ; représentations et attitudes vis-à-vis de l'intégration ; sentiments de surcharge au travail ; ainsi que des données personnelles permettant des analyses différentielles (âge, années d'expérience, sexe, etc.). Ce premier questionnaire a permis d'obtenir une image globale des écoles et des équipes.

Analyses au niveau des « situations d'élèves » bénéficiant de soutien :

Dans chaque école participante, les personnes chargées du soutien (ou parfois les enseignants titulaires de classes) ont fourni des informations concernant les situations de quelques élèves en répondant à un second questionnaire et en nous faisant parvenir les documents existants concernant le soutien (projets pédagogiques individualisés, rapports, bilans, etc.). Suite à l'analyse des situations d'élèves pour lesquelles nous avons reçu des informations, 200 élèves ont été retenus. Ces élèves ont passé des tests standardisés en français et/ou en mathématiques, en automne 2015 puis au printemps 2016. Leurs résultats ont été analysés afin de voir leurs progrès durant l'année scolaire. Enfin, un accompagnement plus approfondi de 25 situations d'élèves a eu lieu durant l'année scolaire 2015/2016. Le but de ce suivi était d'en apprendre davantage, de manière qualitative, sur la manière dont les soutiens étaient organisés. Pour cette partie du projet, des interviews et des visites en classes ont eu lieu. La figure 6 donne une vue d'ensemble des différentes phases et des différents niveaux de récolte de données dans le cadre du projet. Par ailleurs, une description du projet IFCH ainsi que ses premiers résultats ont été publiés début 2016 (Luder et al., 2016).

8.2 Méthodologie du projet de thèse

Ce projet de thèse a été mené à différents niveaux, tout comme cela a été fait dans le projet IFCH (cf. chapitre 8.1). Le cœur de la présente étude concerne les « situations d'élèves » bénéficiant de soutien. Toutefois, le « niveau cantonal » est abordé au préalable, dans le but d'illustrer le contexte dans lequel les soutiens sont mis en place (cf. figure 7).

Les situations des élèves bénéficiant de soutien sont abordées selon deux angles : dans un premier temps, le profil des élèves ainsi que la forme de leurs soutiens sont définis ; et dans un second temps, les objectifs de soutien sont investigués de manière approfondie.

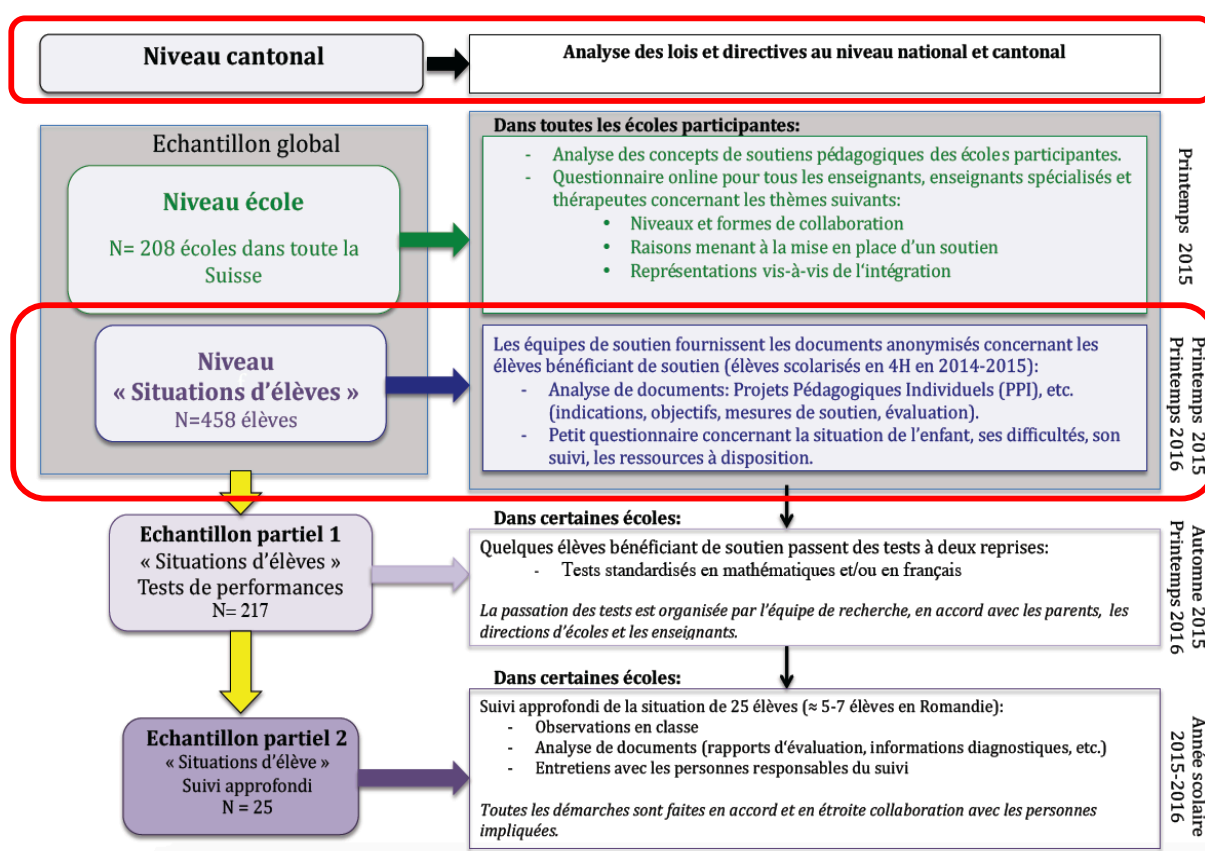


Figure 7: Données du projet IFCH utilisées pour la présente thèse (mises en évidence en rouge)

8.2.1 Analyses du cadre légal et organisationnel des soutiens

Pour mieux cerner le cadre légal et organisationnel dans lequel se déroulent les soutiens mis en place pour les élèves BEP à l'école ordinaire, une analyse de documents (nationaux et cantonaux) a été réalisée. Le but de cette analyse était de définir comment les éléments liés à ces soutiens sont régulés « sur le papier », au niveau national et cantonal.

8.2.1.1 Analyse des textes légaux régulant les soutiens aux élèves BEP

Sélection des documents à analyser

Afin d'obtenir une vue d'ensemble la plus complète possible du cadre légal régulant les soutiens, l'analyse de documents réalisée ne se limite pas aux textes de loi sur l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé, mais concerne également d'autres types de documents. Flick (2009, p. 131) recommande de sélectionner des documents pertinents pour répondre à la question de recherche et faisant sens dans le contexte de l'étude. Le but de cette analyse est de voir comment et à quel niveau sont régulés les éléments liés à la mise en place des soutiens. C'est pourquoi des textes ayant différents niveaux d'abstraction et ayant différents degrés d'influence sur les pratiques sont sélectionnés (Frehner & Stopper, 2016, p. 4; Gonin, 2015, pp. 98-99).

En Suisse, la Constitution Fédérale laisse la responsabilité de l'école publique aux cantons (Constitution Fédérale, 1999, Art. 62), ce qui implique que seuls de rares sujets concernant l'éducation sont régis dans des textes législatifs de niveau national. Le reste des éléments concernant l'école est généralement régi au niveau cantonal et parfois intercantonal (p. ex. le *Concordat Harnos*, CDIP, 2016a). Enfin, les conventions internationales signées par la Suisse doivent être respectées par les lois fédérales et cantonales (Gonin, 2015, p. 154) et certaines d'entre elles ont une influence sur la scolarisation des élèves. C'est pourquoi les textes retenus pour cette analyse peuvent être internationaux, nationaux, intercantonaux ou cantonaux. Les documents sélectionnés sont organisés selon deux systèmes de classification. Le premier concerne la portée des textes :

- validité au niveau national (comprend aussi les textes internationaux et inter-cantonaux) ;
- validité au niveau cantonal (pour cette étude, seuls les cantons romands participant au projet IFCH sont considérés : NE, JU, VS, GE, FR).

Le second système de classification est fait de quatre catégories définies en fonction de la nature des textes et des instances (parlement, gouvernement, départements) desquelles ils proviennent :

- les *textes législatifs* (lois nationales et cantonales, conventions internationales) émis par le Conseil Fédéral ou les Grands Conseils, ou par diverses instances internationales ;
- les *concepts cantonaux de pédagogie spécialisée* ;

- les *textes exécutifs de niveau 1* (règlements, ordonnances, arrêtés, directives, procédures) émis au niveau des Conseils d'Etat et/ou des Départements de l'Education, Départements de l'Instruction, etc. ;
- les *textes exécutifs de niveau 2* (cadres pédagogiques, conditions cadres, brochures d'information, ...) émis par les services (ou offices) de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé.

Les textes exécutifs ont été séparés en deux catégories (*niveau 1* et *niveau 2*) afin de pouvoir les différencier en fonction de leur niveau de proximité avec la pratique.

Les documents retenus sont généralement ceux qui étaient en vigueur lors de la récolte de données quantitatives au printemps 2015, dans les cinq cantons romands participant. Toutefois, durant la récolte de données sur le terrain, l'auteure de ce travail ainsi que les membres de l'équipe de recherche du projet IFCH (cf. chapitre 8.1) ont fait le constat que les pratiques correspondaient parfois plus aux futurs documents légaux qu'aux anciens, pourtant encore en vigueur à ce moment là. Ces observations sont confirmées par plusieurs documents du domaine légal : les nouvelles lois, tout comme les modifications de lois, émergent le plus souvent des changements et des besoins apparaissant sur le terrain, dans les pratiques (Frehner & Stopper, 2016, p. 4; Service d'information de la Chancellerie fédérale, 2016, p. 34-35). C'est pourquoi certains documents plus récents ont été ajoutés au corpus de textes.

Une fois la recherche initiale de documents terminée (recherche sur internet), les services (ou offices) de l'enseignement et de l'enseignement spécialisé de chaque canton ont été contactés par téléphone ou par courrier électronique afin de vérifier que la sélection de textes légaux et de documents correspondait à ce qui était en vigueur dans chaque région. Cette étape a permis d'affiner et de compléter la sélection (une liste des textes retenus pour l'analyse est disponible dans l'annexe 1.1). Cette manière de réunir les documents pertinents pour l'analyse est similaire à ce qui se fait dans d'autres projets de recherches portant sur les éléments légaux et organisationnels en lien avec divers domaines de l'enseignement (p. ex. Liesen & Lienhard, 2014; Thompson, Thurlow, Quenemoen, Esler, & Whetstone, 2001).

Parmi les documents sélectionnés, deux degrés d'exhaustivité peuvent être rapportés:

- La sélection des textes législatifs et exécutifs de niveau 1 a pu être faite de manière systématique ; elle est donc exhaustive.

- Parmi les textes *exécutifs de niveau 2*, certains documents étaient facilement accessibles (sur les sites internet des services et offices de l'enseignement par exemples) alors que d'autres ont été envoyés directement par les personnes contactées dans les services. Il se peut que les politiques de divulgation de documents aient eu une influence sur les documents reçus, tout comme la compréhension que les différentes personnes ont eu de nos demandes. C'est pourquoi il n'est pas possible de garantir l'exhaustivité des documents obtenus au *niveau exécutif 2*.

Procédure d'analyse des documents

Pour cette analyse de documents, certains principes de l'analyse qualitative de contenu ont été empruntés à Kuckartz (2016) et Mayring (2015), afin de systématiser la démarche. Cette analyse n'est pas une analyse qualitative de contenu à proprement parler, elle se rapproche plutôt de l'étape d'analyse que Mayring (2015, p. 24) appelle une « classification » (*Klassifizierung*), et qu'il définit en ces termes : « die Ordnung eines Datenmaterials nach bestimmten, empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinenden Ordnungssichtpunkten, um so eine strukturiertere Beschreibung des Erhobenen Materials zu ermöglichen ». Cependant, la présente analyse s'applique à du matériel déjà existant (i.e. *documents légaux*) et pas à du matériel récolté (i.e. *erhoben*).

Les thèmes abordés dans cette analyse de documents (et servant de catégories pour l'analyse) sont une partie de ceux ayant été abordés dans la partie théorique de ce travail :

- aménagements et adaptations dans l'enseignement ;
- compensation des désavantages ;
- adaptations du programme pour les élèves BEP ;
- adaptations de l'évaluation pour les élèves BEP ;
- projets pédagogiques individualisés et documentation des soutiens.

Les textes sélectionnés ont été importés dans le programme Max-QDA et codés de manière déductive, en fonction des cinq thèmes présentés ci-dessus. Pour le codage, un mémo (une définition) a été créé pour chaque catégorie, afin de s'assurer que ces dernières étaient claires (Kuckartz, 2016, p. 176). Ces mémos sont présentés dans le tableau 8. Lors du codage, certains segments de textes ont été codés dans plusieurs catégories. En effet, les thèmes abordés dans ce travail sont intimement liés les uns aux autres, cela a été démontré dans les chapitres 1 à 7. Cet élément n'est cependant pas

problématique étant donné que le but de cette analyse n'est pas de quantifier les segments analysés.

Tableau 8 : Définitions des catégories utilisées pour le codage des textes légaux sélectionnés

Catégories	Mémo (définition de la catégorie)
Aménagements et adaptations de l'enseignement	Segments de textes évoquant des adaptations de la manière d'enseigner, du matériel utilisé ou du contexte d'apprentissage pour prendre en compte les besoins des élèves BEP. p. ex. : différenciation pédagogique, aménagement de la place de travail, attention particulière pour les élèves en difficulté, etc.
Compensation des désavantages	Segments de textes évoquant la compensation des désavantages telle que définie dans le chapitre 3.1.2 (segments évoquant au minimum deux des quatre éléments cités ci-dessous) : <ul style="list-style-type: none"> - neutralisation ou diminution des limitations occasionnées par un handicap - aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent un apprentissage ou examen ; et non une adaptation des objectifs de scolarisation/formation ou une dispense de notes ou de branches - le besoin de compensation des désavantages est confirmé par un spécialiste - un document écrit est signé par les différentes personnes impliquées et il est revu régulièrement Segments de textes évoquant la compensation des désavantages de manière plus large, mais où l'idée de compenser un handicap est présente.
Programme adapté, adaptation du curriculum	Segments de textes évoquant des modifications du programme ou des objectifs de l'enseignement pour les élèves BEP. Segments de textes évoquant le programme (curriculum) à travailler avec les élèves BEP.
Projets pédagogiques individualisés	Segments de textes abordant la question du projet pédagogique individualisé en tant que procédure ou en tant que document, tel que défini dans le chapitre 4.1, (en abordant au moins deux des éléments suivants) : <ul style="list-style-type: none"> - définition d'objectifs d'apprentissage ou d'objectifs thérapeutiques - description des mesures mises en place - rencontre d'une équipe multidisciplinaire autour de la situation d'un élève - évaluation fréquente de la situation de soutien de l'élève - rédaction d'un document écrit comportant un ou plusieurs éléments cités ci-dessus
Adaptation de l'évaluation	Segments de textes évoquant la possibilité de modifier les modalités d'évaluation, dans le cadre de la compensation des désavantages, d'un programme individualisé, ou pour d'autres raisons en lien avec la pédagogie spécialisée.

Les segments de textes codés selon ces cinq catégories ont été exportés puis classés dans des tableaux en fonction du type de texte dont il s'agissait (législatif, exécutif de niveau 1 ou exécutif de niveau 2) et de leur zone de validité (validité nationale ou cantonale). Les textes qui n'étaient pas encore en vigueur au printemps 2015 sont signalés par un astérisque lors de la présentation des résultats. Les tableaux rassemblant les segments de textes par thème et par canton donnent un aperçu des niveaux auxquels ces divers

éléments sont régulés, et permettent une comparaison intercantonale. Ils sont placés en annexe étant donné leur format conséquent (annexe 1.2). Finalement, chacun des cinq thèmes de l'analyse est abordé dans un sous-chapitre au sein du chapitre 8.3.1.1.

8.2.1.2 Offre romande en matière de soutien aux élèves BEP

Pour dresser un portrait de l'offre de soutien disponible pour les élèves BEP à l'école ordinaire, les textes *législatifs*, *exécutifs de niveau 1* et *exécutifs de niveau 2* mentionnés au chapitre 8.2.1.1 ont été utilisés, ainsi que les informations obtenues sur les sites internet des services de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement spécialisé dans certains cantons. Par ailleurs, les différents services de l'enseignement ont été contactés par téléphone ou par e-mail afin de compléter certaines informations.

Dans un premier temps, tous les textes sélectionnés pour l'analyse présentée ci-dessus (chapitre 8.2.1.1, voir tableaux 42 à 47) ont été codés avec la catégorie « mesures de soutien ». Les segments de textes codés ont été extraits. Ensuite, les informations concernant les soutiens trouvés sur les sites internet des services et offices cantonaux y ont été ajoutées afin de compléter, là où cela était possible, certaines informations manquantes. Les informations concernant les soutiens mis en place uniquement pour l'école secondaire n'ont pas été retenues pour cette analyse, étant donné que ce travail concerne uniquement les élèves de l'école primaire. Finalement, l'ensemble des segments de texte a été passé en revue afin d'extraire pour chaque canton un maximum d'informations concernant les soutiens existants :

- nom de la mesure de soutien,
- description des buts et de la forme du soutien (lieu, durée, etc.),
- élèves ciblés,
- enseignants impliqués.

Les résultats de cette première phase de l'analyse sont présentés en annexe dans des tableaux par canton (annexe 1.3, tableaux 55 à 59). Pour la seconde phase de l'analyse, ces différents types de soutien ont été regroupés en fonction de leur forme et de leurs buts, afin d'offrir une vision globale de l'offre dans les cantons participants, et afin de pouvoir comparer les types de soutien à disposition. Les résultats de cette partie de la recherche sont présentés sous forme de texte, en suivant les catégories formées lors de la première phase de l'analyse.

8.2.2 Analyses concernant les élèves bénéficiant de soutien et leurs objectifs

Ce sous-chapitre commence par une description de l'échantillon d'élèves ayant participé à cette recherche, suivie d'une présentation des instruments utilisés pour la récolte de données. Ensuite, la méthode d'analyse des objectifs de soutien est présentée, tout comme la procédure de traitement des données au niveau statistique.

8.2.2.1 Echantillon

Pour cette étude, la partie francophone de l'échantillon de « situations d'élèves » bénéficiant de soutien a été retenue (cf. chapitre 8.1). Dans chaque école participant au projet global, il a été demandé aux enseignants spécialisés ou « chargés de soutien », ainsi qu'aux enseignants titulaires de classe de 4H (dans le cas où il n'y avait pas d'enseignant spécialisé), de fournir des informations concernant les situations de quelques élèves bénéficiant de soutien pédagogique et/ou pédago-thérapeutique¹³. Pour la Romandie, 41 des 86 écoles francophones ayant participé au projet IFCH ont répondu positivement. Ainsi des informations ont pu être récoltées au sujet de 125 élèves bénéficiant de soutien dans 41 écoles différentes : 7 élèves étaient scolarisés à Neuchâtel, 17 dans le canton du Jura, 30 en Valais, 38 à Genève et 33 à Fribourg. Il s'agit de 47 filles et 78 garçons (ce qui représente 62.4 % de garçons) et la plupart de ces élèves étaient scolarisés en quatrième année Harnos (4H) durant l'année scolaire 2014-2015¹⁴. Dans le projet global (IFCH), l'échantillon au « niveau école » était représentatif pour la Suisse (taille de l'école, zone géographique, régions linguistiques). Au niveau des « situations d'élèves » par contre, cela n'est pas le cas. Il a été demandé aux enseignants de fournir des informations au sujet de 3 à 5 élèves par école. Il devait s'agir d'élèves bénéficiant de soutien en plus de l'enseignement ordinaire. Les enseignants avaient le choix quant aux élèves pour lesquels ils souhaitaient ou non mettre à disposition des informations. Pour cette raison, et parce que toutes les écoles n'ont pas répondu positivement à notre demande, le présent échantillon ne peut pas être considéré comme représentatif pour la Romandie. Il offre une palette de situations relativement variées, mais non exhaustive.

¹³ Le terme « soutien pédago-thérapeutique » comprend ici un soutien pédagogique (appui, MCDI, RP, ECSP) ou un soutien en logopédie, psychomotricité ou psychologie. Cette terminologie est courante dans les cantons romands.

¹⁴ 103 élèves étaient scolarisés en 4H, et 22 dans d'autres degrés scolaires, car dans certaines écoles aucun élève de 4H ne bénéficiait de soutien.

Au total, 57 enseignants spécialisés et enseignants titulaires nous ont fourni des informations concernant les situations de soutien de 125 élèves. Cela signifie qu'en moyenne, un enseignant a donné des informations concernant 2.2 élèves. Le tableau 9 illustre la répartition des élèves chez les enseignants ayant accepté de participer à cette recherche.

Tableau 9 : Nombre d'élèves par enseignant au sein de l'échantillon

Nombre d'enseignant	Nombre d'élèves par enseignant
20 enseignants ont fourni des informations concernant	1 élève
17 enseignants ont fourni des informations concernant	2 élèves
10 enseignants ont fourni des informations concernant	3 élèves
9 enseignants ont fourni des informations concernant	4 élèves
1 enseignant a fourni des informations concernant	5 élèves
Total 57 enseignants	Total 125 élèves

Les élèves de cet échantillon bénéficient de différents types et degrés de soutien, en raison de diverses difficultés. Toutefois, un dénominateur commun, leur « statut légal » vis-à-vis des objectifs, permet de les regrouper en 3 catégories (cf. chapitre 3.1.2) :

- 1) Certains d'entre eux ont des difficultés « légères », et bénéficient de soutien pédagogique ou pédago-thérapeutique sans toutefois que des adaptations de l'instruction ou des objectifs d'apprentissage ne soient mises en place.
- 2) D'autres bénéficient de compensation des désavantages. Des adaptations de l'instruction et de l'évaluation peuvent être mises en place, sans toutefois modifier les objectifs d'apprentissages, qui restent ceux du curriculum standard.
- 3) Enfin, pour d'autres, un programme adapté est mis en place, avec des adaptations de l'instruction, de l'évaluation et des objectifs d'apprentissage.

La répartition des élèves en fonction de leur sexe et de leur *statut légal* vis-à-vis des objectifs est visible dans le tableau 10 .

Tableau 10 : Statut légal des élèves de l'échantillon concernant l'adaptation des objectifs

Statut légal	Sexe		Total
	Garçons	Filles	
L'élève suit les objectifs du plan d'études	37	19	56
L'élève suit les objectifs du plan d'étude et bénéficie de compensation des désavantages	23	19	42
L'élève bénéficie d'un programme individualisé	16	9	25
Données manquantes (pas d'information à ce sujet)	2	0	2
Total	78	47	125

Les types de soutien dont bénéficient les élèves de cet échantillon varient en fonction de leurs besoins, des pratiques et des ressources cantonales. Certains élèves bénéficient d'un « soutien léger », par exemple une ou deux heures d'appui hebdomadaire en groupe, alors que d'autres bénéficient d'un soutien « plus conséquent », allant de plusieurs périodes par semaine à un accompagnement supplémentaire presque en permanence. Les formes de ces soutiens varient également : certains ont lieu en classe, d'autres en dehors de la classe, en individuel ou en petits groupes. Enfin, les personnes impliquées dans ces soutiens peuvent être des enseignants ordinaires, des enseignants spécialisés, des enseignants chargés de soutien (enseignants ordinaires ayant une fonction différente et parfois une petite formation en conséquence) ou encore des enseignants de « français langue seconde ». L'offre de soutien existant dans les différents cantons romands sera définie de manière plus précise au chapitre 8.3.1.2.

Les domaines dans lesquels les élèves bénéficient de soutien ont également été définis. Certains élèves ont besoin de soutien en lien avec les branches scolaires (en langue d'enseignement et/ou en mathématiques par exemple), alors que d'autres sont accompagnés dans des domaines différents. Il peut s'agir d'une aide dans le domaine du comportement, pour des raisons physiques ou motrices, ou alors pour des questions relatives à la gestion des exigences du quotidien. La répartition des élèves en fonction de leur sexe et des domaines dans lesquels ils bénéficient de soutien est présentée dans le tableau 11. Les élèves apparaissant dans les groupes « français », « mathématiques », ou « français et mathématiques », peuvent également bénéficier de soutien dans des domaines plus fonctionnel, cela n'est pas précisé dans ce tableau.

Tableau 11: Domaines dans lesquels les élèves de l'échantillon bénéficient de soutien

Domaines de soutien	Sexe		Total
	Garçons	Filles	
Ni en français, ni en mathématiques	9	0	9
En mathématiques uniquement	4	6	10
En français uniquement	34	18	52
En mathématiques et français	31	23	54
Total	78	47	125

Une description plus précise des élèves et de leurs situations de soutien sera faite au chapitre 8.3.2. Les raisons ayant mené à la mise en place du soutien, le statut de l'élève vis-à-vis des adaptations du curriculum, ainsi que les variables concernant le setting du soutien seront présentées de manière descriptive, pour l'ensemble de l'échantillon puis par canton.

8.2.2.2 Instruments

Le principal outil de récolte de données utilisé dans le cadre de ce projet de thèse est un questionnaire visant à récolter des informations sur les élèves bénéficiant de soutien, sur le contexte dans lequel se déroule le soutien, ainsi que sur les ressources à disposition et les formes de collaboration mises en place (Luder, Kunz, Jossi, Moretti, & Paccaud, 2015). Ce questionnaire intitulé « Situation de soutien » a donc été envoyé aux enseignants des écoles ayant accepté de participer à la deuxième phase du projet IFCH. Le tableau 12 présente les domaines abordés dans le questionnaire, ainsi que les sources ayant servi à son développement. Certaines questions proviennent d'autres projets de recherche, d'autres proviennent de la CIF-EA (voir chapitres 2.4 et 8.2.2.3.1) et les dernières ont été développées par l'équipe de recherche du projet IFCH en se basant sur la littérature théorique et empirique existant dans le domaine. Le questionnaire complet est consultable à l'annexe 2).

L'autre instrument développé dans le cadre du projet IFCH est un questionnaire adressé à tous les enseignants, enseignants spécialisés, directeurs et thérapeutes des écoles participant au projet IFCH. Ce questionnaire a permis de récolter des informations sur la collaboration au sein de l'école et de la classe, la collaboration dans le cadre des soutiens, les représentations et attitudes vis-à-vis de l'intégration, les sentiments de surcharge au travail, ainsi que des données démographiques permettant des analyses différentielles

(âge, années d'expérience, sexe, etc.) (Kunz et al., 2015). De cet autre instrument, seules les informations concernant la formation des enseignants accompagnant les 125 élèves de l'échantillon ont été utilisées.

Tableau 12: Contenu du questionnaire « Situation de soutien »

Domaine abordé	Informations recueillies	Sources
Les conditions cadres de la situation de soutien de l'élève	Pensum des enseignants, nombre d'élèves dans la classe, personnes impliquées dans la situation de soutien, participation des élèves et des parents aux rencontres de réseau, etc.	Développé pour le projet IFCH
Les difficultés motivant la mise en place d'un soutien	- Activités et participation (7 items) - Fonctions corporelles (11 items) - Facteurs environnementaux (5 items)	Items tirés de la CIF-EA (OMS, 2007) (voir tableau 18)
Informations concernant le soutien	- Objectifs de soutien (généraux et spécifiques) - Mesures de soutien - Interventions	Développé pour le projet IFCH
Organisation du soutien	- Lieu du soutien - Forme du soutien - Statut de l'élève vis-à-vis des objectifs	Développé pour le projet IFCH
Ressources pour le soutien	- Nombre de périodes de soutien par semaine - Temps de collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés	Développé pour le projet IFCH
Documentation du soutien	- Forme de documentation - Personnes ayant accès aux documents	Développé pour le projet IFCH
Collaboration dans le cadre du soutien	- Formes de collaboration lors de l'enseignement en commun - Formes de collaboration en dehors de l'enseignement en commun	Items issus du projet <i>Professionelle Zusammenarbeit in Schulen</i> (PZiS) (Maag Merki, Kunz, Werner & Luder, 2010)

8.2.2.3 Analyses qualitative des objectifs de soutien

Les informations concernant les objectifs de soutien forment l'un des principaux corpus de données utilisés dans cette recherche. Pour chaque élève, il a été demandé aux enseignants de mentionner quels objectifs de soutien (généraux et spécifiques) ont été fixés durant l'année scolaire 2014-2015. Parmi les 1300 éléments de réponse obtenus dans les questionnaires sous la rubrique « objectifs de soutien », 136 ont été écartés (voir tableau 13). L'analyse des objectifs a donc été réalisée sur la base des 1164 objectifs restant, qui provenaient des questionnaires concernant les situations de soutien des 125 élèves de l'échantillon.

Tableau 13: Eléments se trouvant dans la rubrique « objectifs de soutien » et ayant été écartés de l'analyse

Raisons menant à la suppression de l'élément	Nombre d'éléments
Eléments ne permettant pas d'interprétation (ex : <i>Réfléchir aux améliorations possibles ; Blocage à tous les niveaux</i>)	12
Eléments ne pouvant pas être considérés comme des objectifs car :	
- ils mentionnent un diagnostic et non un objectif (ex : <i>Hyperactivité ; difficultés en lecture</i>)	4
- ils font référence à des mesures de soutien ou à des aménagements (ex : <i>Prise en compte de la malvoyance (déplacement, lieu) ; adaptation du rythme</i>)	41
- ils sont destinés aux enseignants et non aux élèves (ex : <i>Soutenir Diego dans l'acquisition de la lecture ; écouter l'enfant</i>).	79
Total d'éléments écartés de l'analyse	136

Les 1164 objectifs de soutien ont été codés à l'aide de trois grilles d'analyse, afin de définir leur type (académique ou fonctionnel), les domaines qu'ils concernent (branches scolaires, domaines du fonctionnement humain), leur éloignement vis-à-vis du niveau du curriculum de 4H, ainsi que leur qualité. Ce codage a été fait à l'aide du programme MaxQDA, en utilisant les trois systèmes de codification présentés ci-après. Chaque objectif a d'abord été traité individuellement, puis certains résultats ont été regroupés au « niveau élèves » (cela est décrit plus précisément au chapitre 8.2.2.4).

8.2.2.3.1 Définition du type des objectifs et des domaines qu'ils concernent

La première partie de l'analyse a été faite à l'aide de la version pour enfants et adolescents de la *Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF-EA). Cette classification a déjà été brièvement présentée au chapitre 2.4, ci-dessous sont encore décrites les possibilités et justifications de l'utilisation de la CIF dans le domaine scolaire.

Dans le cadre de l'intégration d'élèves BEP à l'école ordinaire, des professionnels de différents domaines sont amenés à collaborer autour de situations d'élèves ayant des profils variés (Blackwell & Rossetti, 2014; Luder et al., 2011; Mitchell et al., 2010). Selon ces auteurs, la scolarisation intégrative ne peut fonctionner de manière adéquate que lorsque la collaboration entre les professionnels est harmonieuse et efficace (cf. chapitre 4.3.2). Kraus de Camargo & Simon (2013, pp. 17-20) affirment que la CIF-EA peut être utilisée pour faire le lien entre les discours et les pensées de ces divers professionnels. Elle propose un langage commun pour dresser un portrait de l'enfant et de son environnement, pour choisir des objectifs et mettre sur pied des mesures d'aide.

En effet, grâce à la CIF, le handicap n'est plus seulement défini par le biais d'un diagnostic purement médical, établi par exemple à l'aide la Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes (CIM-10, voir OMS, 2011). Selon Kraus de Camargo & Simon (2013, pp. 17-20), la force de la CIF-EA est qu'elle vient compléter les fonctions de la CIM-10 par une description des possibilités de participation de l'enfant dans son environnement, ce qui aide à faire des projets, à fixer des objectifs et à planifier l'intervention. Dans le cadre de cette recherche, la CIF-EA a été utilisée pour dresser un profil des élèves bénéficiant de soutien ainsi que pour définir les domaines du fonctionnement humain concernés par les objectifs fixés dans le cadre de ces soutiens. Le choix d'utiliser la CIF-EA se justifie car c'est un instrument reconnu internationalement, utilisé dans les domaines de la santé et de l'éducation, qui offre un cadre et une terminologie commune pour l'évaluation clinique, pour la pratique, ainsi que pour la recherche (Simeonsson, Sauer-Lee, Granlund, & Björck-Akesson, 2010). Par ailleurs, elle est utilisée de manière officielle dans le domaine scolaire en Suisse, à différents niveaux :

- dans le cadre de la Procédure d'Evaluation Standardisée (PES) (cf. chapitre 2.4) ;
- et dans le cadre du *Schulisches Standortgespräch* (Hollenweger & Lienhard, 2007), qui est, dans plusieurs cantons suisse-allemands, un document accompagnant et standardisant la préparation et la réalisation des rencontres de réseaux, telles que décrites au chapitre 4.1

Enfin, la CIF est de plus en plus utilisée dans des projets de recherche en éducation et en enseignement. On la retrouve notamment dans des projets analysant les objectifs fixés dans les PPI (p. ex. Sanches-Ferreira et al., 2013), dans des projets s'intéressant à fixer des objectifs en utilisant la CIF comme support (p. ex. Murphy & Boa, 2012), ou encore dans des projets adoptant la CIF comme base pour l'analyse de l'environnement lors de l'enseignement en classe inclusive (p. ex. Guerdan, Belet, Corthesy, Jaccottet, & Gigon, 2013).

La CIF comporte quatre grands domaines de classification : « structures anatomiques », « activités et participation », « facteurs environnementaux », « fonctions organiques ». Pour cette analyse, le principal domaine de catégorisation retenu est le domaine « activités et participation ». Cette décision a été prise en se basant sur les concepts du *Schulisches Standortgespräch* (Hollenweger & Lienhard, 2007). Dans ce document, les auteurs suggèrent de se baser sur les éléments du domaine « activité et participation » de

la CIF afin d'évaluer les ressources, difficultés et besoins des élèves BEP dans le cadre scolaire. Parmi ces éléments, Hollenweger et Lienhard (2007) proposent de laisser les catégories « vie domestique » et « grands domaines de la vie » de côté car ils ne concernent pas ou très peu le contexte scolaire. Par contre, ils suggèrent de développer le domaine « apprentissage et application des connaissances » en catégories plus fines, afin de pouvoir analyser les contenus de type académique (concernant des branches scolaires).

Ainsi, ce sont les critères du domaine « Activités et participation », revisités pour le domaine scolaire (cf. Hollenweger & Lienhard, 2007), qui ont été utilisés pour l'analyse des objectifs de soutien. Une analyse de contenu, avec des catégories de codage déductives, a été menée à l'aide du programme Max-QDA. Un mémo a été créé pour chaque catégorie, il contenait une définition et un exemple d'objectif (Mayring, 2015, p. 88). Après le codage d'environ 20% des objectifs, un bilan a été fait et il a été décidé d'ajouter une catégorie de manière inductive car certains éléments revenaient fréquemment dans les observations et n'avaient pas leur place dans les catégories définies à-priori. La catégorie « fonctions organiques » (comprenant entre autres les sous catégories « fonctions mentales » et « fonctions de la voix et de la parole ») a été ajoutée afin de pouvoir classifier et ensuite quantifier des mentions d'éléments tels que la mémoire, la concentration ou l'élocution par exemple. Selon Kuckartz (2016, p. 95), il est adéquat d'utiliser des catégories déductives et inductives dans une même analyse.

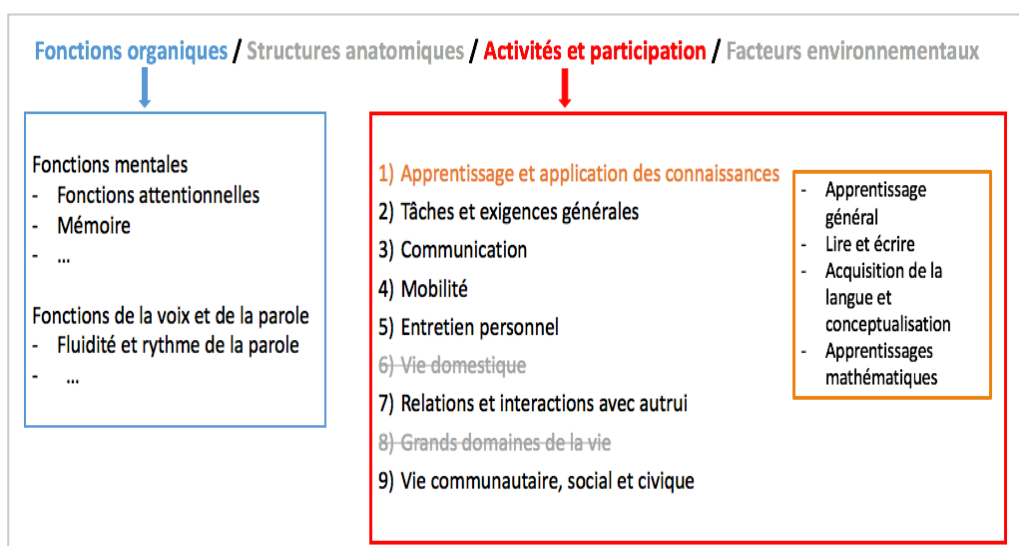


Figure 8: Domaines de la CIF-EA utilisés pour la classification des objectifs de soutien (cadre rouge : items du domaine « activité et participation » / cadre orange : items ajoutés par Hollenweger & Lienhard (2007) pour le domaine scolaire / éléments barrés : items du domaine « activités et participation » non retenus dans le domaine scolaire / cadre bleu : items du domaine « fonctions organiques », ajoutés par l'auteure).

La figure 8 donne une vue d'ensemble du système de codification utilisé pour cette analyse de contenu. Dans le cadre rouge sont représentés les items du domaine « Activités et participation » et dans le cadre orange les items ajoutés par Hollenweger et Lienhard (2007) pour le domaine scolaire. Enfin, la catégorie insérée de manière inductive (fonctions organiques) est mise en évidence en bleu. Une description plus détaillée des catégories utilisées pour le codage des objectifs se trouve dans l'annexe 4, et l'ensemble de la CIF est accessible online en français¹⁵.

Chaque objectif de l'échantillon global (1164 objectifs, répartis chez 125 élèves) a donc reçu un ou plusieurs « codes CIF » afin de définir à quel(s) domaine(s) du fonctionnement humain il se rapporte. Le fait que plusieurs codes puissent être utilisés pour un même élément fait partie intégrante du concept de la CIF (OMS, 2001, p. 230). Une catégorie « non-codable » était également à disposition pour les objectifs qui ne pouvaient pas être attribués à l'une ou l'autre des catégories de la CIF.

Une mesure de la fidélité inter-juges a été effectuée pour s'assurer de la qualité et de l'objectivité de la classification des objectifs de soutien faite à l'aide des items de la CIF. Environ 150 objectifs ont été codés par deux membres de l'équipe puis les codages ont été confrontés. Etant donné que les données pour cette analyse étaient nominales, le *Kappa de Cohen* a été choisi pour mesurer la fidélité inter-juges (Gwet, 2012, p. 6; Hedderichs & Sachs, 2012, p. 666). Le résultat de cette mesure est de $K_C = .788$. Selon Landis et Koch (1977, cités par Hedderichs & Sachs, 2012, p. 667), l'accord entre les juges est fort lorsque le Kappa de Cohen se situe entre .61 et .80, ce qui est le cas ici.

Tableau 14: Exemples de codage des objectifs à l'aide de la CIF

Objectifs	Codes CIF attribués
<i>Associer un calcul (addition ou soustraction) à une situation problème</i>	Codage unique : - « Apprentissages mathématique »
<i>Améliorer la fluidité du langage par des jeux oraux</i>	Codage multiple : - « Communication » - « Fonctions organiques (fonctions de la voix et du langage) »

¹⁵ <http://apps.who.int/classifications/icfbrowser/Default.aspx>

8.2.2.3.2 Définition des branches scolaires concernées par les objectifs

Le Plan d'Etudes Romand (PER) a été utilisé pour catégoriser les branches scolaires ciblées par les objectifs de soutien, ainsi que pour l'analyse mesurant l'éloignement entre les objectifs et le curriculum, qui sera présentée au sous-chapitre 8.2.2.3.3. Le PER a été mis en place en 2010 par la CIIP dans le cadre de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS). Cet accord traite principalement « de la durée et des objectifs des degrés scolaires, de l'enseignement des langues ainsi que des horaires blocs et des structures de jour », il est en vigueur depuis 2009 (CDIP, 2016). Dans la présentation générale du plan d'études, il est précisé que « le PER est un curriculum qui définit ce que les élèves doivent apprendre. [...] Il constitue une référence permettant aux professionnels de l'enseignement :

- de situer leur travail dans le cadre du projet global de formation de l'élève ;
- de situer la place et le rôle de leur-s discipline-s dans ce projet global ;
- de visualiser les contenus de l'enseignement ;
- d'organiser leur enseignement ;
- de disposer, pour chaque cycle, d'attentes fondamentales comme aide à la régulation des apprentissages (CIIP, 2010, p. 20) ».

Pour définir les branches visées par les objectifs fixés pour les élèves de l'échantillon, les objectifs ont été codés en fonction de quatre des grandes catégories du PER (cycle 1). Le système de codification utilisé pour cette partie de l'analyse est visible dans la figure 9.

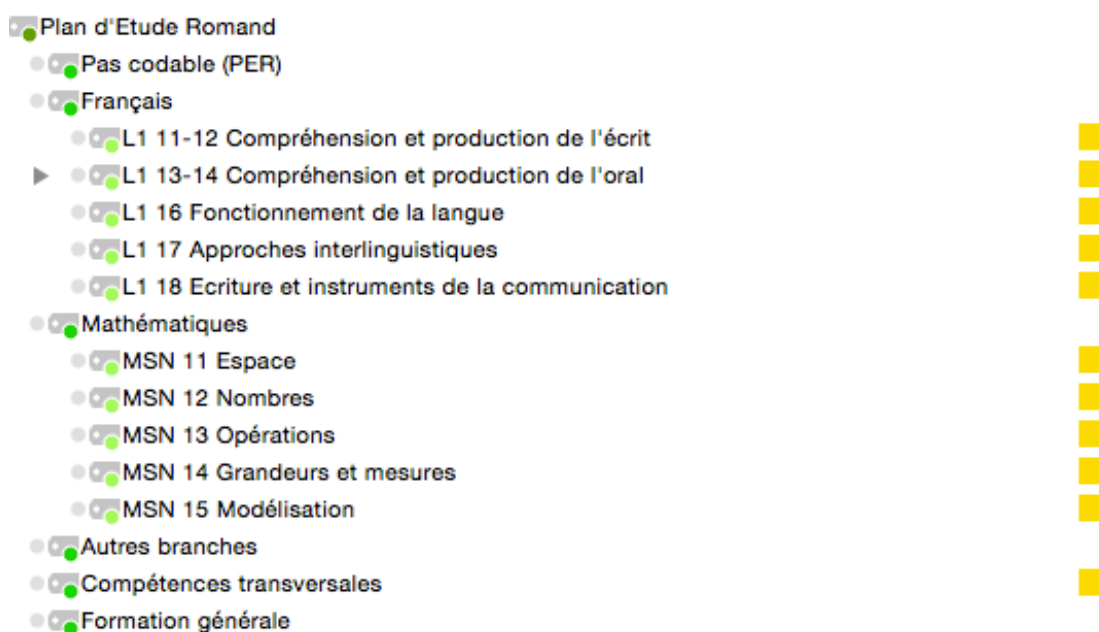


Figure 9: Codes pour la catégorisation des objectifs à l'aide du Plan d'Etudes Romand

Chaque objectif a été codé à l'aide de l'une de ces catégories. Une codification plus précise a été faite pour les objectifs concernant le français et les mathématiques, car ces deux branches englobent une très grande majorité de tous les objectifs de type académiques présents dans cet échantillon. Les catégories *capacités transversales* (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, etc.) et *formation générale* (technologies de l'information et de la communication, santé et bien-être, choix et projets personnels, etc.), ainsi que les *autres branches* (sciences, arts, etc.) n'ont pas été codées de manière détaillée, car cela a été partiellement fait avec les items de la CIF-EA présentés ci-dessus. Une catégorie « non-codable » était également à disposition pour cette partie de l'analyse.

Tableau 15: Exemples de codage des à l'aide du Plan d'Etudes Romand (exemples issus de l'échantillon)

Objectifs	Codes PER attribués
<i>Plan scolaire, français: associer une image au mot lu</i>	L1 11-12 Compréhension et production de l'écrit
<i>Grammaire : identifier le groupe verbal et le complément de phrase</i>	L1 16 Fonctionnement de la langue
<i>Compare deux collections d'objets (plus que, moins que, autant)</i>	MSN 12 Nombres
<i>Comprendre et résoudre des problèmes au moyen de l'addition</i>	MSN 13 Opérations

Les objectifs des quelques élèves qui n'étaient pas en 4H (22 sur 125) n'ont pas été codés à l'aide des catégories du PER, étant donné que cette catégorisation a été faite en se référant aux objectifs du cycle 1. Ils ont simplement été codés à l'aide de la CIF, puis à l'aide des deux sub-catégories « académique » ou « fonctionnel », sans aller plus dans le détail.

8.2.2.3.3 Distance entre le niveau du curriculum et celui des objectifs

L'éloignement entre le niveau d'exigence du curriculum de quatrième année et le niveau des objectifs fixés pour les élèves bénéficiant de soutien a également été mesuré à l'aide du PER. Cette analyse a uniquement pu être faite pour les objectifs de français et de mathématiques, chez les élèves scolarisés en quatrième année (103 élèves sur 125 étaient scolarisés en 4H) durant l'année 2014-2015. Chacun de ces objectifs a été comparé avec les objectifs et attentes fondamentales présents dans le PER. Pour le premier cycle, le contenu du PER couvre les quatre premières années d'école. Lors de la comparaison entre les attentes du PER et le contenu des objectifs, les colonnes « 3^e - 4^e années » et

« attentes fondamentales » ont été prises en compte, étant donné que ce sont les exigences pour les élèves de fin de premier cycle (4H) (cf. cadre rouge dans la figure 10).

PROGRESSION DES APPRENTISSAGES		ATTENTES FONDAMENTALES	INDICATIONS PÉDAGOGIQUES
1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années	Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
Conceptualisation de la langue à l'écrit			
En lien avec L 17 – Approches interlinguistiques			
Prise de conscience de la permanence de l'écrit			
Découverte des concepts «mot» et «lettre»	Acquisition des concepts phrase, mot, syllabe écrite, lettre, paragraphe	▫ repère dans un texte une phrase, un mot, une lettre	
Observation et acquisition de l'orientation de l'écriture (de gauche à droite, de haut en bas)			
Segmentation d'un énoncé en mots	Production d'un énoncé écrit segmenté en mots		La production de l'écrit participant largement à l'apprentissage de la lecture, veiller à mettre les élèves dès leur entrée à l'école dans des situations de communication favorisant la production écrite
Repérage, distinction d'images puis de mots dans divers ouvrages	Acquisition de la correspondance entre phonème et graphème (combinatoire)		
Repérage de lettres de l'alphabet et de quelques mots outils (le, la, un, une,...)	Repérage et mémorisation : <ul style="list-style-type: none"> • du nom des lettres • de mots rencontrés dans des textes • de graphies fondamentales 	▫ lit et identifie des mots en prenant en compte ses connaissances du contexte, du code et de la correspondance phonème-graphème	Pour l'acquisition du langage écrit, recourir à l'écriture émergente, à la dictée à l'adulte et au texte de référence
Écriture de quelques mots utilisés fréquemment (son prénom, papa, maman,...)	Écriture de mots familiers et courants		

Figure 10: Exemple d'objectifs du Plan d'Etudes Romand (CIIP, 2010, cycle 1, langues, p. 22)

Lors de la comparaison, le thème de l'objectif a d'abord été repéré. Ensuite, le contenu de l'objectif a été comparé au contenu des objectifs de 4H présents dans le PER, et sur cette base, l'un des codes suivants a été attribué :

- Eloignement non évaluable (objectif trop vague)
- Niveau d'exigences en dessous des exigences du curriculum de 4H
- Niveau d'exigences correspondant aux exigences du curriculum de 4H
- Niveau d'exigences en dessus des exigences du curriculum de 4H

Dans certains cas, l'objectif était identique ou très similaire à l'un des objectifs du PER, la classification était donc très simple, le niveau d'exigence était considéré comme *correspondant aux exigences du curriculum de 4H (c)*. Dans d'autres cas, l'objectif n'était pas directement le même, mais le niveau pouvait être jugé comme équivalent (c) ou comme clairement en dessous (b) ou en dessus (d), le codage était donc relativement aisé. Un autre cas de figure était simplement que l'objectif de l'élève corresponde au niveau de 1-2H ; dans ce cas, la classification était facile (b, *niveau d'exigence en*

dessous des exigences du curriculum de 4H). Une dernière possibilité était d'avoir des objectifs très larges ou très vagues ; dans ce cas, la décision pour le codage était de ne pas se hasarder à des estimations, mais de coder ce type d'objectifs comme n'étant *pas évaluable* (a).

Tableau 16: Exemples de codage concernant l'éloignement entre le niveau des objectifs et celui du Plan d'Etudes Romand

Objectifs	Codes attribuées
<i>Identifier et mémoriser les correspondances graphèmes-phonèmes</i>	Niveau d'exigences correspondant aux exigences du curriculum de 4H
<i>Maths : reconnaître les chiffres jusqu'à 30 et les ordonner (cahier de travail)</i>	Niveau d'exigences en dessous des exigences du curriculum de 4H
<i>Consolider la lecture / Développer le vocabulaire</i>	Eloignement non évaluable

Aucun objectif ne s'est avéré être en dessus des exigences du curriculum, ce qui explique qu'il n'y ait pas d'exemple pour cette catégorie.

8.2.2.3.4 Analyse de la qualité des objectifs

Plusieurs critères de qualité des objectifs ont été présentés dans la partie théorique de ce travail (voir chapitre 5.2.1.1). Pour cette recherche, la qualité des objectifs a été évaluée à l'aide de quatre critères mis en lumière dans le cadre d'une recherche de (Giangreco et al., 1994). Selon ces auteurs, un objectif de bonne qualité doit:

- décrire un résultat attendu ;
- être compréhensible ;
- être limité dans le temps ;
- et être mesurable.

Ce choix a été fait car les critères de Giangreco et ses collègues sont les critères les plus souvent sélectionnés par bon nombre d'autres chercheurs (Boavida et al., 2014; Copeland & Hughes, 2002; Poppes et al., 2002). De plus, ils sont également cités dans les textes de lois concernant l'élaboration des PPI aux USA (IDEA ACT, 2004). Enfin, ce sont les critères faisant le plus sens dans le contexte scolaire de la présente recherche.

Tableau 17: Exemples de codage de la qualité des objectifs (critères de Giangreco et al., 1994)

Objectifs	Critères de qualité				Code qualité attribué
	Compréhensibilité	Description du résultat attendu	Mesurabilité	Limitation dans le temps	
<i>Construire un projet d'apprenant</i>	non	non	non	non	0
<i>Construire des représentations mentales et effectuer des liens</i>	non	non	non	non	0
<i>Travailler les calculs</i>	oui	non	non	non	1
<i>Mathématiques: calcul mental</i>	oui	non	non	non	1
<i>Français : développer la fluidité dans la lecture</i>	oui	oui	non	non	2
<i>Enrichir son vocabulaire</i>	oui	oui	non	non	2
<i>En classe et dans les couloirs : se déplacer en marchant</i>	oui	oui	oui	non	3
<i>Acquérir les objectifs du PER en français</i>	oui	oui	oui	non	3
<i>Math: reconnaître les nombres au-delà de 100 (au 2ème trimestre)</i>	oui	oui	oui	oui	4
<i>Connaître les nombres jusqu'à 200 en fin de 4P</i>	oui	oui	oui	oui	4

D'autres critères de qualité existent et sont régulièrement utilisés dans des contextes éducationnels, auprès d'adultes en situation de handicap par exemple, ou dans le cadre de l'éducation précoce : par exemple la possibilité de généralisation d'une compétence à d'autres contextes ou la description du cadre dans lequel doit se dérouler une activité (Copeland & Hughes, 2002; Poppes et al., 2002; Pretti-Frontczak & Bricker, 2000). Cependant, ces critères ne se prêtent pas forcément au contexte et aux contenus scolaires ; c'est pourquoi cette analyse se limite aux quatre critères mentionnés ci-dessus. Chaque objectif a donc été passé en revue à l'aide de ces critères, et a reçu un point à chaque fois qu'un critère était présent. Ainsi, chaque objectif a un score final allant de zéro à quatre points, tel qu'exemplifié dans le tableau 17.

Une mesure de la fidélité inter-juges a également été réalisée pour cette analyse. Une centaine d'objectifs ont été codés par deux des membres de l'équipe puis les codages ont été confrontés. La fidélité inter-juges a été mesurée à l'aide du *Kappa pondéré* de Cohen (1968, cité par Gwet, 2012, p. 48). Cette méthode est, selon Gwet, la plus adéquate lorsque l'on a des données ordinales, car elle permet de tenir compte de l'accord partiel entre deux juges. Le résultat de cette analyse donne un Kappa de $K'_C = .744$. Ce score

indique une forte fidélité inter-juges si l'on se réfère aux valeurs de référence selon Landis et Koch (1977, cités par Hedderichs & Sachs, 2012, p. 667).

8.2.2.4 Analyses au niveau des élèves et de leurs situations de soutien

Suite à l'analyse de l'ensemble des objectifs de soutien, une seconde investigation est réalisée au niveau des élèves de l'échantillon. Chaque élève est pris en considération de manière aussi complète que possible ; avec ses besoins ; le contexte dans lequel se déroule son soutien ; et les objectifs mis en place. Pour les analyses réalisées au niveau des élèves, diverses variables ont été utilisées. Certaines proviennent directement de l'un ou l'autre des questionnaires présentés précédemment (cf. chapitre 8.2.2.2), tandis que d'autres proviennent de l'analyse des objectifs, ou encore de l'analyse de certaines informations récoltées à l'aide du questionnaire « situation de soutien ». Ces variables et leur provenance sont présentées dans les deux sous-chapitres suivants, puis résumées en un tableau au chapitre 8.2.2.5.1.

8.2.2.4.1 Nouvelles variables issues de l'analyse des objectifs

Comme cela a été mentionné précédemment, certains résultats obtenus grâce à l'analyse qualitative des objectifs ont été quantifiés puis regroupés au niveau des élèves. De nouvelles variables ont donc pu être créées utilisées pour des analyses statistiques. Mayring (2013, p. 53) décrit ce genre de procédés comme possibles et adéquats dans la mesure où les données et le sujet de l'étude s'y prêtent. Pour chaque élève, trois variables ont pu être ajoutées aux variables récoltées à l'aide du questionnaire :

- Trois variables indiquent le nombre d'objectifs généraux et spécifique fixés, ainsi que le nombre total d'objectifs.
- Une valeur mentionne le pourcentage d'objectifs de type académique, en opposition aux objectifs de type fonctionnel.
- Une valeur décrit l'éloignement des objectifs par rapport au niveau du plan d'études. Il s'agit pour chaque élève du pourcentage de ses objectifs académiques ayant été codés dans la catégorie « Niveau d'exigence en dessous des exigences du curriculum de 4H », en opposition aux objectifs académiques correspondants au niveau du PER et à ceux ayant été codés comme non évaluables.

- Une valeur indique la qualité moyenne des objectifs de chaque élève ; cette valeur se situe donc entre 0 et 4¹⁶

Ces six variables, ainsi que d'autres variables issues des deux questionnaires (« niveau école » et « niveau élève ») ont été utilisées pour apporter des éléments de réponse aux questions de recherche concernant les élèves, leurs besoins et leurs objectifs fixés dans le cadre du soutien.

8.2.2.4.2 Variable issue de l'analyse de cluster concernant les raisons menant à un besoin de soutien

Pour pouvoir élaborer un profil des élèves de l'échantillon, il a été demandé aux enseignants répondant au questionnaire « situation de soutien » de dire, pour chaque élève, quelles étaient les raisons ayant mené à (ou justifiant) la mise en place d'un soutien. Ils ont coché parmi une série d'items de la CIF ceux qui correspondaient aux domaines de difficulté des élèves (pour chaque item, ils devaient cocher oui ou non). Les items en question sont détaillés dans le tableau 18, tels qu'ils apparaissent dans la CIF et dans le questionnaire.

Tableau 18: Items de la CIF ayant servi à définir les raisons menant à un besoin de soutien

Domaines de la CIF	Items proposés dans le questionnaire
Activité et participation :	
d1 - Apprentissage et application des connaissances	Problèmes dans l'apprentissage et dans les performances scolaires
d2 - Tâches et exigences générales	Difficultés dans le comportement d'apprentissage et l'attitude face au travail (p. ex. exécuter des tâches, contrôler son propre comportement, organiser et planifier son travail, etc.).
d3 – Communication	Communiquer (p. ex. comprendre la langue et pouvoir s'exprimer, participer aux conversations et aux discussions)
d4 – Mobilité	Mobilité (p. ex. marcher, se débrouiller sur le chemin de l'école, faire du sport, exécuter des activités motrices fines)
d5 - Entretien personnel	Prendre soin de soi (p. ex. soins corporels, s'habiller, manger et boire)
d7 - Relations et interactions avec autrui	Difficultés dans le comportement social (p. ex. respecter les règles sociales, comportement envers les camarades de classe ou envers les enseignants)
d9 - Vie communautaire, sociale et civique	Famille et domaine extrascolaire (p. ex. loisirs)

¹⁶ Rakap (2015) a également calculé un score moyen par élève au sujet de la qualité des objectifs.

Fonctions sensorielles et douleur :	
b210 - Fonctions visuelles	Voir (Limitation de la vue ou cécité)
b230 - Fonctions de l'audition	Entendre (Limitation de l'ouïe ou surdité)
b310 - Fonctions de la voix et de la parole	Voix et parole (p.ex. difficultés d'élocution, bégaiement, fluidité et rythme de la parole)
b280 - Sensation de douleur	Perception de la douleur
Fonctions mentales globales et spécifiques:	
b114 - Fonctions d'orientation	S'orienter dans l'espace
b130 - Fonctions de l'énergie et des pulsions	Régulation de l'énergie et des pulsions (p.ex. motivation, capacité de résistance aux pulsions)
b140 - Fonctions de l'attention	Orientation et maintien de l'attention
b152 - Fonctions émotionnelles	Percevoir et réguler ses propres sentiments et émotions
b164 - Fonctions cognitives de niveau supérieur	Fonctions cognitives (p.ex. abstraction, résolution de problèmes, etc.)
Fonctions des muscles :	
b735 - Fonctions relatives au tonus musculaire	Tonus musculaire et tension corporelle
Fonctions liées au mouvement :	
b760 - Fonction relative au contrôle des mouvements volontaires	Coordination motrice (p.ex. coordination œil-main, mouvements de protection des bras et des jambes)
Facteurs environnementaux :	
e1 - Produits et systèmes techniques	Produits et systèmes techniques (p.ex. aliments, médicaments, technologie de la communication, technologie pour la mobilité personnelle à l'intérieur comme à l'extérieur, construction et aménagement de bâtiments privés ou publics)
e2 - Environnement naturel et changements apportés par l'homme à l'environnement	Environnement naturel et changements apportés par l'homme à l'environnement (p. ex. climat, lumière, qualité de l'air, intensité et qualité sonore, vibrations, faune et flore)
e3 - Soutiens et relations	Soutiens et relations (p. ex. famille, amis, pairs, personnes en position d'autorité, divers professionnels, étrangers, animaux domestiques)
e4 - Attitudes	Attitudes (p. ex. attitudes des membres de la famille, des amis, des pairs, des personnes ayant une position d'autorité, de divers professionnels. Normes sociales, pratiques et idéologies)
e5 - Services, systèmes et politiques	Services, systèmes et politiques (p.ex. relatifs à l'éducation et à la formation)
Autres	Autres : _____

Une analyse de cluster a été réalisée avec ces items afin d'obtenir des groupes d'élèves ayant des profils de difficultés similaires. Etant donné la nature des données (nominales, binaires) et la taille de l'échantillon (< 250), la méthode de Ward a été choisie pour cette analyse de cluster (Schendera, 2010, p. 22 et 31; Tan, Steinbach, et Kumar, 2005, p. 526). Le dendrogramme résultant de cette analyse (voir annexe 3) a permis de définir le

nombre de clusters adéquat et de créer une nouvelle variable en attribuant chaque élève à l'un des cluster (Schwarz & Bruderer Enzler, 2016).

L'étape suivante a été d'interpréter ces clusters, de leur donner un nom. Pour ce faire, les fréquences d'apparition de chaque variable au sein de chaque cluster ont tout d'abord été observées. Ensuite, pour chacune des variables (cf. tableau 18), les différences de fréquences entre les 3 clusters ont été testées à l'aide d'un test de Khi-carré. Finalement, le choix des variables à retenir pour définir les clusters s'est fait en deux étapes. Pour chaque cluster, les variables retenues sont :

- Variables principales : celles ayant à la fois une haute fréquence d'apparition et pour lesquelles une différence significative était observée entre les groupes.
- Variables secondaires : celles étant soit très fréquentes soit se différenciant significativement d'un groupe à l'autre.

Pour l'un des groupes (cluster n°2), aucune variable ne se distinguait des autres, seules les variables très fréquentes ont donc été retenues pour définir le cluster. La démarche utilisée pour interpréter et définir les clusters s'inspire de la démarche proposée par Schwarz & Bruderer Enzler (2016), elle est décrite en détail au chapitre 8.3.2.2.

8.2.2.5 Procédure d'analyse des données concernant les élèves et leurs objectifs

Dans ce sous-chapitre, l'ensemble des variables utilisées dans les analyses statistiques est présenté, ainsi que le programme et les méthodes utilisés pour ces analyses. Les éléments de méthodologie présentés ci-dessous ne seront pas repris systématiquement dans la présentation des résultats, afin d'en simplifier la lecture. Cette méthodologie a cependant bien été respectée pour l'ensemble des analyses statistiques.

8.2.2.5.1 Variables utilisées dans les analyses statistiques

Grâce aux informations récoltées via les deux questionnaires (« niveau élèves » et « niveau école », cf. chapitre 8.1), et principalement grâce à l'analyse des objectifs fixés pour les élèves bénéficiant de soutien, diverses variables sont à disposition pour les analyses descriptives et inférentielles concernant les élèves et leurs objectifs. Ces variables, leurs provenances et leurs échelles sont présentées dans le tableau 19, elles sont toutes calculées au niveau de l'élève.

Tableau 19: Variables utilisées pour les analyses statistiques

Nom	Description	Provenance des données	Codage
Genre	Genre de l'élève	Questionnaire « niveau élèves »	1 = garçon 2 = fille
Statut légal	Statut de l'élève vis-à-vis des possibilités d'adaptation du programme, des objectifs et de l'évaluation	Questionnaire « niveau élèves »	1 = programme ordinaire 2 = compensation des désavantages 3 = programme individualisé
Statut légal (b)	Les deux premières catégories de la variable <i>statut légal</i> sont regroupées	Variable <i>statut légal</i> rendue dichotomique	1 = programme standard ou compensation des désavantages 2 = programme individualisé
Statut légal (c)	Les deux dernières catégories de la variable <i>statut légal</i> sont regroupées	Variable <i>statut légal</i> rendue dichotomique	1 = programme standard 2 = compensation des désavantages ou programme individualisé
Principal domaine de difficulté (cluster)	Domaine principal dans lequel l'élève a des difficultés	Questionnaire niveau élèves (variable issue de l'analyse de cluster cf. chapitre 8.2.2.4.2)	1 = élèves ayant principalement des difficultés de comportement 2 = élèves ayant principalement des difficultés d'apprentissage 3 = élèves ayant divers types de handicaps
Formation de l'enseignant	Formation de l'enseignant ayant répondu au questionnaire (enseignant étant considéré comme « répondant » pour l'élève)	Questionnaire « niveau école »	1 = formation en enseignement spécialisé ou formation similaire (complément de formation) 2 = pas de formation en enseignement spécialisé
Ressources	Nombre de périodes de soutien par semaine	Questionnaire « niveau élèves »	numérique
Nombre total d'objectifs	Nombre total d'objectifs par enfant	Comptabilisation des objectifs mentionnés dans le questionnaire ou dans le PPI	numérique
Nombre d'objectifs généraux	Nombre total d'objectifs généraux par enfant	Parmi les objectifs : différenciation entre objectifs généraux et spécifiques	numérique
Nombre d'objectifs spécifiques	Nombre total d'objectifs spécifiques par enfant	Parmi les objectifs : différenciation entre objectifs généraux et spécifiques	numérique
Qualité des objectifs	Qualité moyenne de l'ensemble des objectifs (généraux et spécifiques)	Variable issue de l'analyse qualitative des objectifs	Moyenne entre 0 et 4

Pourcentage d'objectifs académiques	Pourcentage d'objectifs de type académique en opposition avec les objectifs de type fonctionnel	Variable issue de l'analyse qualitative des objectifs	Pourcentage
Eloignement par rapport au PER	Eloignement entre le niveau des objectifs de l'élève et celui des objectifs du PER	Variable issue de l'analyse qualitative des objectifs	Pourcentage

8.2.2.5.2 Méthodes utilisées pour l'analyse statistique des données

Les analyses réalisées ont pour une part un caractère descriptif, et pour l'autre part un caractère inférentiel. Le programme choisi pour réaliser ces analyses est SPSS (version 22). Un programme permettant des analyses plus poussées ou plus complexes n'a pas été nécessaire. En effet, la nature des données ainsi que la taille de l'échantillon ont eu une grande influence sur les possibilités d'analyses et donc sur le choix du programme utilisé et des tests effectués.

Les valeurs manquantes (*missings*) n'ont pas été un problème dans cet échantillon. La nature du questionnaire (concernant à chaque fois un enfant en particulier) a fait que les enseignants répondants l'ont rempli en général de manière très complète. Dans quelques cas, certaines données manquaient, mais cela n'était pas systématiquement au même endroit, ce qui laisse supposer que ces valeurs manquantes étaient dues au hasard et non à la nature des questions. Les données ont donc été traitées en choisissant l'option *pairwise*, c'est-à-dire que les cas comportant des valeurs manquantes étaient écartés uniquement lorsque des valeurs manquaient au sein des variables impliquées dans l'analyse (Field, 2013, p. 187).

Les valeurs extrêmes ont été traitées selon les recommandations de Tabachnik et Fidell (2007), d'Osborne et Overbay (2004) et de Zimmerman (1995). Selon eux, les valeurs extrêmes peuvent influencer les résultats des tests statistiques. Il est donc important de rechercher leur cause, de savoir s'il s'agit d'erreurs lors de la récolte de données ou s'il s'agit effectivement de valeurs étonnement plus hautes ou plus basses que celles du reste de l'échantillon. Dans le cas où ces valeurs sont clairement des erreurs, il convient de les supprimer (Osborne & Overbay, 2004). Dans le cas où elles ne peuvent pas être identifiées comme des erreurs, il peut être justifié de les tronquer (*truncation*), de les ramener au niveau des plus hautes valeurs considérées comme raisonnables (Osborne &

Overbay, 2004; Zimmerman, 1995). Cette méthode maintient l'ordre des données et permet de réduire les problèmes de distribution (Osborne & Overbay, 2004). Selon Zimmermann (1995), les valeurs extrêmes ont moins d'influence sur les tests non-paramétriques que sur les tests paramétriques. Toutefois, il recommande tout de même de les tronquer lorsque cela semble adéquat. Pour les données de la présente recherche, les valeurs extrêmes sont apparues principalement dans les variables faites de *count data* (nombre d'objectifs et ressources pour le soutien). Ces valeurs ont été étudiées de près. Le relativement petit nombre d'élèves a permis de contacter certains enseignants lorsqu'un doute apparaissait (p. ex. au niveau des ressources). Certaines valeurs ont été supprimées, d'autres ont été corrigées, et enfin, certaines ont été tronquées.

Parmi les variables dépendantes présentées dans le tableau 19, aucune n'est distribuée normalement. Pour deux variables étant considérées comme *count data* (ressources, nombre d'objectifs), une distribution de Poisson a été soupçonnée étant donné la forme caractéristique des distributions (Baltes-Götz, 2016). Ces variables ont donc été testées, afin de pouvoir choisir les tests adaptés le cas échéant, mais aucune des deux ne s'est avérée avoir une réelle distribution de Poisson. Finalement, des tests non-paramétriques ont donc été retenus pour travailler avec l'ensemble des variables :

- Les tests de différences entre les groupes ont été effectués avec le test de Mann-Whitney U ou avec le test de Kruskal-Wallis.
 - o Lorsque la variable indépendante est dichotomique, la différence est testée à l'aide d'un Mann-Whitney U test, et la taille d'effet est calculée systématiquement selon la formule $r = Z\sqrt{N}$ (Field, 2013, p. 227). Cette taille d'effet (TE) est ensuite interprétée en fonction des valeurs suggérées par Cohen (1969, pp. 79-80) : petite TE = .10 ; TE moyenne = .30 ; grande TE = .50.
 - o Lorsque la variable indépendante comprend plus de deux groupes, le test de Kruskal-Wallis est utilisé. Lorsque ce test indique un résultat significatif, des analyses supplémentaires (*follow-up analysis*) sont menées en comparant les groupes par paires, dans le but de définir où se trouvent exactement les différences. Dans ces cas-là, le test Mann-Whitney U est utilisé à nouveau, en divisant toutefois le niveau de signification par le nombre de tests effectués (cf. correction de Bonferroni : $\alpha_{\text{adjust}} = 0.05N \text{ comparaison}$) (voir p. ex. Howell, 2013, p. 477).

Lorsqu'un test de Kruskal-Wallis est effectué, Field (2013, p. 248) propose de rapporter la taille d'effet pour les analyses supplémentaires réalisées à l'aide de tests de Mann Whitney U, et non pour le test de Kruskal-Wallis lui-même. Cette manière de faire est adoptée pour l'ensemble des résultats présentés au chapitre 8.3.

- Les liens existant entre deux variables catégorielles sont testés à l'aide de tests Khi-carré (Field, 2013, p. 721). En plus de la valeur du test, de la valeur p et des graphiques, la taille d'effet (V de Cramér) est indiquée dans les résultats. Le V de Cramér est préféré au Phi ou au rapport des cotes (*odds ratio*) pour indiquer la force du lien entre les variables lorsqu'une ou les deux variables testées ont plus de deux catégories (Ibid., p. 740). Lorsque plus de 20% des cellules ont une fréquence attendue de moins de 5, le test exact de Fisher est préféré au test Khi-carré (Ibid., p. 724). Enfin, les résidus standardisés permettent de voir à quels niveaux se trouvent les différences significatives entre fréquences attendues et fréquences observées. Lorsque les résidus standardisés dépassent ± 1.96 , on peut considérer le résultat comme significatif à $p < .05$. (Ibid., p. 744).
- A deux reprises, les questions de recherche auraient nécessité des analyses de régression non-paramétriques. Cependant, les conditions requises pour ce type d'analyses n'étaient pas remplies par les variables à disposition. Même en dichotomisant les variables, le nombre de « cellules » aurait été trop grand par rapport à la taille de l'échantillon (Schendera, 2014, pp. 201-230). Dans ces cas-là, des variables ont été fusionnées, et les groupes des nouvelles variables ont été comparés les uns aux autres afin d'obtenir des résultats s'approchant de ceux d'une régression, sans toutefois violer les conditions nécessaires à la réalisation de ces procédés (Field, 2013, pp. 293 et ss.; Howell, 2013, pp. 237 et ss.).

8.3 Résultats

Les résultats de cette recherche sont présentés en trois parties. Premièrement, les résultats de l'analyse documentaire concernant le cadre légal et organisationnel des soutiens sont exposés. Ensuite, les résultats concernant les élèves de l'échantillon, leurs profils et leurs situations de soutien sont présentés. Enfin, ce chapitre se termine avec les résultats statistiques issus de l'analyse des objectifs de soutien.

8.3.1 Cadre légal et organisationnel des soutiens aux élèves BEP

Ce sous-chapitre a pour but de répondre à l'objectif de recherche n°1 (Description du contexte légal et organisationnel régulant la mise en place des soutiens pour les élèves BEP dans les différents cantons). Pour savoir à quels niveaux et de quelle manière sont régulés les éléments relatifs à la mise en place des soutiens pour les élèves BEP (question 1a) et quels types de soutiens existent pour quels élèves en Suisse Romande (questions 1b), les documents légaux nationaux et cantonaux ont été analysés (cf. méthodologie au chapitre 8.2.1).

8.3.1.1 Cadre légal des soutiens aux élèves BEP à l'école ordinaire

Les résultats de cette analyse de documents sont présentés sous forme de texte dans le présent chapitre et sous forme de tableaux détaillés dans l'annexe 1.2 (tableaux 49 à 54). Chaque thème de l'analyse est abordé dans un sous-chapitre. Au terme de chaque sous-chapitre, un tableau résume quels documents abordent le thème en question, et de quels types de documents il s'agit (validité nationale ou cantonale / niveau législatif ou exécutif). Afin de simplifier la lecture de ce chapitre, les documents cités le sont à l'aide de codes. Ces derniers, les textes auxquels ils se réfèrent, ainsi que les extraits issus de ces textes, sont présentés dans les annexes 1.1 et 1.2. Les couleurs utilisées pour les codes (ci-dessous et en annexe) correspondent aux trois niveaux des textes analysés (**législatif**, **exécutif 1**, **exécutif 2**). Les concepts cantonaux de pédagogie spécialisée des cantons de Fribourg et du Valais sont indiqués en rouge, car leur fonction est de poser le cadre selon lequel les documents exécutifs vont être rédigés, en respectant les principes du Concordat sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007a). Lorsqu'une seule date est indiquée dans le code, il s'agit de la date de création du texte et cela signifie que le texte n'a pas été modifié depuis. Lorsque deux dates sont présentes dans le code, il s'agit de la

date de création ainsi que de la date de dernière modification apportée au texte. Enfin, quand la date est accompagnée d'un astérisque, cela signifie que le texte n'était pas encore officiellement en vigueur au moment de la récolte de données (cf. chapitre 8.2.1.1). La zone de validité du texte est indiquée par les initiales des cantons. Les initiales « CH » sont utilisées dans les codes concernant les textes ayant une validité intercantonale, nationale ou internationale.

8.3.1.1.1 Aménagements de l'enseignement

Deux textes de niveau législatif et ayant une portée nationale ([CH_Convention_DPH_2014](#), [CH_LHand_2002_2013](#)) abordent les aménagements à mettre en place dans l'enseignement. La Loi sur l'égalité pour les handicapés (LHand) exige que des « formes de solarisation adéquates » soient mises en place pour permettre l'intégration des enfants et adolescents handicapés ; tandis que la Convention relative aux droits des personnes handicapées suggère qu'il « soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun ». Dans les autres textes de niveau législatif analysés (textes cantonaux), les aménagements de l'enseignement pour les élèves BEP ne sont pas évoqués.

Au niveau exécutif 1, divers textes cantonaux (règlements, directives et arrêtés) abordent la question des aménagements. Le fait de vouer une attention particulière aux élèves BEP et de prendre en compte leurs besoins est évoqué dans le règlement de la loi scolaire fribourgeoise ([FR_RSL_2016*](#)) ainsi que dans le règlement de l'enseignement primaire genevois ([GE_REP_1993_2015](#)). Le terme de « différenciation » est quant à lui fréquemment utilisé : dans le règlement de l'enseignement primaire à Genève ([GE_REP_1993_2015](#)), dans le règlement de la loi scolaire fribourgeoise ([FR_RSL_2016*](#)), dans l'arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation à Neuchâtel ([NE_Arrêté_MesAdapt_2014](#)), ainsi que dans les Concepts cantonaux pour la pédagogie spécialisée des cantons de Fribourg et du Valais ([VS_Concept_2014](#) ; [FR_Concept_2015*](#)). Dans certains cas, des textes de niveau exécutif 1 abordent les aménagements et adaptations plus spécifiquement ; soit en détaillant des formes d'adaptations ([JU_Dir_DispoPédBEP_2014](#) ; [NE_Arrêté_MesAdapt_2014](#)) ou alors en listant des propositions précises d'aménagements en lien avec divers types de handicap ou diverses limitations (p. ex. ouïe, parole, dyslexie, autisme) ([GE_Dir_Dys_2009](#) ; [GE_Proc_TSA_2015](#) ; [CH_OHand_2003_2016](#)).

Plusieurs textes de niveau exécutif 2 font des recommandations par rapport aux aménagements de l'enseignement et de l'environnement de travail de l'élève. Le CSPPS notamment met à disposition des documents pour la prise en charge inclusive d'élèves BEP et y propose des aménagements spécifiques en fonction des types de difficultés ou de handicaps rencontrés par les élèves ([CH_CSPPS_BEP_Intég_2013](#)). De plus, l'Office de l'Enseignement Spécialisé du Valais, ainsi que le Service d'Intégration de Fribourg, recommandent à leurs collaborateurs de proposer aux élèves BEP des formes et des supports d'enseignement variés, afin d'accompagner au mieux l'élève ciblé, et dans le but que les enseignants titulaires puissent eux-aussi utiliser les adaptations mises en place lorsque l'enseignement spécialisé n'est pas présent ([VS_Sout_API_2012](#) ; [FR_Mémo_SI_2014](#)). Enfin, les canevas de PPI à disposition dans certains cantons ([NE_PPI_2014](#) ; [FR_PPI_SESAM_2016](#) ; [FR_PPI_SI_2015](#)) contiennent tous un espace servant à indiquer les moyens didactiques ou les aménagements à mettre en place pour atteindre les objectifs du PPI.

Tableau 20: Documents légaux abordant les aménagements de l'enseignement

	Législatif	Concepts cantonaux	Exécutif 1	Exécutif 2
CH	CH_Convention_DPH_2014 CH_LHand_2002_2013		CH_OHand_2003_2016	CH_CSPPS_BEP_Intég_2013
GE			GE_REP_1993_2015 GE_Dir_Dys_2009 GE_Proc_TSA_2015	
FR		FR_Concept_2015*	FR_RLS_2016	FR_Mémo_SI_2014 FR_PPI_SESAM_2016 FR_PPI_SI_2015
NE			NE_Arrêté_MesAsapt_2014	NE_PPI_2015
VS		VS_Concept_2014		VS_Sout_API_2012
JU			JU_Dir_DispoPédBEP_2014	

Les aménagements de l'enseignement sont évoqués dans la LHand ainsi que dans la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* en guise de principe. Leur mise en pratique est cependant principalement recommandée au niveau exécutif, et non au niveau législatif. De manière générale, les enseignants sont censés répondre aux besoins de tous les élèves, entre autres en pratiquant la différenciation pédagogique. Par ailleurs, des aménagements spécifiques sont prescrits dans certaines situations, surtout dans le cadre de mesures de type « compensation des désavantages ».

8.3.1.1.2 Compensation des désavantages

En Suisse, la compensation des désavantages trouve ses bases légales dans la LHand (CH_LHand_2002_2013) ainsi que dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CH_Convention_DPH_2014) (voir extraits en annexe). D'un point de vue plus proche de la pratique, mais toujours au niveau intercantonal, la série de documents mis à disposition par le CSPS (CH_CSPS_BEP_Intég_2013) a récemment contribué au processus d'ancrage du concept de compensation des désavantages dans les pratiques. Au niveau des lois provenant des cantons romands participant, seule la loi sur l'intégration des personnes handicapées en Valais (VS_LIPH_1991_2011) évoque diverses mesures pour favoriser « l'intégration scolaire des élèves handicapés et pour permettre de compenser leur handicap ». Les lois scolaires jurassienne et genevoise abordent la notion d'inégalité des chances (JU_LEO_1990_2013 ; GE_LIP_2015*), mais ne mentionnent pas spécifiquement le handicap, ni l'idée de mesures servant à compenser un désavantage lié au handicap.

La compensation des désavantages est bien plus abordée au niveau exécutif 1, par le biais de diverses directives et procédures (GE, NE, VS, JU) ainsi que dans le nouveau règlement de la loi sur la scolarité obligatoire de Fribourg (FR_RLS_2016*). Les directives genevoises sont particulièrement détaillées concernant la compensation des désavantages : elles parlent d'*aménagements scolaires* et sont destinées aux élèves souffrant de divers troubles « dys- » (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, etc.) (GE_Dir_Dys_2009), aux élèves atteints de troubles du spectre de l'autisme (TSA) (GE_Proc_TSA_2015) ou aux élèves ayant des « besoins éducatifs spécifiques » (GE_Dir_BEP_2015). Ces trois documents indiquent précisément que les élèves concernés par ces *aménagements scolaires* doivent répondre aux mêmes exigences scolaires que leurs pairs, et que leur diagnostic de handicap/difficulté doit avoir été défini par un spécialiste reconnu. En Valais, une directive prévoit les mesures à mettre en place pour les enfants « souffrant de troubles et de handicaps divers » (VS_Dir_MesScol_2010). Cette dernière régit les questions liées au concept de compensation des désavantages. Elle parle de « mesures scolaires particulières » et de « conditions de passation particulières », mais le terme de compensation des désavantages n'est pas utilisé tel quel. Cette directive, tout comme les directives genevoises, mentionne la nécessité que l'élève ait un diagnostic spécialisé et qu'il réponde aux mêmes exigences scolaires que ses pairs.

Dans les documents provenant des cantons du Jura et de Neuchâtel, la différence entre les concepts de compensation des désavantages et de programme adapté n'est pas aussi claire que dans d'autres cantons. La « Directive relative aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves à besoins éducatifs particuliers » ([JU_Dir_DispoPédBEP_2014](#)) ainsi que l'« Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers » ([NE_Arrêté_MesAsapt_2014](#)) régulent à la fois des éléments pouvant relever de la compensation des désavantages et des éléments allant plutôt en direction d'un programme individualisé. Comme les directives et procédures citées ci-dessus, ces deux documents mentionnent la nécessité d'un diagnostic officiel pour mettre en place des mesures particulières (des adaptations ou aménagements) ; toutefois, ils ne précisent pas si les élèves concernés doivent ou non pouvoir atteindre les mêmes objectifs que leurs pairs. Les catégories d'adaptations proposées dans ces deux textes ne prennent pas spécifiquement en compte le fait de changer ou non le contenu et le niveau des objectifs (programme adapté), elles sont plutôt basées sur le niveau ou le type d'adaptations mis en place (adaptations organisationnelles, pédagogiques, matérielles). Dans le Jura, ces catégories d'adaptations sont appelées *dispositions structurelles*, *dispositions pédagogiques* et *dispositions matérielles*, alors qu'à Neuchâtel, l'appellation *mesures d'adaptations* regroupe les *mesures d'aménagements*, les *mesures de soutien* et les *mesures techniques* (voir les tableaux 53 et 54 dans l'annexe 1.2 pour plus de détail à ce sujet).

Les concepts cantonaux de pédagogie spécialisée des cantons du Valais et de Fribourg mentionnent tous deux le concept de compensation des désavantages (en Valais cela est fait avec le terme de *condition de passation particulière*), et renvoient tous les deux aux directives ou règlements régulant ce sujet ([VS_Concept_2014](#) ; [FR_Concept_2015](#)). Par ailleurs, il est précisé dans le concept du canton de Fribourg que les « mesures destinées à atténuer les désavantages liés à un handicap peuvent être attribuées à des enfants et des jeunes », mais « elles ne sont pas dans l'offre de la pédagogie spécialisée » ([FR_Concept_2015*](#), p. 8).

Enfin, aucun des textes cantonaux de niveau exécutif 2 analysés dans le cadre de cette recherche n'aborde la question de la compensation des désavantages, si ce n'est le site internet du service de l'enseignement du Valais ([VS_site_serv_ens](#)).

Tableau 21 : Documents légaux abordant la compensation des désavantages

	Législatif	Concepts cantonaux	Exécutif 1	Exécutif 2
CH	CH_LHand_2002_2013 CH_Convention_DPH_2014			CH_CSPS_BEP_Intég_2013
GE			GE_Dir_Dys_2009 GE_Proc_TSA_2015 GE_Dir_BEP_2015	
FR		FR_Concept_2015*	FR_RLS_2016	
NE			NE_Arrêté_MesAsapt_2014	
VS	VS_LIPH_1991_2011	VS_Concept_2014	VS_Dir_MesScol_2010	VS_site_serv_ens
JU			JU_Dir_DispoPédBEP_2014	

Ici encore, la LHand et la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* posent les bases pour la mise en place de la compensation des désavantages. Ce concept est relativement récent en Suisse et il est surtout régulé au niveau exécutif par des directives, des procédures et des arrêtés datant des six dernières années. Certains de ces documents concernent des handicaps précis, tandis que d'autres sont plus généraux, et évoquent les pratiques d'adaptations recommandées, ou autorisées, pour les élèves ayant un diagnostic reconnu par un spécialiste. Par ailleurs, la distinction entre les mesures de compensation des désavantages et les mesures liées à un programme individualisé n'est pas toujours claire. Enfin, la quantité de termes utilisés pour nommer ce concept rend la comparaison des documents parfois difficile.

8.3.1.1.3 Programme individualisé, adaptations du curriculum

La question du programme individualisé pour les élèves BEP est abordée au niveau intercantonal dans le Concordat sur la pédagogie spécialisée ([CH_Concordat_PédSpé_2007](#), art. 8) : « Les niveaux d'exigence dans le domaine de la pédagogie spécialisée sont adaptés à partir des objectifs d'apprentissage fixés dans les plans d'études et des standards de formation de l'école ordinaire ; ils prennent en compte les besoins et capacités individuels de l'enfant ou du jeune ». Dans les commentaires de la CDIP concernant le Concordat sur la pédagogie spécialisée ([CH_Comm_Concordat_CDIP_2007](#), p. 15), il est précisé que l'article 8 du Concordat « prévoit qu'aucun nouveau plan d'études ne soit développé pour le domaine de la pédagogie spécialisée ». Les commentaires de la CDIP insistent également sur la nécessité que les programmes individualisés soient en lien avec les plans d'études et avec les standards nationaux de formation, afin de pouvoir « mesurer les possibilités de

développement, d'intégration et de résultats scolaires à l'aune du cadre des compétences de base fixées pour l'ensemble des élèves ». Un autre document reconnu au niveau intercantonal et abordant la question des programmes individualisés est la Procédure d'Evaluation Standardisée (PES) (cf. chapitre 2.4). Pour évaluer le type d'accompagnement dont l'élève va avoir besoin, la PES se réfère entre autres aux nouvelles catégories de l'OFS utilisées pour définir le statut de l'élève intégré vis-à-vis du programme d'enseignement (voir chapitre 2.4). Les personnes faisant passer la PES doivent évaluer selon laquelle des trois formes d'enseignement présentées ci-dessous l'élève va être scolarisé :

- « enseignement en tout temps conforme au plan d'études,
- enseignement en partie fondé sur des objectifs individuels ne correspondant pas au plan d'études (critère : dans une ou deux discipline[s], l'enseignement n'est pas axé sur le niveau des attentes fondamentales prévues dans le plan d'études),
- enseignement le plus souvent fondé sur des objectifs individuels ne correspondant pas au plan d'études (critère : dans trois disciplines ou davantage, l'enseignement n'est pas axé sur le niveau des attentes fondamentales prévues dans le plan d'études). (CH_PES_2014, p. 24) ».

Au niveau législatif cantonal, deux textes de lois évoquent le fait que certains élèves peuvent avoir un programme adapté. Selon ces textes, les élèves en question dépendent de l'enseignement spécialisé (VS_LEP_2013 ; FR_LES_1994). De plus, dans les cinq cantons participants, des textes de niveau exécutif 1 (règlements, ordonnances ou arrêtés) et exécutif 2 (cadres pédagogiques, etc.) mentionnent la possibilité d'une scolarisation avec un programme individualisé. Certains documents font un lien direct entre le programme individualisé et la nécessité de mettre sur pied un PPI (GE_RIJBEF_2011_2015 ; FR_Concept_2015* ; VS_Sout_API_2012), tandis que d'autres mentionnent que le fait d'avoir un programme individualisé implique une mention dans le bulletin scolaire (VS_O_Eval_2015 ; JU_Dir_DispoPédBEF_2014). Dans le canton de Neuchâtel, *l'Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers* (NE_Arrêté_MesAsapt_2014) mentionne la possibilité de mettre en place un programme adapté, mais ne fait pas le lien direct avec la rédaction d'un PPI. Cependant, un canevas de PPI est à disposition sur le site internet du service de l'enseignement spécialisé du canton (NE_PPI_2014). Enfin, selon le récent Concept de pédagogie du

canton de Fribourg ([FR_Concept_2015*](#)), l'enseignant spécialisé est responsable du projet individualisé de l'élève et des adaptations à mettre en place pour que l'élève puisse atteindre les objectifs dudit projet. Dans ce cadre-là, il est chargé de conseiller les enseignants ordinaires pour que ces derniers puissent prendre le relais des adaptations mises en place.

L'exigence de lien entre les programmes individualisés et les plans d'études de l'école ordinaire semble être relativement récente. Elle est officialisée dans des textes de loi ayant été rédigés après la publication et les adhésions au Concordat sur la pédagogie spécialisée. La nouvelle loi sur l'instruction publique genevoise ([GE_LIP_2015*](#)) met l'accent sur le fait que « les plans d'études constituent la référence commune à tous les élèves qui fréquentent l'école, quels que soient leurs besoins particuliers (art. 28, al. 2) ». Le nouveau règlement de la loi sur la scolarité obligatoire de Fribourg ([FR_RLS_2016*](#)) exige quant à lui que les objectifs adaptés soient basés sur les plans d'études. Ces deux textes n'étaient cependant pas en vigueur au moment de la récolte de données au printemps 2015. Si l'on s'intéresse à des textes plus anciens (p.ex. [FR_RLS_1986](#) ; [JU_OS_1993_2015](#)) et encore en vigueur au printemps 2015, on constate l'existence de plans d'études adaptés (se basant sur les plans d'études de classes ordinaires) pour les classes de développement ou les classes ressources.

Tableau 22: Documents légaux abordant l'individualisation du programme et des objectifs

	Législatif	Concepts cantonaux	Exécutif 1	Exécutif 2
CH			CH_Concordat_PédSpé_2007 CH_Comm_Concordat_CDIP_2007 CH_PES_2014	
GE	GE_LIP_2015		GE_RIJBEF_2011_2015	
FR	FR_LES_1994	FR_Concept_2015*	FR_RLS_2016* FR_RLS_1986	
NE			NE_Arrêté_MesAsapt_2014	NE_PPI_2014
VS	VS_LEP_2013		VS_O_Eval_2015	VS_Sout_API_2012
JU			JU_OS_1993_2015	

Initialement, seuls les élèves scolarisés dans des structures de l'enseignement spécialisé avaient droit de ne pas suivre le curriculum général, de ne pas devoir atteindre les objectifs du plan d'études. Depuis quelques années, notamment grâce au *Concordat sur la pédagogie spécialisée*, les élèves BEP scolarisés de manière intégrative ont eux-aussi le droit de ne pas suivre le programme standard. Cela se vérifie dans les lois scolaires les

plus récentes, ainsi que dans les outils tels que la PES. Ces derniers utilisent de nouvelles catégories illustrant la possibilité de suivre l'enseignement ordinaire avec un programme individualisé. Cependant, le fait d'avoir un programme individualisé ne doit pas rimer avec le fait que l'élève fasse complètement autre chose que ses pairs. Le Concordat ainsi que les nouvelles lois scolaires insistent pour que les objectifs individualisés soient proches des plans d'études, afin que les élèves restent le plus possible en lien avec ce qu'il se passe en classe. La plupart des questions liées à l'individualisation des programmes sont gérées dans les divers règlements et ordonnances cantonaux.

8.3.1.1.4 Adaptation de l'évaluation

Aucun des documents à portée nationale analysés dans le cadre de ce travail ne contient de recommandations concernant d'éventuelles adaptations de l'évaluation pour les élèves BEP. Au niveau des lois cantonales, les lois scolaires de Fribourg et du Jura ([FR_LS_2014*](#) ; [JU_LEO_1990_2013](#)) évoquent la possibilité d'adapter l'évaluation dans certains cas particuliers, et confient la responsabilité d'édicter des directives à ce propos au Conseil d'Etat (FR) et au Département (JU). Au niveau exécutif 1 et 2, on trouve dans chaque canton participant un ou plusieurs textes évoquant des adaptations de l'évaluation pour les élèves BEP. Certains donnent des exemples précis d'adaptations de l'évaluation à mettre en place ([GE_Dir_Dys_2009](#) ; [NE_Arrêté_MesAsapt_2014](#) ; [JU_Dir_DispoPédBEP_2014](#)), il s'agit en général d'adaptations dans le cadre de mesures de type « compensation des désavantages ».

Plusieurs documents indiquent que, lorsque les élèves bénéficient d'un programme individualisé, l'évaluation doit se faire en fonction des objectifs fixés dans les PPI ([FR_RLS_2016*](#) ; [VS_O_Eval_2015](#) ; [VS_Sout_API_2012](#)). Dans le canton du Jura, l'ordonnance sur la loi scolaire dit que les élèves BEP sont évalués par le biais d'appréciations qui indiquent si les objectifs ont été atteints ou non ([JU_OS_1993_2015](#)). A Fribourg, le nouveau règlement de la loi scolaire exige qu'un rapport pédagogique soit rédigé en plus du bulletin scolaire des élèves ayant des objectifs individualisés ([FR_RLS_2016](#), art. 77). Par ailleurs, les directives du Service d'Intégration ([FR_Mémo_SI_2014](#)) indiquent que les notes ou appréciations officielles ne sont utilisées que « si l'élève est capable de faire l'évaluation dans des conditions similaires à celles de ses pairs (p. 10) ». Si l'élève bénéficie d'une évaluation différenciée, ou s'il n'y a pas d'évaluation certificative, les enseignants font des « commentaires sur les objectifs travaillés (p. 10) » plutôt que de mettre des notes

chiffrées. En Valais enfin, les élèves bénéficiant d'appui pédagogique intégrés et d'un programme individualisé sont évalués à l'aide de notes chiffrées, en relation avec les objectifs de leurs PPI (VS_Sout_API_2012).

La question de la mention des adaptations de l'évaluation dans les bulletins scolaires est également traitée dans plusieurs textes et à plusieurs niveaux (FR_RLS_2016 ; GE_Dir_BEP_2015 ; VS_Sout_API_2012 ; JU_Dir_DispoPédBEP_2014). De manière générale, lorsque les adaptations de l'évaluation découlent de mesures de compensation des désavantages¹⁷, aucune indication dans le bulletin n'est exigée (FR_RLS_2016 ; GE_Dir_BEP_2015 ; VS_Sout_API_2012). Par contre, lorsque les adaptations impliquent un changement du contenu ou du niveau d'exigence des apprentissages (programme individualisé), ces dernières sont indiquées dans les bulletins (JU_Dir_DispoPédBEP_2014).

Tableau 23: Documents légaux abordant les adaptations de l'évaluation

	Législatif	Concepts cantonaux	Exécutif 1	Exécutif 2
CH				
GE			GE_REP_1993_2015 GE_Dir_Dys_2009 GE_Dir_BEP_2015	
FR	FR_LS_2014*		FR_RLS_2016	FR_Mémo_SI_2014
NE			NE_Arrêté_MesAsapt_2014	
VS			VS_O_Eval_2015	VS_Sout_API_2012
JU	JU_LEO_1990_2013		JU_Dir_DispoPédBEP_2014 JU_OS_1993_2015	

L'adaptation de l'évaluation n'est pas abordée au niveau national ou intercantonal, ni dans les concepts cantonaux de pédagogie spécialisée. Elle l'est pas contre dans quelques lois scolaires cantonales (FR, JU), et surtout au niveau des directives, ordonnances et règlements cantonaux. Les informations évoquées en lien avec l'adaptation de l'évaluation concernent le plus souvent le type de mesures dont bénéficie l'élève, la mise en place de PPI, ainsi que la manière dont les élèves sont notés (appréciations, notes chiffrées, mention des adaptations dans les bulletins scolaires, etc.)

¹⁷ Ces mesures sont aussi appelées « aménagements » (GE) ou « conditions de passation particulières » (VS)

8.3.1.1.5 Projet pédagogique individualisé

Dans les textes retenus pour cette analyse, le projet pédagogique individualisé (PPI) est tantôt considéré comme une procédure, tantôt comme le document résultant de cette procédure. Ceci correspond à ce qui a été décrit dans la partie théorique de ce travail (cf. chapitre 4.1). Parmi les documents à validité intercantonale analysés, le concept de PPI n'est évoqué qu'au niveau exécutif 1 : deux documents de la CDIP mentionnent la nécessité de mettre sur pied des PPI dans le domaine de la pédagogie spécialisée ([CH_Stand_Quali_CDIP_2007](#) ; [CH_Règl_Dipl_CDIP_2008](#)), mais le Concordat sur la pédagogie spécialisée ne le fait pas ([CH_Concordat_PédSpé_2007](#)). Enfin, la Procédure d'Evaluation Standardisée (PES) ([CH_PES_2014](#)) ne prescrit pas non plus l'utilisation de PPI en ces termes, néanmoins, elle évoque la formulation d'objectifs individualisés. Dans les documents législatifs des différents cantons participant à cette recherche, seule la loi sur l'enseignement spécialisé du canton de Fribourg ([FR_LES_1994](#)) aborde ce sujet (sans toutefois utiliser le terme de PPI) en exigeant que « le maître ou l'équipe éducative fixe périodiquement, après consultation de l'équipe thérapeutique, pour chaque élève, en fonction de ses capacités, les objectifs éducatifs et pédagogiques à atteindre ».

La question de savoir pour quels élèves des PPI doivent être réalisés est abordée à différents niveaux, dans tous les cantons participants. A Genève, l'élaboration d'un PPI est demandée lorsque des mesures d'aide renforcées (MAR) sont en place ([GE_RIJBEF_2011_2015](#)). Les concepts cantonaux de pédagogie spécialisée du Valais et de Fribourg ([FR_Concept_2015](#) ; [VS_Concept_2014](#)) mentionnent la mise en place de PPI pour les élèves bénéficiant de mesures d'aide ordinaires (MAO) ou de mesures d'aide renforcées (MAR). Par ailleurs, il semblerait que le fait qu'un élève ait un programme individualisé est souvent lié à la mise en place d'un PPI ([VS_Sout_API_2012](#) ; [VS_Progr_Adap_2010](#) ; [NE_Arrêté_MesAsapt_2014](#) ; [FR_Mémo_SI_2014](#)).

Plusieurs documents recommandent que la procédure de PPI se passe en équipe multidisciplinaire ([GE_Proc_MesAccomp_2012](#) ; [FR_LES_1994](#) ; [JU_OS_1993_2015](#) ; [VS_Concept_2014](#)). D'autres donnent la responsabilité du PPI à l'enseignant spécialisé, qui est ensuite chargé de collaborer avec l'enseignant régulier et avec les autres professionnels impliqués ([FR_Concept_2015*](#) ; [FR_Mémo_SI_2014](#) ; [VS_Sout_API_2012](#)), afin que le projet puisse être à terme porté par tous les intervenants.

Le contenu des PPI (lorsqu'ils sont considérés comme des documents) est décrit dans divers textes, à différents niveaux. L'élément revenant le plus souvent est le concept d'objectifs individualisés (GE_RIJBEF_2011_2015 ; GE_Proc_MesAccomp_2012 ; FR_LES_1994 ; FR_RLS_2016 ; FR_PPI_SESAM_2016 ; FR_PPI_SI_2015 ; NE_PPI_2015 ; VS_Sout_API_2012 ; JU_OS_1993_2015). En Valais, le document concernant les appuis pédagogiques intégrés (VS_Sout_API_2012) affine la question des objectifs en évoquant des objectifs généraux et spécifiques, tandis que le document concernant la mise en place de programmes individualisés (VS_Progr_Adap_2010) évoque le fait que les objectifs peuvent concerner des branches scolaires, des attitudes ou des comportements. D'autres éléments sont évoqués au sujet des contenus des PPI. Certains textes analysés mentionnent par exemple que les PPI devraient contenir des indications concernant les mesures de soutien mises en place, des indications sur la manière d'évaluer les progrès de l'élève, des adaptations ou aménagements à mettre en place (compensation des désavantages), ou encore des moyens didactiques devant aider à atteindre les objectifs fixés (GE_RIJBEF_2011_2015 ; NE_Arrêté_MesAsapt_2014 ; NE_PPI_2015 ; FR_PPI_SESAM_2016 ; FR_PPI_SI_2015).

Dans le cadre de la procédure de PPI, certains autres documents sont parfois exigés : le service d'intégration de Fribourg (FR_Mémo_SI_2014) demande la rédaction de bilans pédagogiques annuels et de bulletins scolaires différenciés, et le Département de l'instruction publique du canton de Genève a mis au point un document appelé *DISA* (Document Individualisé de Suivi des Aménagements), servant à réunir les informations concernant les aménagements (compensation des désavantages) réalisés pour les élèves ayant des troubles du spectre de l'autisme ou d'autres besoins éducatifs particuliers reconnus (GE_Proc_TSA_2015 ; GE_Dir_BEPE_2015).

Le terme de projet pédagogique est parfois utilisé pour décrire le cadre permettant de prendre des décisions quant à la meilleure forme de scolarisation (intégration ou séparation) pour les élèves dépendant de l'enseignement spécialisé (GE_RIJBEF_2011_2015 ; VS_Concept_2014). Enfin, il est encore intéressant de mentionner la description détaillée des rôles du PPI proposée dans le document valaisan intitulé « Organisation et conditions cadres de l'appui pédagogique intégré » (VS_Sout_API_2012). Selon ce document, le PPI doit avoir un cadre temporel (être limité dans le temps), afin d'accélérer le processus de prise en charge et d'augmenter l'intensité de la mesure. Cela permet aussi de viser des objectifs opérationnels, de contrôler fréquemment l'atteinte de ces objectifs et de répondre aux divers besoins des

élèves avec une plus grande souplesse. Ce document suggère encore que l'élève doit comprendre le sens de son PPI et être partie prenante dans son élaboration.

Tableau 24: Documents légaux abordant les projets pédagogiques individualisés

	Législatif	Concepts cantonaux	Exécutif 1	Exécutif 2
CH			CH_Règl_Dipl_CDIP_2008 CH_Stand_Quali_CDIP_2007	
GE			GE_RIJBEF_2011_2015 GE_Proc_TSA_2015 GE_Dir_BEP_2015	GE_Proc_MesAccomp_2012
FR	FR_LES_1994	FR_Concept_2015*	FR_RLS_2016	FR_Mémo_SI_2014 FR_PPI_SESAM_2016 FR_PPI_SI_2015
NE			NE_Arrêté_MesAsapt_2014	NE_PPI_2015
VS		VS_Concept_2014	VS_O_Eval_2015	VS_Sout_API_2012 VS_Progr_Adap_2010
JU			JU_OS_1993_2015	

L'utilisation des PPI n'est que peu régulée au niveau national ou au niveau législatif. La majorité des documents recommandant ou exigeant des PPI est relativement récente et ces derniers sont de niveau exécutif 1 et 2. Si le PPI n'est pas évoqué dans le *Concordat sur la pédagogie spécialisée*, il semble être un élément important dans les concepts cantonaux de pédagogie spécialisée, qui ont pour mandat de cadrer la mise en œuvre de la RPT et du *Concordat*. Les documents régulant la mise en place de PPI donnent des indications concernant leurs contenus, le fait qu'ils sont censés être développés en équipe, ainsi que les critères qui font qu'un élève BEP bénéficie ou non d'un PPI.

8.3.1.2 Offre romande en matière de soutiens

Les différentes formes de soutiens proposées à l'école ordinaire en plus de l'enseignement régulier ont été investiguées. Le présent chapitre en fait une description la plus concise possible. Dans l'annexe 1.3 se trouvent des tableaux décrivant de manière détaillée, pour chaque canton, les différentes formes de soutien existantes. Les mesures telles que le redoublement ou la scolarisation à domicile ou en milieu hospitalier pour les enfants malades ne sont pas retenues dans cette analyse, même si elles sont souvent regroupées dans les textes de loi avec les mesures de soutien. Ce choix se justifie par le fait que ce type de mesures ne consiste pas en un soutien mis en place « en plus de l'école ordinaire », mais à la place de l'école ordinaire.

Pour réaliser l'analyse présentée ci-dessous, des textes et documents législatifs et exécutifs (de niveaux 1 et 2) ont été utilisés, ainsi que des informations obtenues auprès des services et offices de l'enseignement et de l'enseignement spécialisé des différents cantons (sites internet et contacts directs par e-mail ou par téléphone). La liste des textes retenus pour cette analyse est disponible dans l'annexe 1.1. Les informations recueillies au sujet des soutiens existants sont celles disponibles au niveau cantonal, il se peut que quelques différences existent entre des écoles d'un même canton (p. ex. projets d'intégration innovants), mais ces dernières ne sont pas rapportées en détail ici.

Tableau 25: Catégories inductives utilisées pour classer les soutiens répertoriés dans la première phase de l'analyse

Types de soutien		Définitions
Mesures préventives	Aides préventives pour un public large	Mesures destinées à tous les élèves le souhaitant, et/ou aux élèves ayant des difficultés passagères et/ou légères
	Soutien à la classe ou à l'établissement	Mesures préventives (ou réactives) mises en place pour l'ensemble de la classe ou de l'établissement
Mesures individuelles	Mesures pédagogo-thérapeutiques	Mesures de logopédie (orthophonie), psychomotricité et psychologie
	Soutien individuel « léger » (spécialisé ou non)	Soutien pédagogique attribué à un élève ayant des difficultés d'apprentissage et/ou un handicap léger, assuré par un enseignant spécialisé, un enseignant d'appui ou un enseignant titulaire (soutien pouvant avoir lieu en groupe)
	Soutien individuel « intensif » (soutien spécialisé)	Soutien attribué à un élève en situation de handicap mental et/ou physique ou ayant des difficultés d'apprentissage conséquentes, assuré le plus souvent par un enseignant spécialisé
Classes particulières	« Classes spéciales à fréquentation temporaire »	Classe dans laquelle se rend l'élève de classe ordinaire pour un certain nombre de périodes hebdomadaires ou à 100% durant une période déterminée. Il y bénéficie d'un accompagnement plus individuel pour répondre à divers besoins.
	Intégration partielle d'élèves scolarisés en école ou en classe spécialisée	Des élèves de classes spécialisées passent une partie de leurs périodes hebdomadaires en classe ordinaire.
	Classes spécialisées de l'école ordinaire	Classes spécialisées localisées dans des écoles ordinaires, perméabilité possible avec des classes ordinaires.
Soutiens divers et inclassables	Soutien pour élèves allophones	Cours de langues (et soutien scolaire) pour les élèves allophones primo-arrivants
	Soutien pour élèves ayant un haut potentiel intellectuel	Mesures de soutiens et/ou programme différencié pour élèves ayant un haut potentiel intellectuel reconnu
	Formes de soutien inclassables	Types de mesures n'entrant pas dans le cadre des définitions ci-dessus

Les textes retenus (cf. annexe 1.1) ont été passés en revue et les segments concernant les soutiens mis en place en plus de l'enseignement ordinaire ont été extraits. Pour chaque type de soutien, de nombreuses informations ont été recensées et sont présentées en annexe sous forme de tableaux, par canton. Dans ce chapitre, les soutiens sont décrits par

groupe, en fonction de leur forme et/ou de leur public cible. Les catégories utilisées pour regrouper les soutiens sont présentées dans le tableau 25. Elles ont été développées au terme de la première phase de l'analyse, de manière inductive, en se basant sur l'ensemble des informations récoltées au sujet des soutiens.

8.3.1.2.1 Différents types de soutien

Pour l'ensemble des cantons participant à cette recherche (GE, FR, NE, VS, JU), plus d'une cinquantaine de types de soutiens ou de formes de scolarisation intégrative ont été recensés. Ces soutiens ont été regroupés en fonction de leur similarités (forme du soutien, public cible, etc.) et sont présentés selon les catégories présentées ci-dessus. Chaque document cité dans ce sous-chapitre l'est en utilisant les mêmes codes que dans le chapitre précédent (voir annexe 10.3.1).

« Mesures préventives »

Premièrement, plusieurs types de soutiens ont un caractère que l'on pourrait catégoriser de préventif. Parmi ces formes de soutien, on trouve les devoirs surveillés (GE, VS, JU) qui font en général partie de l'offre globale pour tous les élèves qui le souhaitent ; les parents peuvent y inscrire leurs enfants. Une autre forme de soutien préventif est l'*appui pédagogique* (NE) ou l'*appui léger* (JU). Dans le canton du Jura, l'*appui léger* est destiné à l'ensemble des élèves, en fonction des besoins de chacun, et il est dispensé durant l'horaire régulier de la classe (JU_LEO_1990_2013). Tandis qu'à Neuchâtel, l'*appui pédagogique* est mis en place pour l'ensemble de la classe, lorsque la composition de cette dernière le justifie (NE_LOS_1984).

Dans une perspective préventive (ou parfois réactive), certains cantons proposent des mesures de soutien à une classe ou à l'ensemble d'un établissement. Depuis 2006, le canton de Genève a mis en place des *réseaux d'enseignement prioritaires* (sur le modèle de *zones d'éducation prioritaires*¹⁸ existant en France), qui visent à corriger les inégalités des chances sur le plan scolaire. Pour ce faire, les écoles faisant partie des *réseaux d'enseignement prioritaires* se voient accorder plus de ressources et une plus grande autonomie pour gérer les situations délicates. Par ailleurs, une collaboration intensifiée s'établit entre l'école et les divers services éducatifs et sociaux de la commune (GE_LIP_2015*). Dans le canton de Fribourg, des *mesures de soutien aux établissements*

¹⁸ Pour plus d'informations sur les Zones d'Education Prioritaires (ZEP) en France, consulter par exemple Heurdier (2011) ou Moussay et Ria (2014).

scolaires dans la prise en charge des difficultés de comportement (Mesures SED) existent depuis 2003. Parmi ces mesures SED, deux sont destinées aux établissements ou aux classes, il s'agit des *mesures de soutien internes*, et de l'*Unité Mobile*. Ces deux types de mesures accompagnent les établissements dans la « gestion de crises générées par des difficultés importantes de comportement » ([FR_site_OSSO](#)).

« Mesures individuelles »

Dans tous les cantons de l'échantillon, les élèves peuvent bénéficier de soutiens dans le domaine de la psychologie, de la psychomotricité ou de la logopédie. Ces services sont fournis par des thérapeutes internes ou externes à l'école, et sont le plus souvent dispensés de manière individuelle ([JU_LEO_1990_2013](#) ; [GE_RIJBEF_2011_2015](#) ; [VS_Concept_2014](#) ; [NE_LOS_1984](#) ; [FR_Concept_2015*](#) ; [GE_Infos_OMP](#)).

Des soutiens attribués de manière individuelle et catégorisés comme « légers » existent dans tous les cantons participants. Ils ont diverses appellations et diverses formes. Dans les cantons de Neuchâtel, du Jura et de Genève, il s'agit de soutiens pour les élèves ayant des difficultés scolaires, ou des besoins éducatifs particuliers, mais pouvant globalement répondre aux exigences d'une scolarité normale ([GE_Proc_SPHTS_2012_2016](#) ; [GE_Proc_MesAccomp_2012](#) ; [GE_LIP_2015*](#) ; [NE_LOS_1984](#) ; [JU_Prest_PédSpé_2014](#)). Dans le canton de Fribourg, deux formes de soutien coexistent : l'*appui pédagogique* est destiné aux élèves « éprouvant des difficultés à atteindre les attentes fondamentales des plans d'études en raison d'un retard scolaire » ([FR_RLS_2016*](#)), tandis que les *mesures ordinaires de pédagogie spécialisée* concernent des élèves ayant des difficultés liées à un trouble d'apprentissage et n'atteignant pas ou que partiellement les attentes fondamentales ([FR_Concept_2015*](#)). Ces soutiens peuvent être dispensés en individuel ou en petits groupes, en fonction des besoins, de la formation des classes, et des préférences des enseignants. Les directives à ce sujet ne sont généralement pas strictes. En Valais finalement, l'accompagnement par un *enseignant ressource* pourrait être considéré comme un soutien léger à visée individuelle. Ce soutien prévoit que des enseignants spécialisés conseillent les enseignants ordinaires dans la prise en charge d'élèves ayant des troubles du comportement, un trouble du spectre de l'autisme ou encore un haut potentiel intellectuel ([VS_LEP_2013](#) ; [VS_Concept_2014](#) ; [VS_Sout_API_2012](#)). Cette forme de soutien se différencie toutefois des autres formes présentées dans ce paragraphe dans le sens où il s'agit d'un soutien aux enseignants et non directement à l'élève.

Des soutiens individuels plus intensifs existent également dans tous les cantons participants. Parmi ces mesures, les soutiens aux élèves malentendants ou malvoyants sont presque toujours traités de manière séparée, et sont souvent liés à des institutions ou à des centres de compétences (FR, NE, VS, JU, GE). Pour ce qui est des autres types de soutiens spécialisés, les cantons ont différentes manières de fonctionner. A Fribourg, les mesures de soutien spécialisé sont fournies par différents services en fonction du type de difficulté de l'élève : les élèves atteints de troubles fonctionnels ou de troubles du spectre de l'autisme (TSA) sans déficience intellectuelle sont suivis par les enseignants spécialisés du SESAM (Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aides) ; tandis que les élèves ayant une déficience intellectuelle le sont par les enseignants du Service d'Intégration ([FR_Concept_2015*](#))¹⁹. Dans le canton de Neuchâtel, les soutiens sont également définis en fonction du type de difficulté des élèves. On rencontre en plus des soutiens liés aux déficiences sensorielles, des mesures spécifiques pour les élèves ayant une déficience intellectuelle ou un TSA, ainsi qu'un soutien spécialisé pour les élèves ayant de graves troubles du langage ([NE_SPS_Vue_2014](#) ; [NE_SPS_Ouie_2014](#) ; [NE_SPS_TSA_2014](#) ; [NE_SPS_Langage_2014](#)). A Genève, les soutiens individuels spécialisés sont le plus souvent mis en place dans le cadre d'intégrations partielles (voir le paragraphe au sujet des classes particulières ci-dessous). Cependant, le *soutien pédagogique en enseignement spécialisé* (SPES) existe également. Il s'agit d'un soutien de deux à quatre périodes hebdomadaires destiné aux élèves habituellement scolarisés dans diverses institutions (ou d'élèves atteints de troubles du spectre de l'autisme), mais étant scolarisés en classe ordinaire ([GE_Infos_OMP](#)). Les institutions en question sont présentées dans le tableau 55. En Valais et dans le Jura, moins de distinctions sont faites entre les différentes problématiques des élèves, l'*appui pédagogique intégré*, les *classes d'adaptations décentralisées* ([VS_Sout_API_2012](#) ; [VS_site_serv_ens_spé](#)) ainsi que le *soutien pédagogique spécialisé ambulatoire* ([JU_Prest_PédSpé_2014](#)) sont destinés à des élèves ayant diverses problématiques, allant du handicap mental ou physique, aux difficultés d'apprentissage massives, en passant par les troubles du comportement ou des difficultés en lien avec la dyslexie, la dysorthographe, etc. De manière générale, les soutiens individuels spécialisés sont apportés par des enseignants spécialisés et dépendent des services ou offices de l'enseignement spécialisé, parfois en lien avec des centres de compétences ou des institutions.

¹⁹ Dans le cadre de la mise en place du concept cantonal de pédagogie spécialisée et de la nouvelle loi sur l'enseignement spécialisé : ces deux services seront regroupés afin qu'un même enseignant spécialisé puisse intervenir dans une même classe pour des élèves ayant divers types de besoins (entretien téléphonique, [FR_Infos_SI](#)).

« Classes particulières »

En plus des mesures dites « préventives » ou ayant un caractère individuel, il existe diverses formes de classes spécialisées fonctionnant de manière plus ou moins perméable avec les classes ordinaires. Ces diverses classes ont été regroupées en trois catégories : les *classes spéciales à fréquentation temporaire*, les *classes spécialisées de l'école ordinaire*, ainsi que les formes d'*intégration partielle d'élèves scolarisés en école ou en classe spécialisée*.

Les *classes relais* du canton de Fribourg sont destinées aux élèves ayant de « graves difficultés de comportement ». Ils y passent entre quelques semaines et quatre mois maximum. Le but de ces classes est « d'amener l'élève à acquérir une plus grande maîtrise de ses attitudes et comportements dans le but de réintégrer une classe ordinaire » (FR_RLS_2016*). Dans le Jura, les *classes de soutien* sont destinées aux élèves « qui ne sont pas en mesure de suivre l'enseignement d'une classe ordinaire primaire ou secondaire en dépit d'autres mesures de pédagogie compensatoire » (JU_Prest_PédSpé_2014). Ces élèves passent un certain nombre de périodes hebdomadaires dans la classe de soutien et le reste du temps en classe ordinaire, dans la mesure de leurs possibilités. Les *classes relais* ainsi que les *classes de soutien* ont été regroupées dans la catégorie des *classes spéciales à fréquentation temporaire*, car ce sont des classes où les élèves vont de manière temporaire ou partielle en fonction de leurs besoins. Ces élèves font toutefois partie d'une classe ordinaire.

Une autre catégorie de classes particulières concerne les *classes spécialisées de l'école ordinaire*. Ce genre de classes existe dans les cantons de Genève (*regroupement de classes spécialisées*) (GE_Infos_OMP) et du Valais (VS_site_serv_ens_spé ; VS_LES_1986_2011 ; VS_RLES_1987). Les élèves y sont scolarisés la plupart du temps, mais des échanges ou des intégrations partielles peuvent avoir lieu avec les classes ordinaires. La localisation de la classe spécialisée dans un bâtiment de l'école ordinaire est censée faciliter ces échanges. En Valais, il est indiqué que les élèves de ces classes sont susceptibles de réintégrer la classe ordinaire (VS_RLES_1987_2001).

Enfin, il existe encore des *intégrations partielles d'élèves scolarisés en classes ou en écoles spécialisées*. Ces pratiques sont rapportées dans les textes concernant les cantons de Neuchâtel (*soutien à l'intégration*), du Valais (*classes d'adaptations*) et du Jura (*Centre de compétence DELTA*). Dans ces cas de figure, les élèves sont scolarisés officiellement dans une structure spécialisée et ils passent un certain nombre de périodes en classe ordinaire, avec ou sans soutien supplémentaire (VS_OLEP_2015 ;

VS_Concept_2014 ; NE_site_serv_ens ; JU_Prest_PédSpé_2014). Des formules similaires existent dans le canton de Genève (*CESM et CMP des Voirets, GE_Infos_OMP*).

Pour conclure le sujet des classes particulières, un projet pilote genevois (le Dispositif d'Intégration et d'Apprentissages Mixtes, *Diam's*) présente une formule entre la *classe spéciale à fréquentation temporaire et l'intégration partielle d'élèves d'écoles ou de classes spécialisées* (*GE_Infos_OMP*). En effet, les élèves du *Diam's* passent les deux tiers de leur temps en classe ordinaire, tout en restant des élèves « de l'enseignement spécialisé ».

Soutiens divers

Tous les cantons romands participant à ce projet de recherche proposent des soutiens aux élèves allophones primo-arrivants. Ces soutiens ont diverses appellations, ils sont spécifiquement destinés aux élèves allophones dans les cantons de Genève, Fribourg, Neuchâtel et du Valais (*GE_Proc_AEA_2013_2016 ; FR_RLS_2016* ; VS_Sout_Allo_2013 ; NE_LOS_1984*), et ils font partie des mesures d'*appui pédagogique ambulatoire* dans le canton du Jura (*JU_OS_1993_2015 ; JU_Prest_PédSpé_2014*). Dans plusieurs cantons, ces soutiens sont proposés durant les deux années suivant l'arrivée de l'élève (*FR_RLS_2016* ; VS_Sout_Allo_2013*).

Un autre type de soutien est destiné aux élèves ayant un haut potentiel intellectuel (HPI). Les cantons de Fribourg et du Jura proposent tous les deux des programmes ou sessions d'enseignement particuliers pour ces élèves (*JU_Prest_PédSpé_2014 ; FR_RLS_2016**), tandis que le canton du Valais propose la mise en place d'*appuis pédagogiques intégrés* destinés directement aux élèves HPI ou l'intervention d'*enseignants ressources* ayant pour mission d'aider les enseignants réguliers à gérer les besoins particuliers des élèves HPI (*VS_LEP_2013 ; VS_Sout_API_2012*). Enfin, le canton de Genève suggère la mise en place d'aménagements (p. ex. durée de la scolarité), mais ne propose pas de soutiens spécifiques sous forme de cours ou de regroupements pour ces élèves (*GE_LIP_2015**).

Quelques formes de soutien n'étaient pas classables dans les catégories définies, elles sont présentées ci-dessous :

- Les *classes de transition* jurassiennes représentent par exemple une forme de soutien tout à fait particulière et unique dans le cadre de cette analyse. Dans ces classes, les élèves « présentant un retard dans leur développement et pour lesquels il paraît indiqué de ne pas différer l'entrée en troisième année » suivent le

programme de troisième année Harnos sur deux ans. En principe, ils réintègrent ensuite la classe de 4^e année Harnos (JU_Prest_PédSpé_2014).

- Le canton de Fribourg est le seul à évoquer l'*accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire*. Cette mesure, qui n'est pas d'ordre pédagogique, a pour but d'accompagner l'élève dans les gestes quotidiens (mobilité, hygiène, etc). La personne accompagnant l'élève n'a pas forcément de formation pédagogique (FR_Concept_2015*).
- Dans le canton de Genève, une sorte de « statut » existe pour les élèves ayant été « promus par tolérance ou admis par dérogation ». Ces élèves bénéficient de *mesures d'accompagnement* l'année scolaire suivante. Les enseignants et enseignants de soutien pédagogique, accompagnés du directeur de l'établissement, définissent les objectifs de la mesure d'accompagnement ainsi que les mesures de soutien à mettre en place. Au terme du premier trimestre de l'année, la situation de l'élève est évaluée. La mesure d'accompagnement est remplacée par une autre mesure s'il s'avère que l'élève n'a pas atteint les objectifs qui avaient été fixés. Dans le cas contraire, la mesure s'arrête là et l'élève continue sa scolarité de manière standard (GE_Proc_MesAccomp_2012).
- Enfin, le rôle de l'enseignant d'appui pédagogique intégré (API) en Valais est lui aussi particulier. Ce dernier a en général une formation en enseignement spécialisé et il a pour mission de conseiller les enseignants afin de faciliter la prise en charge de l'élève présentant des troubles du spectre de l'autisme, des troubles du comportement ou ayant un haut potentiel intellectuel (20% de son temps de travail). Le reste du temps, il intervient directement auprès des élèves. Ce type de soutien n'est donc pas destiné à l'élève uniquement, mais aussi à son enseignant (VS_site_serv_ens_spé ; VS_Sout_API_2012).

8.3.1.2.2 Formes de soutien particulières et spécificités cantonales

Parmi les mesures de soutien présentées dans le sous-chapitre précédent, certaines sont tout à fait particulières et n'existent que dans l'un ou l'autre canton. Elles sont mentionnées à nouveau ci-dessous et leurs spécificités sont mises en exergue :

- Le *soutien par le mouvement* par exemple est une spécificité neuchâteloise s'adressant surtout aux élèves du cycle 1. Cette forme de soutien utilise le sport, la rythmique et la danse pour accompagner des élèves ayant un manque de confiance en eux, une certaine maladresse corporelle, des difficultés de motricité

fine, etc. (NE_site_serv_ens).

- Le *soutien hors temps scolaire* est l'une des solutions choisie dans le canton de Genève pour accompagner les élèves en difficulté scolaire et/ou ayant redoublé une année. Selon la présente analyse, c'est l'une des seules formes de soutien ayant lieu en dehors du temps scolaire (GE_Proc_SPHTS_2012_2016).
- Le rôle de l'*enseignant ressource* en Valais est unique. Dans le cadre de cette analyse, c'est la seule forme de soutien où le rôle de conseil de l'enseignant spécialisé est explicité de la sorte (VS_site_serv_ens).

Les résultats présentés dans ces deux sous-chapitres donnent un aperçu des contextes dans lesquels évoluent les élèves de l'échantillon de cette recherche. Un résumé de l'offre de soutien, par catégorie et par canton est visible dans le tableau 26, et une description détaillée de l'ensemble des formes de soutien est présentée dans l'annexe 1.3, tableaux 55 à 59.

Tableau 26 : Résumé de l'offre de soutien par catégorie et par canton (une description détaillée des soutiens est disponible dans l'annexe 1.3)

Types de soutien		Genève	Fribourg	Valais	Neuchâtel	Jura
Mesures préventives	Mesures d'aide « préventives »	Devoirs surveillés		Etudes dirigées	Soutien par le mouvement Appui pédagogique	Appui léger Devoirs surveillés
	Soutien à la classe ou à l'établissement	Réseau d'enseignement prioritaire	Mesures SED : mesures de soutien internes et Unité mobile			
Mesures individuelles	Mesures pédagogiques thérapeutiques	Logopédie et psychomotricité	Mesures pédagogiques thérapeutiques	Mesures pédagogiques thérapeutiques (Enseignants ressources)	Mesures pédagogiques thérapeutiques	Mesures pédagogiques thérapeutiques
	Soutien individuel « léger » (spécialisé ou non)	Soutien pédagogique hors temps scolaire Soutien pédagogique (ECSP)	Appui pédagogique Mesures d'aide ordinaires de pédagogie spé. (soutien MCDI)		Soutien pédagogique ordinaire	Appui pédagogique ambulatoire
	Soutien individuel « intensif » (soutien spécialisé)	Soutiens du CADV Soutiens du CRER Soutiens SPES Soutiens CESM	Mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée : - SESAM - Service d'Intégration - Centres de compétences	Appui pédagogique intégré Soutien spécialisé pour élèves ayant un handicap sensoriel Classes d'adaptation décentralisées	Soutien pédagogique spécialisé : - vue, ouïe - déficience intellectuelle ou TSA - graves troubles du langage	Soutien pédagogique ambulatoire Mesures pour enfants malvoyants et malentendants
	« Classes spéciales à fréquentation temporaire »		Classes relais (mesure SED)			Classes de soutien
Classes particulières	Intégration partielle d'élèves venant d'écoles ou de classes spécialisées	CESM Voirets Diam's		Classes d'adaptation	Soutien à l'intégration	Centre de compétence DELTA pour élèves ayant une IMC
	Classes spécialisées de l'école ordinaire	Regroupements de classes spécialisées Classes et CMP intégrés		Classes d'observation Classes à effectif réduit		
Divers	Inclassables	Mesures d'accompagnement	Auxiliaires de vie scolaire	Enseignants ressources		Classes de transition
	Elèves allophones	Accueil des élèves allophones	Cours de langue pour élèves allophones	Soutien pédagogique aux élèves allophones	Soutien langagier	(appui pédagogique ambulatoire)
	Elèves ayant un haut potentiel intellectuel (HPI)	Aménagements pour élèves ayant un HPI	Programme d'enseignement spécial pour élèves HPI	(appui pédagogique intégré ou soutien par les enseignants ressources)		Sessions d'enrichissement pour élèves précoces

8.3.2 Description des élèves et de leurs « situations de soutien »

Pour répondre aux questions a) et b) de l'objectif de recherche n°2 (description des élèves bénéficiant de soutien et des variables contextuelles liées à ces soutiens), les variables liées à l'organisation des soutiens sont tout d'abord présentées de manière descriptive (nombre de périodes de soutien par semaine, lieu et forme du soutien, formation des enseignants accompagnant les élèves BEP). Ensuite, les liens entre le *statut légal* des élèves et les *indications* menant à la mise en place d'un soutien sont explorés (question 2b). Enfin, les liens entre ces deux variables et les variables liées à l'organisation des soutiens sont investigués (question 2c). Les données utilisées pour traiter cet objectif de recherche ont été récoltées à l'aide du questionnaire intitulé « Situation de soutien » (cf. chapitre 8.2.2.2).

8.3.2.1 Variables liées à l'organisation des soutiens

En moyenne, les élèves de cet échantillon bénéficient de $M = 3.08$ périodes de soutien par semaine ($SD = 2.34$, $\min = 0.5$; $\max = 13$). La médiane se situe à 2 périodes de soutien par semaine. Ces périodes de soutien couvrent autant les périodes de soutien « léger » (IF), qui sont parfois réalisées en petits groupes que celles mises en place dans le cadre d'un soutien renforcé (IS), plus souvent attribué à un élève précis (cf. chapitre 2.2). Par ailleurs, les éventuelles heures de logopédie ou de psychomotricité sont également incluses dans ces chiffres. Il a également été demandé aux enseignants d'indiquer le setting selon lequel se déroulent les soutiens (lieu et forme), pour chaque élève de l'échantillon. Les enseignants avaient la possibilité de donner plusieurs réponses pour un même élève, étant donné que les formes de soutien peuvent varier.

Tableau 27: Fréquence de mention des différents lieux et formes de soutien

Lieu et forme du soutien	Pourcentage de « oui » parmi les 125 élèves de l'échantillon
Dans la classe, au sein du cours	47.2 %
Si oui, sous quelle forme ?	
- Coenseignement	11.1 %
- Travail avec un petit groupe	20.8 %
- Soutien individuel de l'élève BEP	33.3 %
- Soutien individuel pour tous les élèves	34.7 %
En individuel, en dehors de la classe	60.8 %
En petit groupe, en dehors de la classe	71.2 %

Pour les analyses statistiques réalisées ci-après et abordant la question du lieu du soutien, une variable dichotomique a été créée. L'un des groupes de cette variable contient les élèves qui bénéficient parfois ou toujours de soutien en classe (47.2%). L'autre groupe comprend les élèves qui passent toutes leurs périodes de soutien en dehors de la classe (52.8%).

Une dernière variable a été relevée concernant l'organisation des soutiens, il s'agit de la présence ou non d'un enseignant spécialisé formé dans l'équipe de soutien de l'élève. Parmi les 125 élèves de l'échantillon :

- cinquante-neuf élèves bénéficient de l'accompagnement d'un enseignant formé à l'enseignement spécialisé (57) ou ayant une formation particulière pour le soutien pédagogique (2) ;
- cinquante-trois élèves bénéficient d'un soutien apporté par un enseignant ordinaire ou un enseignant n'étant pas (ou pas encore) formé à l'enseignement spécialisé ;
- dans 12 situations de soutien, il manque l'information au sujet de la formation des personnes accompagnant l'élève.

8.3.2.2 *Principal domaine de difficulté des élèves (analyse de cluster)*

Pour avoir une image des élèves de cet échantillon, il est intéressant de savoir quelles sont les raisons ayant mené à la mise en place d'un soutien et à l'attribution de l'un ou l'autre *statut légal*. Ceci a pu être fait à l'aide d'items de la CIF, tel que cela a été présenté dans le chapitre 8.2.2.4.2. La figure 11 présente la fréquence d'apparition de ces différents items pour l'ensemble des élèves de l'échantillon.

Pour se faire une idée plus précise du profil des élèves de l'échantillon, une analyse de cluster a été réalisée sur la base des 23 items de la CIF-EA, afin de voir si des groupes d'élèves peuvent être formés en fonction de leurs domaines de difficulté (cf. chapitre 8.2.2.4.2). En observant le dendrogramme (annexe 3) résultant de cette analyse, des options à trois, quatre ou cinq groupes semblaient potentiellement adéquates (Schwarz & Bruderer Enzler, 2016). Les trois options ont été investiguées de manière approfondie, et la forme de regroupement la mieux interprétable au niveau du contenu est celle faite de trois groupes (cf. figure 12).

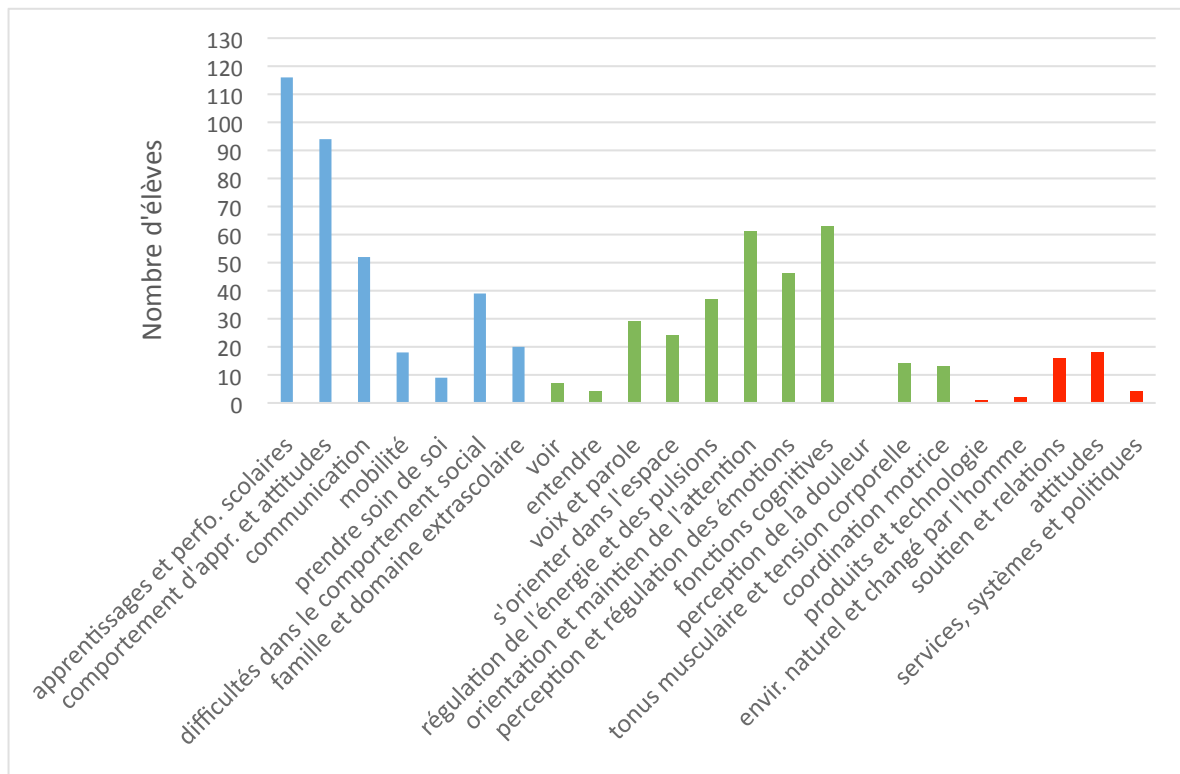


Figure 11: Fréquence des indications menant à un besoin de soutien pour l'ensemble de l'échantillon (items de la CIF-EA, OMS, 2007) (bleu : items du domaine « Activité et Participation » de la CIF ; vert : items du domaine « Fonctions corporelles » de la CIF; rouge : items du domaine « Facteurs environnementaux » de la CIF)

La figure 12 met en évidence la fréquence d'apparition (en pour cent) des différents items de la CIF-EA chez les élèves des trois groupes issus de l'analyse de cluster. Le cluster n°1 comprend 27 élèves, le n°2 en contient 87 et le dernier cluster est composé de 10 élèves. Ces trois groupes ont ensuite été définis de manière plus précise en analysant la fréquence d'apparition des items (oui/non) chez les élèves de chaque groupe et en comparant la fréquence d'apparition de chaque item entre les groupes à l'aide de tests Khi-carré (voir chapitre 8.2.2.4.2). La figure 12 laisse apparaître rapidement que la variable *apprentissages et performances scolaires* est citée de manière presque également haute dans les trois groupes. Elle n'est donc pas forcément pertinente pour définir les spécificités des groupes, le khi-carré le confirme ($\chi^2(2) = 1; p = .606$). Par contre, sa fréquence élevée dans tous les groupes met en évidence le fait que la question des apprentissages et de la possibilité de répondre à des exigences scolaires sont des éléments se trouvant au cœur de presque toutes les situations de soutien. Quatre variables n'apparaissent jamais ou quasiment jamais dans les trois groupes (*perception de la douleur, produits et technologies, environnement naturel et changé par l'homme, services, système et politiques*). Ces variables n'ont donc pas été retenues pour définir les clusters.

Enfin, les variables *voir* ($\chi^2(2) = 4.23; p = .120$) et *entendre* ($\chi^2(2) = 2.08; p = .353$) ne présentent pas de différences significatives entre les groupes, seule leur fréquence d'apparition sera relevée là où cela fait sens. Les variables n'apparaissant presque jamais et celles ne présentant pas de différence significative sont mises en évidence en utilisant deux nuances de gris dans les trois prochains tableaux.

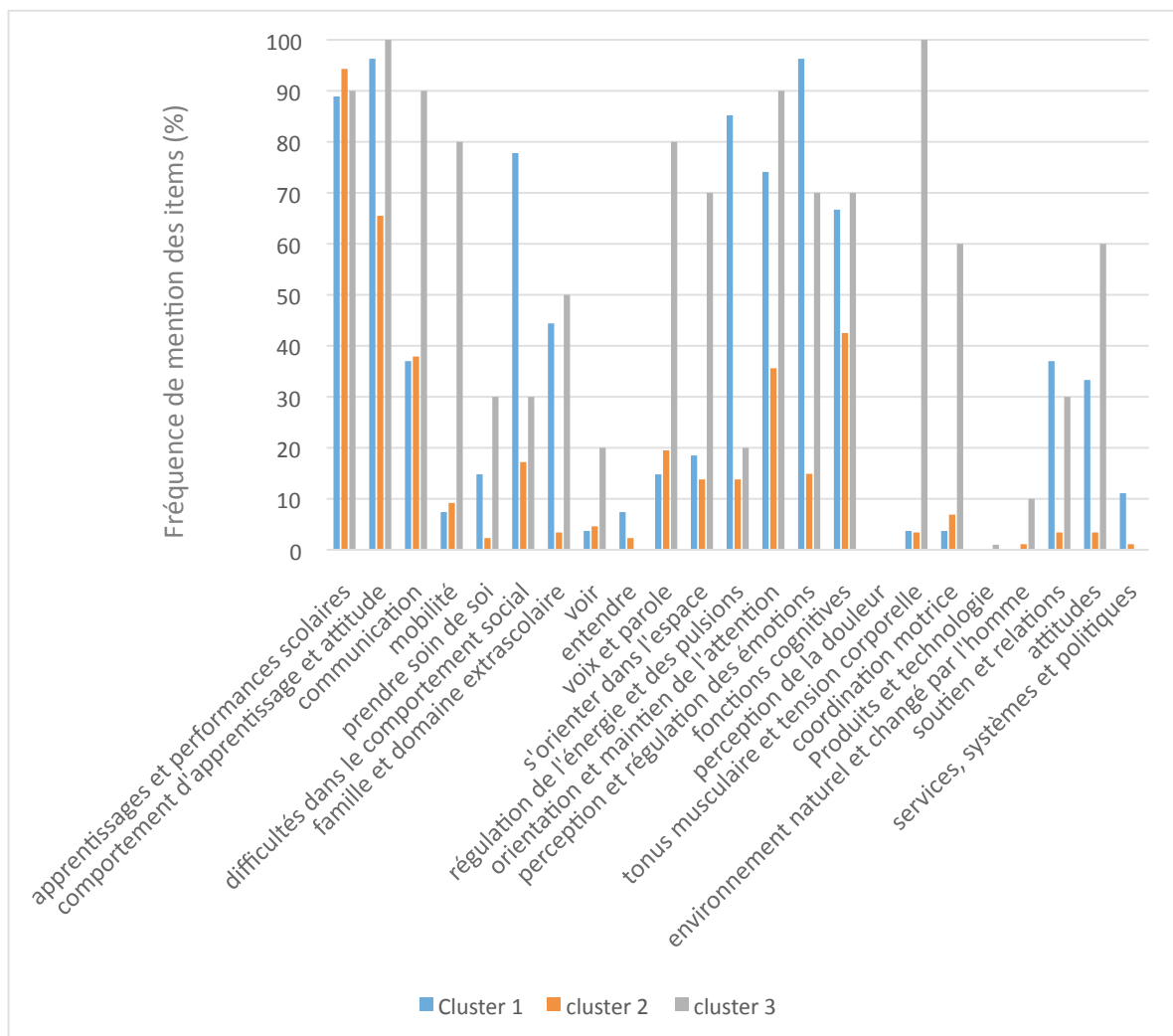


Figure 12: Fréquence des indications dans les trois groupes résultant de l'analyse de cluster

La tableau 28 présente les fréquences d'apparition des variables dans le cluster n°1, ainsi que les résultats des tests khi-carré ayant été menés entre les trois clusters. Les variables apparaissant fréquemment et faisant que le cluster n°1 se différencie des deux autres sont mises en évidence en rouge dans le tableau (*difficultés dans le comportement social, régulation de l'énergie et des pulsions, orientation et maintien de l'attention et perception et régulation des émotions*). Les variables étant soit fréquentes, soit se différenciant significativement sont présentées en bleu.

Tableau 28: Importance des variables CIF pour la définition du cluster n° 1

	Résultats du Khi-carré entre les clusters ($p < .005$)	Résidus standardisés (Khi-carré pour le cluster n°1)	Fréquence d'apparition de la variable (%)
apprentissages et performances scolaires	n.s.	-0.2	88.9
comportement d'apprentissage et attitudes	.001	1.3	96.3
communication	.006	-0.4	37
mobilité	.000	-1	7.4
prendre soin de soi	.001	1.5	14.8
difficultés dans le comportement social	.000	4.3	77.8
famille et domaine extrascolaire	.000	3.7	44.4
voir	n.s.	-0.4	3.7
entendre	n.s.	1.2	7.4
voix et parole	.000	-0.9	14.8
s'orienter dans l'espace	.000	-0.1	18.5
régulation de l'énergie et des pulsions	.000	5.3	85.2
orientation et maintien de l'attention	.000	1.9	74.1
perception et régulation des émotions	.000	5.1	96.3
fonctions cognitives	.038	1.2	66.7
perception de la douleur	---	---	---
tonus musculaire et tension corporelle	.000	-1.2	3.7
coordination motrice	.000	-1.1	3.7
produits et technologie	---	---	---
environnement naturel et changé par l'homme	---	---	---
soutien et relations	.000	3.5	37
attitudes	.000	2.6	33.3
services, systèmes et politiques	---	---	---

Rouge : variables ayant une fréquence de 60% ou plus au sein du cluster et étant surreprésentées dans ce cluster par rapport à ce qui était attendu (résidus standardisés du Khi-carré dépassant ± 1.96) / Bleu : variables ayant une haute fréquence au sein du cluster ou présentant des résidus standardisés significatifs (± 1.96) / Gris : variables trop peu fréquentes pour être prises en compte.

A l'aide de ce tableau, les élèves du cluster n°1 peuvent être décrits comme des élèves ayant principalement des difficultés en lien avec le comportement social, avec la gestion des pulsions et des émotions, ainsi qu'avec le comportement d'apprentissage. Des limitations dans les fonctions cognitives semblent également être présentes chez bon nombre des élèves. Par ailleurs, les tests Khi-carré montrent que les élèves de ce cluster semblent avoir une surreprésentation de « oui » (par rapport à ce qui était attendu) pour l'item *soutiens et relations* de même que pour l'item *attitudes*. Au vu de cette description, ce cluster est intitulé « cluster comportement » pour la suite de ce travail. Il est toutefois important de garder à l'esprit la complexité de cette description, et de ne pas la réduire au simple terme « comportement », lors de la lecture et de l'interprétation des prochains résultats.

Pour les élèves du second cluster, la situation est particulière. Aucune des variables ne présente des résidus standardisés significatifs pour ce groupe. Seules deux variables ont une fréquence d'apparition élevée (60% ou plus) : *apprentissage et performances scolaires* (94.3%) et *comportement d'apprentissage et attitudes* (65.5%). Parmi les autres variables, trois apparaissent chez 35 à 45 % des élèves et peuvent encore être évoquées pour obtenir une image plus précise de ce groupe ; il s'agit des variables *communication, orientation et maintien de l'attention* et *fonctions cognitive*. Au vu des données présentés dans le tableau 29, ce cluster a été nommé « cluster apprentissage » pour la suite de ce travail.

Tableau 29: Importance des variables CIF pour la définition du cluster n° 2

	Résultats du Khi-carré entre les clusters ($p < .005$)	Résidus standardisés (Khi-carré pour le cluster n°2)	Fréquence d'apparition de la variable (%)
apprentissages et performances scolaires	n.s.	0.1	94.3
comportement d'apprentissage et attitudes	.001	-1	65.5
communication	.006	-0.6	37.9
mobilité	.000	-1.3	9.2
prendre soin de soi	.001	-1.7	2.3
difficultés dans le comportement social	.000	-2.4	17.2
famille et domaine extrascolaire	.000	-2.9	3.4
voir	n.s.	-0.4	4.6
entendre	n.s.	-0.5	2.3
voix et parole	.000	-0.7	19.5
s'orienter dans l'espace	.000	-1.2	13.8
Régulation de l'énergie et des pulsions	.000	-2.7	13.8
orientation et maintien de l'attention	.000	-1.7	35.6
perception et régulation des émotions	.000	-3.4	14.9
fonctions cognitives	.038	-1	42.5
perception de la douleur	---	---	---
tonus musculaire et tension corporelle	.000	-2.2	3.4
coordination motrice	.000	-1	6.9
Produits et technologie	---	---	---
environnement naturel et changé par l'homme	---	---	---
soutien et relations	.000	-2.5	3.4
attitudes	.000	-2.7	3.4
services, systèmes et politiques	---	---	---

Bleu : variables ayant une haute fréquence au sein du cluster ou présentant des résidus standardisés significatifs (± 1.96) / Gris : variables trop peu fréquentes pour être prises en compte.

Enfin, le dernier groupe présente un profil un peu moins clair que les deux précédents. Un plus grand nombre de variables sont mises en évidence dans le tableau 30. Les variables *tonus musculaire, communication, mobilité, voix et parole, s'orienter dans*

l'espace, orientation et maintien de l'attention et coordination motrice sont à la fois fréquemment citées et montrent des différences significatives entre fréquences attendues et fréquences observées dans les tests de khi-carré. De plus, d'autres variables sont fréquemment citées ou présentent des différences significatives entre valeurs attendues et valeurs observées. Il s'agit des deux variables concernant les apprentissages, ainsi que des variables *prendre soin de soi, famille et domaine extrascolaire, perception des émotions et fonctions cognitives*. Les élèves de ce troisième cluster peuvent donc être décrits comme des élèves ayant divers types de handicaps et des difficultés associées. Ce cluster est nommé « cluster divers handicaps » pour le reste de ce travail.

Tableau 30: Importance des variables CIF pour la définition du cluster n° 3

	Résultats du Khi-carré entre les clusters ($p < .005$)	Résidus standardisés (du Khi-carré pour le cluster n°3)	Fréquence d'apparition de la variable (%)
apprentissage et performances scolaires	n.s.	-0.1	90
comportement d'apprentissage et attitudes	.001	0.9	100
communication	.006	2.3	90
mobilité	.000	5.4	80
prendre soin de soi	.001	2.7	30
difficultés dans le comportement social	.000	-0.1	30
famille et domaine extrascolaire	.000	2.7	50
voir	n.s.	1.9	20
entendre	n.s.	-0.6	0
voix et parole	.000	3.7	80
s'orienter dans l'espace	.000	3.6	70
Régulation de l'énergie et des pulsions	.000	-0.6	20
orientation et maintien de l'attention	.000	1.9	90
perception et régulation des émotions	.000	1.7	70
fonctions cognitives	.038	0.9	70
perception de la douleur	---	---	---
tonus musculaire et tension corporelle	.000	8.3	100
coordination motrice	.000	4.8	60
Produits et technologie	---	---	---
environnement naturel et changé par l'homme	---	---	---
soutien et relations	.000	1.5	30
attitudes	.000	3.8	60
services, systèmes et politiques	---	---	---

Rouge : variables ayant une fréquence de 60% ou plus au sein du cluster et étant surreprésentées dans ce cluster par rapport à ce qui était attendu (résidus standardisés du Khi-carré dépassant ± 1.96) / Bleu : variables ayant une haute fréquence au sein du cluster ou présentant des résidus standardisés significatifs (± 1.96) / Gris : variables trop peu fréquentes pour être prises en compte.

Cette analyse de cluster permet d'avoir une image des élèves de l'échantillon et de leurs principaux domaines de difficultés. Vingt-sept élèves ont principalement des difficultés liées au comportement social et au comportement d'apprentissage, avec des difficultés au niveau de la régulation des émotions et des pulsions. Huitante-sept élèves ont principalement des difficultés d'apprentissage, liées dans certains cas à des difficultés de communication ou à une limitation cognitive. Enfin, 10 élèves présentent un profil où un handicap physique et/ou mental semble être à la base de diverses difficultés (mobilité, motricité, communication, limitation cognitive, attention, etc.). La variable issue de cette analyse de cluster sera utilisée par la suite dans diverses analyses statistiques. Pour simplifier la lecture de ce travail, les trois groupes issus de cette analyse sont nommés respectivement « cluster comportement », « cluster apprentissage », et « cluster handicaps divers ». Il est toutefois important de garder en tête la définition plus fine de chacun de ces groupes.

8.3.2.3 Description des élèves de l'échantillon par canton

Les informations concernant les élèves de cet échantillon nous ont été fournies par les enseignants des écoles participant au projet IFCH dans cinq cantons romands. La consigne était de fournir des informations concernant des élèves bénéficiant de soutien en plus de l'enseignement ordinaire et étant scolarisés en 4^e année Harmos. Au terme de la récolte de données, il a été constaté que les profils des élèves pour lesquels des informations ont été fournies varient sensiblement d'un canton à l'autre. Les tableaux 31, 32 et 33 présentent pour chaque canton des informations concernant le *statut légal* des élèves, leur *domaine principal de difficulté*, ainsi que la *formation des enseignants* responsable de leur suivi.

Premièrement, le tableau 31 donne les informations concernant le *statut légal* des élèves par canton. A Fribourg, la grande majorité des élèves se répartissent entre les groupes *compensation des désavantages* et *programme individualisé*. En Valais, une majorité des élèves suit le programme standard, tandis que le reste des élèves est réparti entre les groupe *programme individualisé* et *compensation des désavantages*. A Genève ainsi que dans le canton du Jura, la majorité des élèves bénéficiant de soutien suit le programme standard et seulement environ 10% des élèves ont un programme individualisé. Enfin, les élèves sont répartis presque équitablement dans les trois groupes pour le canton de Neuchâtel, mais leur nombre total est plus petit que dans les autres cantons.

Tableau 31: Répartition des élèves de l'échantillon par canton et en fonction de leur statut légal

Canton	Statut légal de l'élève	Nombre d'élèves	Pour cent	Pour cent valables
FR	Programme standard	5	15.2	15.6
	Compensation des désavantages	16	48.5	50.0
	Programme individualisé	11	33.3	34.4
	Valeurs manquantes	1	3	
	Total	33	97.0	100.0
GE	Programme standard	20	52.6	54.1
	Compensation des désavantages	13	34.2	35.1
	Programme individualisé	4	10.5	10.8
	Valeurs manquantes	1	2.6	
	Total	38	97.4	100.0
VS	Programme standard	17	56.7	56.7
	Compensation des désavantages	7	23.3	23.3
	Programme individualisé	6	20.0	20.0
	Valeurs manquantes	0	0	
	Total	30	100.0	100.0
NE	Programme standard	3	42.9	42.9
	Compensation des désavantages	2	28.6	28.6
	Programme individualisé	2	28.6	28.6
	Valeurs manquantes	0	0	
	Total	7	100.0	100.0
JU	Programme standard	11	64.7	64.7
	Compensation des désavantages	4	23.5	23.5
	Programme individualisé	2	11.8	11.8
	Valeurs manquantes	0	0	
	Total	17	100.0	100.0

Dans le tableau 32 est indiquée la répartition des élèves par canton, en fonction de leur *principal domaine de difficulté*. Dans tous les cantons, excepté à Fribourg, la grande majorité des élèves fait partie du groupe *cluster apprentissage*. Le *cluster handicaps divers* est globalement très peu ou pas représenté, excepté dans les cantons de Fribourg et du Valais, où ce groupe concerne respectivement 15 et 10% des élèves. Les échantillons jurassien et neuchâtelois contiennent exclusivement des élèves appartenant au *cluster apprentissage* (à une exception près). Enfin, le *cluster comportement* concerne environ 40% des élèves de l'échantillon fribourgeois, et 20% des élèves des échantillons genevois et valaisan.

Tableau 32: Répartition des élèves par canton et en fonction de leur domaine principal de difficulté (cluster)

Canton	Appartenance au cluster	Nombre d'élèves	Pour cent valables
FR	Cluster comportement	14	42.4
	Cluster apprentissage	14	42.4
	Cluster handicaps divers	5	15.2
	Total	33	100.0
GE	Cluster comportement	8	21.1
	Cluster apprentissage	29	76.3
	Cluster handicaps divers	1	2.6
	Total	38	100.0
VS	Cluster comportement	6	20
	Cluster apprentissage	21	70
	Cluster handicaps divers	3	10
	Total	30	100.0
NE	Cluster comportement	0	0
	Cluster apprentissage	6	85.7
	Cluster handicaps divers	1	14.3
	Total	7	100.0
JU	Cluster comportement	0	0
	Cluster apprentissage	17	100.0
	Cluster handicaps divers	0	0
	Total	17	100.0

Tableau 33: Formation des enseignants accompagnant les élèves (par canton)

Canton	Présence d'un enseignant spécialisé formé ¹ au sein de l'équipe de soutien accompagnant l'élève	Nombre d'élèves	Pour cent	Pour cent valables
FR	Oui	21	63.6	63.6
	Non	12	36.4	36.4
	Valeurs manquantes	0	0	
	Total	33	100.0	100.0
GE	Oui	1	2.6	3.2
	Non	30	78.9	96.8
	Valeurs manquantes	7	18.4	
	Total	38	100.0	100.0
VS	Oui	27	90	93.1
	Non	2	6.7	6.9
	Valeurs manquantes	1	3.3	
	Total	30	100.0	100.0
NE	Oui	3	42.9	42.9
	Non	4	57.1	57.1
	Valeurs manquantes	0	0	
	Total	7	100.0	100.0
JU	Oui	7	41.2	58.3
	Non	5	29.4	41.7
	Valeurs manquantes	5	29.4	
	Total	17	100.0	100.0

¹ ou d'un enseignant ordinaire ayant une formation particulière pour le soutien

Enfin, le tableau 33 indique les proportions d'élèves de l'échantillon étant accompagnés par un enseignant spécialisé formé, par canton. En Valais, au Jura et à Fribourg, une majorité des élèves de l'échantillon est accompagnée par des enseignants spécialisés formés. A Genève, la proportion est inversée. Enfin à Neuchâtel, une légère majorité des élèves n'est pas accompagnée par un enseignant spécialisé formé.

8.3.2.4 Liens entre les variables liées à l'élève et les variables organisationnelles

Lien entre le statut légal de l'élève et son principal domaine de difficulté

Premièrement, le *statut légal* a été mis en lien avec le *domaine principal de difficulté* de l'élève. Un test Khi-carré (χ^2) a été réalisé entre ces deux variables. Les résultats de ce test indiquent que les fréquences observées diffèrent significativement des fréquences attendues ($\chi^2(4) = 19.99$; $p = .001$), avec une taille d'effet de $V = .286$ ($p = .001$). Etant donné que certaines cellules des *fréquences attendues* indiquent un chiffre en dessous de 5, un test exact de Fisher a été fait pour confirmer ce résultat (voir chapitre 8.2.2.5.2). Le résultat du test de Fisher est lui aussi significatif ($p = .001$). La figure 13 donne un aperçu de la répartition des élèves dans les différents groupes.

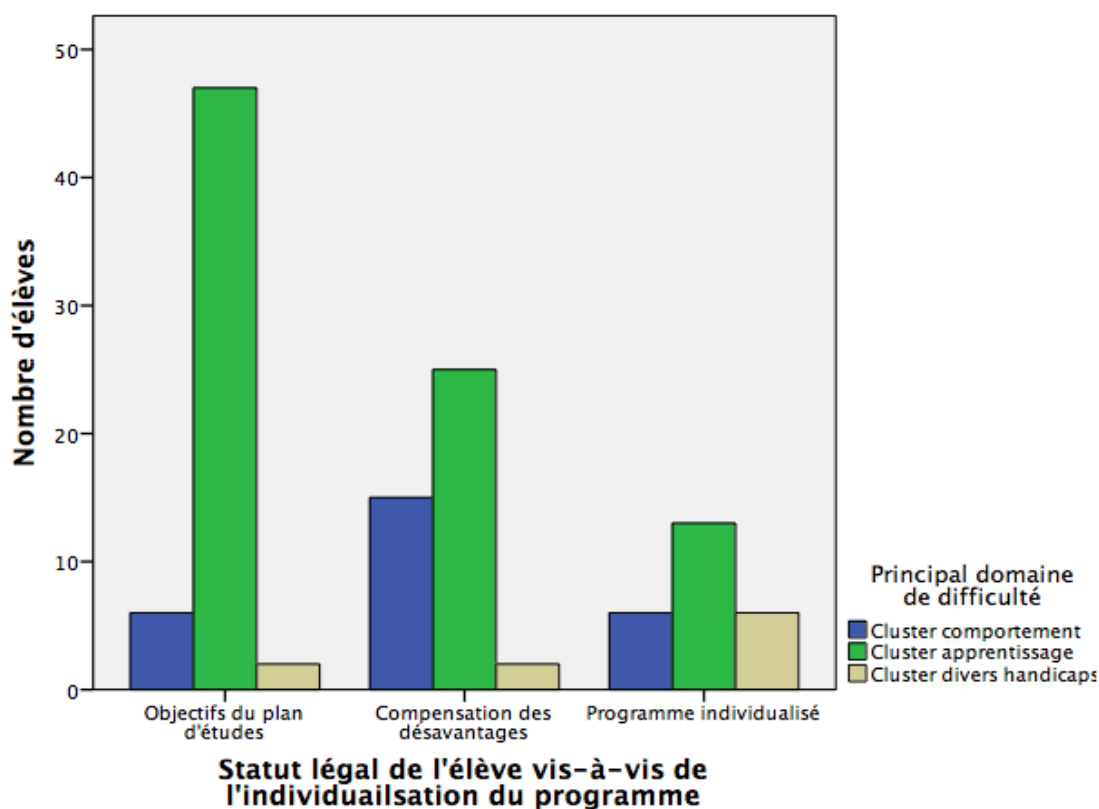


Figure 13: Test Khi-carré entre les variables « principal domaine de difficulté » et « statut légal »

Les résidus standardisés (RS) indiquent qu'il y a significativement plus d'enfants du cluster *divers handicaps* dans la catégorie programme adapté que ce qui était attendu au niveau statistique (RS = 2.8). Par ailleurs, une différence presque significative est révélée entre fréquences observées et fréquences attendues pour le groupe d'élèves appartenant au *cluster comportement* et suivant le *programme standard* (RS = -1.8). Enfin, la différence entre fréquences observées et fréquences attendues est également presque significative pour le groupe d'élèves du *cluster comportement* qui bénéficient de *compensation des désavantages* (résidus standardisés = 1.9).

Lien entre le statut légal de l'élève et les ressources à disposition pour le soutien

Le lien entre les ressources à disposition (voir chapitre 8.3.2.1) et le statut légal de l'élève a également été investigué. Un test de Kruskal-Wallis indique une différence significative quant au nombre de périodes de soutien allouées par semaine en fonction du *statut légal* de l'élève ($H(2) = 20.54$; $p < .001$). Des analyses plus approfondies ($\alpha_{\text{adjust}} = .016$) montrent que les élèves suivant le programme standard ont significativement moins de périodes de soutien par semaine que leurs pairs bénéficiant de compensation des désavantages ($U = 633.5$; $z = -2.85$; $p = .004$; $r = -.30$) et que leurs pairs suivant un programme adapté ($U = 241.5$; $z = -4.09$; $p < .001$; $r = -.48$). Par contre, le groupe d'élèves ayant une compensation des désavantages ne se différencie juste pas significativement du groupe d'élèves bénéficiant d'un programme adapté ($U = 279.5$, $z = -2.41$; $p = .016$).

Tableau 34: Nombre moyen de périodes de soutien par semaine en fonction du statut légal de l'élève

Statut légal de l'élève	M _{périodes/semaine}	SD
Programme standard	2.21	1.76
Compensation des désavantages	3.21	1.98
Programme individualisé	4.65	2.44

Remarque concernant la variable *ressources à disposition pour le soutien* :

Cette variable comportait un certain nombre de valeurs extrêmes. Les plus extrêmes ont été vérifiées auprès des enseignants, certaines ont été corrigées et d'autres gardées telles quelles. Pour les analyses inférentielles présentées ci-après, les calculs ont tous été réalisés une fois en conservant les valeurs extrêmes (après vérification) puis une fois en les tronquant (cf. chapitre 8.2.2.5.2) et les résultats se sont avérés être identiques. Les valeurs extrêmes ne posaient donc pas problème ici.

Lien entre le domaine principal de difficulté de l'élève et les ressources à disposition

Un test de Kruskal-Wallis a été effectué pour investiguer le lien entre le domaine principal de difficulté de l'élève et le nombre de périodes de soutien dont il bénéficie par semaine. Les résultats de ce test ne révèlent aucun lien significatif entre ces deux variables ($H(2) = 5.3$; $p = .071$).

Lien entre le statut légal de l'élève et le lieu du soutien

Quant au lieu du soutien (en classe ou hors classe), il semble également être en lien avec le statut de l'élève. Un test Khi-carré ($\chi^2(2) = 14.96$; $p < .001$) révèle que les fréquences observées diffèrent significativement des valeurs attendues. La taille d'effet est ici de $V = .349$ ($p = .001$). Cette différence s'observe tout particulièrement pour le groupe d'élèves suivant le programme standard et passant ses heures de soutien occasionnellement ou fréquemment en classe.

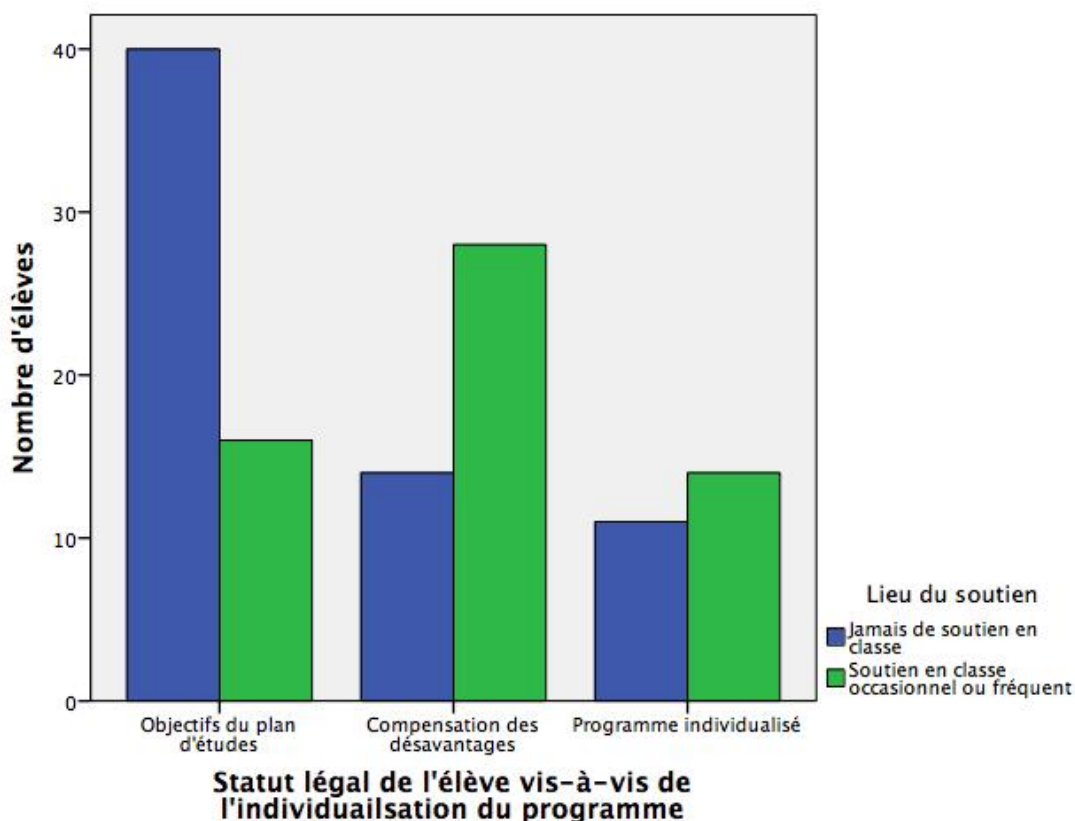


Figure 14: Test Khi-carré entre les variables « statut légal » et « lieu du soutien »

Les résidus standardisés indiquent qu'il y a significativement moins d'élèves suivant le programme standard qui passent leurs heures de soutien au sein de la classe que ce qui

était attendu ($RS = -2$). Les résidus standardisés montrent également une tendance inverse pour le groupe d'élèves bénéficiant de compensation des désavantages. Pour les élèves bénéficiant d'un programme adapté, il n'y a pas de différence significative entre fréquences attendues et fréquences observées. La figure 14 donne un aperçu de la répartition des élèves dans les différents groupes.

Lien entre le domaine principal de difficulté de l'élève et le lieu du soutien

Le lieu du soutien a également été mis en relation avec le domaine principal de difficulté. Un lien significatif entre ces deux variables est mis en lumière par un test Khi-carré ($\chi^2(2) = 11.4$; $p = .003$), les fréquences attendues diffèrent des fréquences observées. La taille d'effet pour cette mesure est de $V = .303$ ($p = .003$).

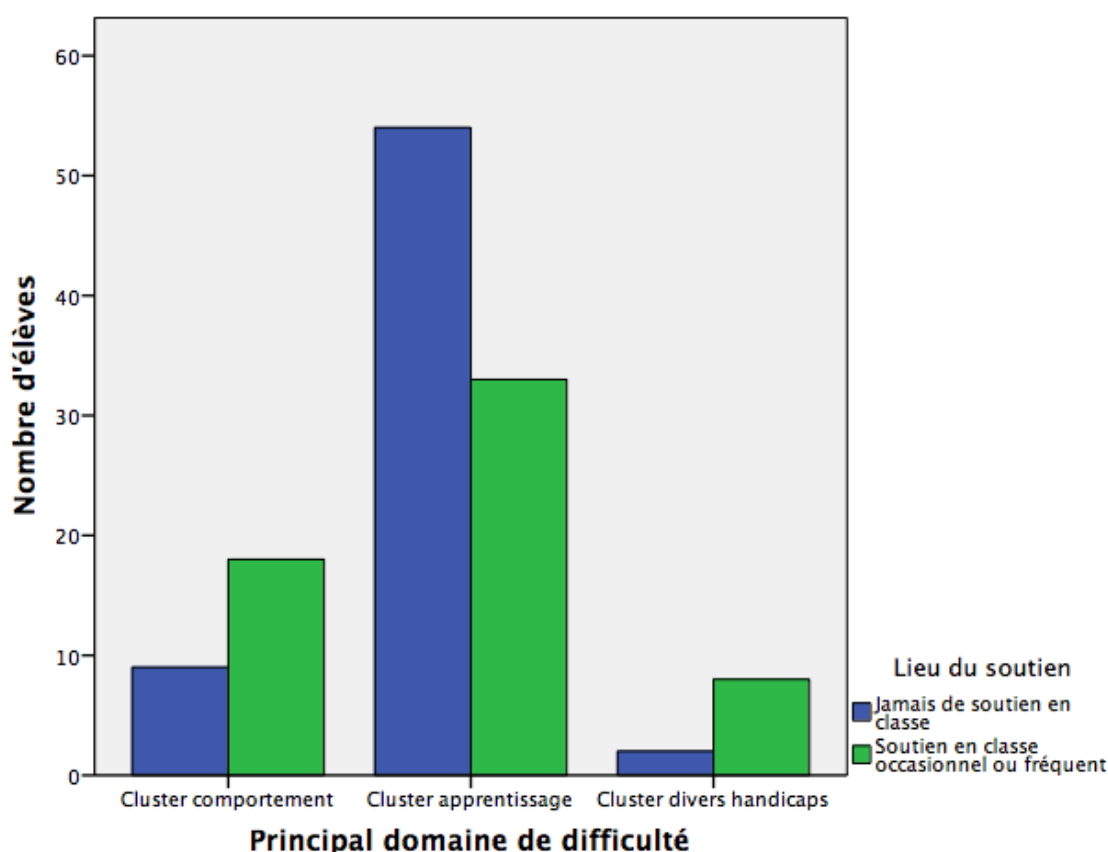


Figure 15: Test Khi-carré entre les variables « principal domaine de difficulté » et « lieu du soutien »

Les résidus standardisés indiquent des tendances de différence entre fréquences observées et fréquences attendues, les chiffres ne sont toutefois pas significatifs. Il semble que les heures de soutien des élèves des clusters *comportement* ($RS = 1.5$) et *divers handicaps* ($RS = 1.4$) se passent légèrement plus souvent au sein de la classe que ce qui était attendu. Et celles des élèves du cluster *apprentissage* se passent légèrement

moins souvent au sein de la classe que ce qui était attendu au niveau statistique ($RS = -1.3$). La figure 15 donne un aperçu de la répartition des élèves dans les différents groupes.

Lien entre le statut légal de l'élève et la formation de l'enseignant chargé du soutien

Un dernier élément intéressant dans la description des élèves de l'échantillon et des soutiens mis en place pour eux est de savoir quels enseignants accompagnent quels élèves. Un test Khi-carré a été fait entre la variable *statut légal de l'élève* et la variable *formation de l'enseignant*. Le résultat montre que la distribution des élèves n'est pas due au hasard ($\chi^2(2) = 7.60, p = .023$). La taille d'effet est ici de $V = .249 (p = .023)$.

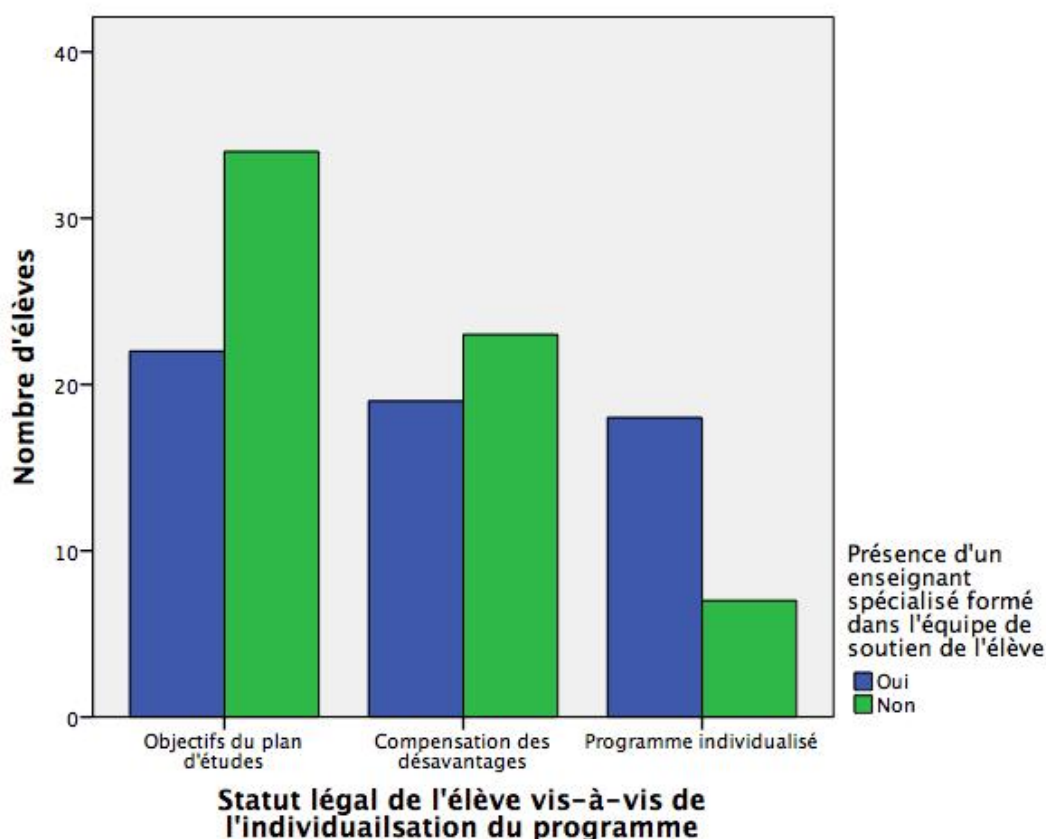


Figure 16: Test Khi-carré entre les variables « statut légal » et « formation de l'enseignant »

Les résidus standardisés (1.7 et -1.7) indiquent des différences presque significatives entre fréquences observées et fréquences attendues pour les élèves bénéficiant d'un programme individualisé. Le fait pour un élève de bénéficier d'un programme individualisé semble être légèrement en lien avec le fait de bénéficier de l'accompagnement d'un enseignant spécialisé formé.

Lien entre le principal domaine de difficulté de l'élève et la formation de l'enseignant chargé de son soutien

Un test Khi-carré ($\chi^2(2) = 5.73$; $p = .061$) entre ces deux variables n'a montré aucun lien significatif. La formation de l'enseignant accompagnant l'élève (enseignant ayant ou non une formation en enseignement spécialisé) n'est pas en lien avec le domaine principal de difficulté.

Profil des élèves et de leurs soutiens (résumés des résultats de ce sous-chapitre)

Les informations concernant le profil des élèves de cet échantillon et les éléments contextuels variant avec ce profil peuvent être résumées en ces termes :

- Statut légal de l'élève et appartenance au cluster : les élèves bénéficiant d'un programme adapté font de manière générale plutôt partie du cluster *divers handicaps* que des deux autres clusters.
- Statut de l'élève : le fait de bénéficier d'un programme adapté ne semble pas être en lien avec le lieu où se déroule le soutien. Par contre, le fait de suivre le programme standard, tout en bénéficiant de soutien, semble induire que le soutien se passe plus souvent en dehors de la classe. Enfin, le fait de bénéficier d'un programme adapté semble également être en lien avec le nombre de périodes de soutien par semaine et le fait d'être accompagné ou non par un enseignant spécialisé formé.
- Domaine principal de difficulté : l'appartenance à l'un ou l'autre des clusters n'a pas d'influence sur le nombre de périodes de soutien par semaine, ni sur le fait que l'élève est accompagné par un enseignant spécialisé formé ou non formé. Par contre, il semble qu'un lien existe entre l'appartenance au cluster et le lieu du soutien ; les élèves du cluster difficultés d'apprentissage passent plus souvent leurs heures de soutien en dehors de la classe.

8.3.3 Objectifs fixés pour les élèves de l'échantillon et facteurs en lien avec la forme et le contenu des objectifs

Les résultats descriptifs et inférentiels présentés dans ce sous-chapitre sont tous issus de l'analyse qualitative des objectifs provenant des situations de soutien des 125 élèves de l'échantillon. Les variables dépendantes investiguées (*nombre d'objectifs, types d'objectifs, qualité des objectifs, distance entre le niveau des objectifs et celui du PER*) ont toutes les quatre été construites en groupant les résultats de l'analyse réalisée au

« niveau objectifs » vers le « niveau enfants » (cf. chapitre 8.2.2.4). Ces variables permettent d'aborder l'objectif de recherche n°3 (description des objectifs fixés pour les élèves BEP dans le cadre des soutiens dont ils bénéficient), et plus précisément de répondre aux questions de recherche 3a à 3e (nombre d'objectifs par élève, type d'objectifs fixés, répartition des objectifs entre académiques et fonctionnels, qualité des objectifs, distance entre le niveau des objectifs et celui du PER). Enfin, les facteurs en lien avec chacun des thèmes abordés dans les questions 3a à 3e sont également explorés (question 3f).

8.3.3.1 Nombre d'objectifs par élève

Lorsque l'on considère l'ensemble des objectifs pour tous les élèves de l'échantillon, le nombre moyen d'objectifs par élève se situe entre 9 et 10 ($M = 9.3$; $SD = 8.08$). Une grande variation est observée entre les élèves, le nombre total d'objectifs varie entre 0 et 45. La médiane donne une indication plus précise de la réalité pour la majorité des élèves. La répartition du nombre d'objectifs par élève est présentée dans la figure 17 et les valeurs concernant les objectifs généraux et spécifiques sont visibles dans le tableau 35.

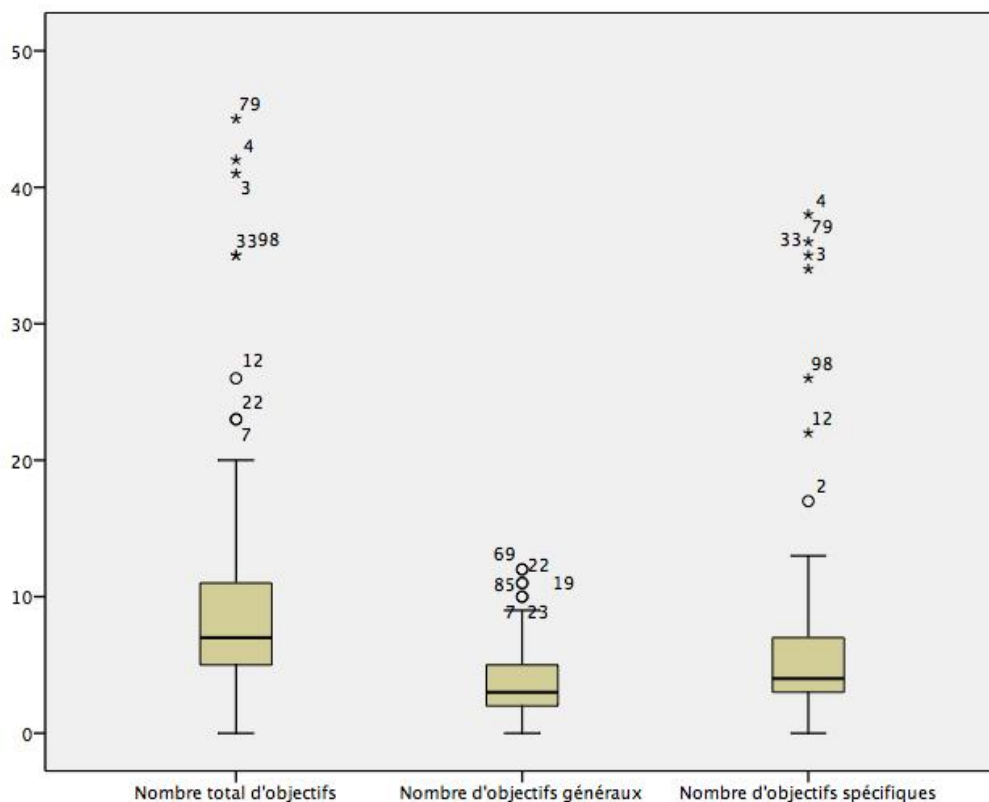


Figure 17: Nombre d'objectifs par élève ($N_{\text{élèves}} = 125$)

Tableau 35: Nombre d'objectifs par élève

	M (SD)	Médiane	Min	Max
Total des objectifs	9.31 (8.10)	7	0	45
Objectifs généraux	3.51 (2.85)	3	0	12
Objectifs spécifiques	5.80 (6.85)	4	0	38

Dans la figure 17 ainsi que dans le tableau 35, les valeurs extrêmes ont été conservées afin de montrer la réalité des différences existant entre les élèves. Pour les analyses inférentielles présentées ci-après, les calculs ont tous été réalisés une fois en conservant les valeurs extrêmes puis une fois en les tronquant (cf. chapitre 8.2.2.5.2) et les résultats se sont avérés être identiques. Les valeurs extrêmes ne posaient donc pas problème ici.

Facteurs influençant le nombre d'objectifs

Un test de Kruskal-Wallis révèle que le *statut légal* de l'élève est en lien avec le *nombre d'objectifs* ($H(2) = 9.25$; $p = .010$). Il y a une différence significative ($\alpha_{\text{adjust}} = 0.016$) entre le groupe d'élèves suivant le programme standard et celui des élèves bénéficiant de compensation des désavantages ($U = 812.5$; $z = -2.62$; $p = .009$; $r = -.26$). La différence entre les autres groupes n'est quant à elle pas significative (cf. figure 18).

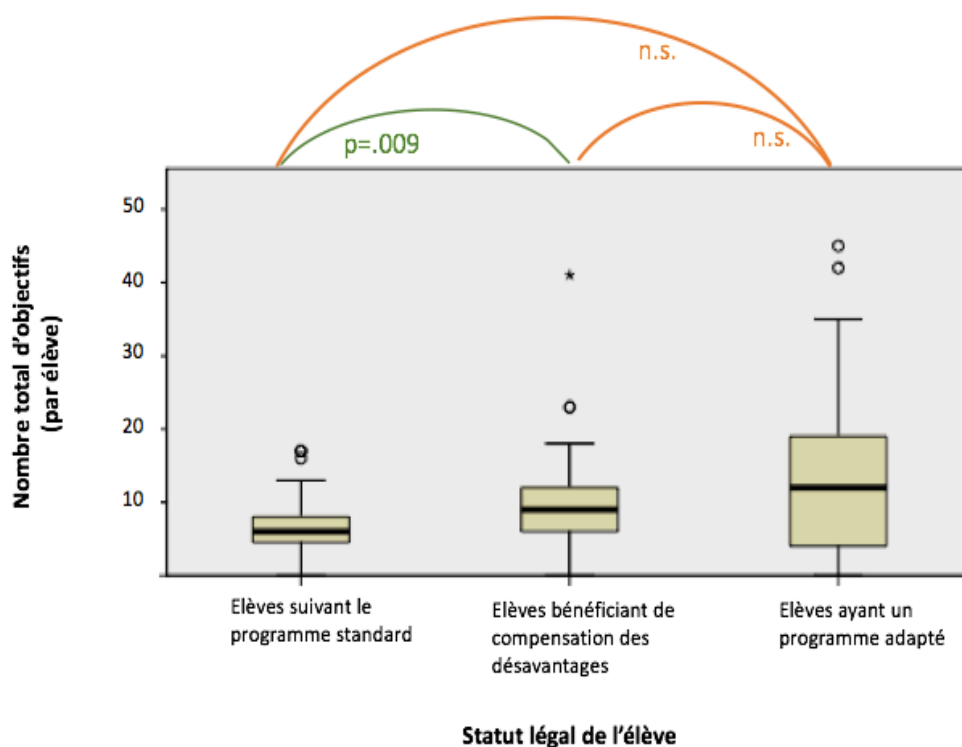


Figure 18: Nombre total d'objectifs en fonction du statut légal de l'élève ($N_{\text{élèves}} = 123$)

Par ailleurs, le genre de l'élève n'influence pas le nombre d'objectifs ($U = 1701.5$; $z = -.672$; $p = .501$). Cela n'est pas non plus le cas pour la formation de l'enseignant accompagnant l'élève ($U = 1582$; $z = -1.81$; $p = .070$), ni pour le principal domaine de difficulté ($H(2) = 4.48$; $p = .106$). Ainsi, seul le statut légal de l'élève semble être en lien avec le nombre d'objectifs.

8.3.3.2 Type d'objectifs fixés

Une première étape de la classification des objectifs a été de définir leur « type », à savoir s'ils concernaient des branches scolaires (objectifs académiques) ou des domaines plus transversaux (objectifs fonctionnels). Cette première étape de l'analyse s'est faite lors de la codification des objectifs à l'aide des items de la CIF (cf. chapitre 8.2.2.3.1). Lorsque l'on considère l'ensemble des objectifs ($N_{\text{objectifs}} = 1164$), on observe que 55% d'entre eux sont de type académique, tandis que 38% concernent des domaines fonctionnels (ou transversaux). Enfin, un petit pourcentage (7%) a été codé comme appartenant à la fois à ces deux catégories.

Le contenu des objectifs académiques a été codé avec l'aide du Plan d'Etude Romand (PER). Les 640 objectifs académiques concernent presque exclusivement deux branches : le français et les mathématiques (cf. figure 19). Il est encore important de relever que les domaines du français les plus fréquemment présents dans les objectifs sont ceux concernant la lecture et l'écriture (73.75%) ; il s'agit des objectifs ayant été codés comme appartenant aux chapitre L1 11-12 et L1 13-14 du PER (cf. chapitre 8.2.2.3.2). En mathématiques, la numération (48.6%) et les opérations (33.6%) sont les domaines les plus représentés (dans le PER, ces deux domaines sont couverts par les chapitres MSN 12 et MSN 13 respectivement).

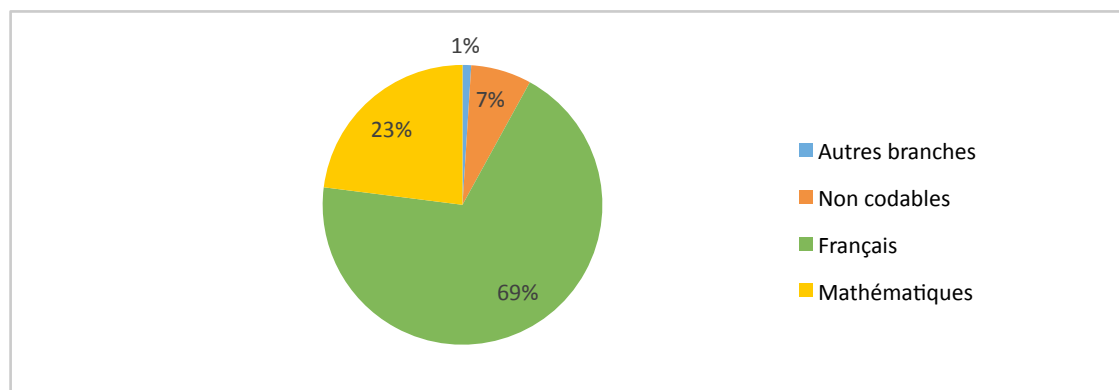


Figure 19: Répartition des objectifs académiques parmi les domaines du Plan d'Etudes Romand ($N_{\text{objectifs}} = 640$)

Lorsque l'on considère le type d'objectifs fixés au niveau des élèves ($N_{\text{élèves}} = 125$) et non au niveau des objectifs, on observe que chez plus de deux tiers des élèves, plus de 50% des objectifs concernent des branches scolaires (figure 20).

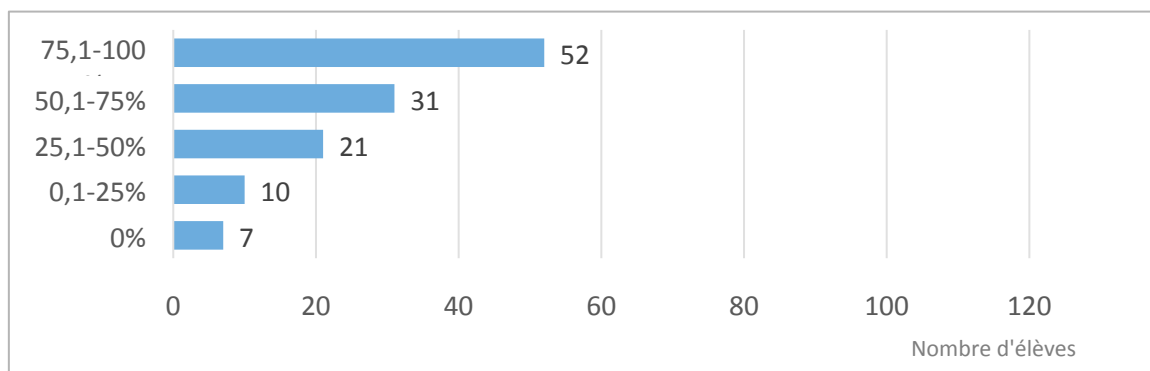


Figure 20: Pourcentage d'objectifs académiques par élève ($N_{\text{élèves}} = 125$)

Le contenu des 524 objectifs fonctionnels a quant à lui été codé à l'aide des items de la CIF présentés au chapitre 8.2.2.3.1. Le domaine le plus fréquemment concerné (40.35%) est celui des « tâches et exigences générales », il comprend la capacité à gérer les exigences du quotidien scolaire, le fait d'être capable d'organiser son emploi du temps, de se montrer responsable et autonome, de gérer son comportement, etc. Dans 22.65% des cas, c'est le domaine « apprentissage général » qui est concerné. Il s'agit dans ce cas des compétences nécessaires pour entrer dans l'apprentissage (p.ex. être capable d'écouter, de se concentrer, de chercher et d'appliquer des solutions, résoudre des problèmes simples, etc.).

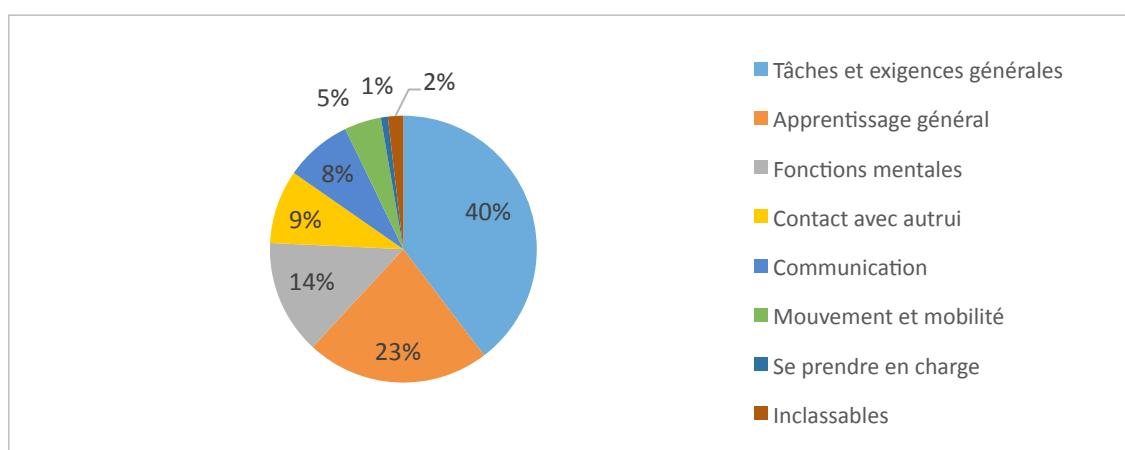


Figure 21: Répartition des objectifs fonctionnels parmi les domaines de la CIF-EA ($N_{\text{objectifs}} = 524$)

La catégorie des « fonctions mentales » est elle aussi relativement fréquente (14%). Contrairement aux autres catégories, celle-ci fait partie de la catégorie *fonctions corporelles* (et non *activités et participation*) et elle comprend des domaines tels que la

mémoire, l'attention, ou l'élocution par exemple. La fidélité inter-juge était forte pour le codage de ces objectifs (voir chapitre 8.2.2.3.1). La répartition détaillée des objectifs fonctionnels est visible dans la figure 21.

Facteurs influençant la répartition des objectifs entre académiques et fonctionnels

Pour investiguer les facteurs pouvant avoir une influence sur le pourcentage d'objectifs académiques, divers facteurs ont été pris en compte. Trois facteurs individuels chez l'élève semblaient ici pertinents : son *genre*, son *statut légal*, ainsi que son *principal domaine de difficultés*. Au niveau du contexte de la prise en charge, la question de la formation des enseignants pourrait également avoir une influence.

Premièrement, un test Mann-Whitney U indique qu'il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons ($U = 1615$; $z = -.515$; $p = .607$) pour ce qui est du pourcentage d'objectifs académiques. Cette variable n'est donc pas retenue pour la suite des analyses.

Ensuite, le lien entre le *statut légal* de l'élève et le type d'objectifs fixés (*pourcentage d'objectifs académiques*) a été étudié. Dans un premier temps, le *statut légal* de l'élève est considéré comme une variable ordinale comportant trois catégories (1= objectifs standards, 2 = compensation des désavantages, 3 = objectifs adaptés individuellement). Une corrélation selon Spearman indique une relation négative significative entre le *statut légal* de l'élève et le *pourcentage d'objectifs académiques* ($r_s = -.196$; $p = .033$). Plus le degré d'adaptations de l'enseignement et des objectifs est élevé, moins l'élève bénéficie d'objectifs académiques.

Parallèlement, le lien entre le *principal domaine de difficulté* (cluster comportement / cluster apprentissage / cluster handicaps divers) et le *pourcentage d'objectifs académiques* a également été investigué. Pour ce faire, un test Kruskal-Wallis a été effectué. Les résultats indiquent que le *pourcentage d'objectifs académiques* varie significativement en fonction des groupes de la variable *principal domaine de difficulté* de l'élève ($H(2) = 25.84$, $p < .001$). Lorsque l'on effectue une analyse plus approfondie de ce résultat ($\alpha_{\text{adjust}} = 0.016$), on observe que les élèves du *cluster apprentissage* ont significativement plus d'objectifs de type académique que les élèves du *cluster comportement* ($U = 495.5$; $z = -4.29$; $p < .000$; $r = -.41$). Le résultat est similaire entre les élèves des clusters *handicaps divers* et *apprentissage* ($U = 123$; $z = -3.39$; $p = .001$; $r = -.35$). Les élèves des clusters *comportement* et *handicaps divers* ne se différencient par contre pas significativement les uns des autres ($U = 113$; $p = .880$).

Pour terminer, la question de la formation de l'enseignant responsable du suivi de l'élève est abordée de plus près. A l'aide d'un test Mann-Whitney, la différence de pourcentage d'objectifs académiques chez les élèves étant suivis ou non par un enseignant formé à l'enseignement spécialisé a été testée. Les résultats indiquent que les élèves accompagnés par un enseignant spécialisé formé ont significativement moins d'objectifs académiques ($M = 59.38\%$) que leurs pairs n'étant pas accompagnés par un enseignant spécialisé formé ($M = 72.30\%$) ($U = 1341.5$; $z = -2.53$; $p = .011$; $r = -.23$).

Des analyses plus approfondies ont ensuite été entreprises afin de tenter de définir si l'une ou l'autre de ces variables a plus d'influence que les autres sur le *pourcentage d'objectifs académiques*. La variable *formation* a été écartée car elle est significativement liée au statut de l'élève (voir chapitre 8.3.2.4). Les deux variables restantes ont été fusionnées pour créer une nouvelle variable. Ensuite, les six catégories de la nouvelle variable ont été testées les unes contre les autres, afin de pouvoir définir quelle variable (*statut légal* ou *principal domaine de difficulté*) a le plus d'influence sur le *pourcentage d'objectifs académiques*. Les catégories de cette nouvelle variable liant *statut légal* et *principal domaine de difficulté* sont présentées dans le tableau 36.

Tableau 36: Variable issue de la fusion du statut légal et du principal domaine de difficulté

Groupe	Description des catégories de la nouvelle variable issue de la fusion des variables <i>Statut légal (dichotomisé) de l'élève et principal domaine de difficulté</i>	Nombre d'élèves par catégorie
1	Elèves ayant principalement des difficultés de comportement et ne bénéficiant pas de compensation des désavantages ni d'un programme individualisé	6
2	Elèves ayant principalement des difficultés d'apprentissage et ne bénéficiant pas de compensation des désavantages ni d'un programme individualisé	47
3	Elèves ayant principalement des difficultés liées à un handicap et ne bénéficiant pas de compensation des désavantages ni d'un programme individualisé	2
4	Elèves ayant principalement des difficultés de comportement et bénéficiant de compensation des désavantages ou d'un programme individualisé	21
5	Elèves ayant principalement des difficultés d'apprentissage et bénéficiant de compensation des désavantages ou d'un programme individualisé	38
6	Elèves ayant principalement des difficultés liées à un handicap et bénéficiant de compensation des désavantages ou d'un programme individualisé	8

Un test Kruskal-Wallis révèle une différence significative entre ces groupes ($H(5) = 25.55$, $p < .001$). Au vu de la revue de l'état de la recherche et suite à l'observation de la figure 22, huit tests entre les groupes ont été réalisés ($\alpha_{\text{adjust}} = 0.006$). Le groupe n°3 n'a pas été considéré pour la suite des analyses car il ne comporte que deux élèves, cela ne

faisait pas sens de le prendre en considération. Premièrement, le groupe n°2 a été comparé avec les groupes n°1, 4, 5 et 6 car il semble être au dessus des autres. Puis le groupe 5 a été comparé avec les groupes 1, 4 et 6 pour les mêmes raisons. Enfin, le groupe 1 a encore été comparé aux groupes 4 et 6. Les résultats de ces comparaisons sont reportés dans le tableau 37.

Tableau 37: Tests Mann-Whitney U entre les groupes de la variable statut légal et domaine majeur de difficulté

Comparaison entre les groupes	U	z	p	Taille d'effet (r)
Groupes 2 et 1	79.0	-1.73	.084	-0.24
Groupes 2 et 4	182.5	-3.91	.000 *	-0.48
Groupes 2 et 5	823.0	-.26	.793	-0.03
Groupes 2 et 6	51.5	-2.93	.002 *	-0.40
Groupes 5 et 1	71.5	-1.40	.171	-0.21
Groupes 5 et 4	157	-3.58	.000 *	-0.47
Groupes 5 et 6	45.5	-2.72	.005 *	-0.41
Groupes 1 et 4	54.5	-.33	.737	-0.06

* différence significative entre les groupes ($\alpha_{adjust} : p < 0.006$)

En observant la figure 22, on note que les groupes 2 et 5 se distinguent sensiblement des autres groupes. Il s'agit des deux groupes concernant les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, une fois sans aucune adaptation (groupe 2) et une fois avec de la compensation des désavantages et/ou des objectifs adaptés (groupe 5). Lorsque l'on regarde plus précisément les résultats des comparaisons entre les groupes (tableau 37), on note que le groupe 5 se distingue significativement du groupe 4 et du groupe 6. Cela indique que parmi les élèves bénéficiant d'adaptations du niveau des objectifs ou de compensation des désavantages, le *domaine principal de difficulté* semble jouer une influence notoire ; les élèves du cluster *apprentissage* ont plus d'objectifs de type académique que leurs pairs des deux autres groupes. De plus, le fait qu'il n'y ait pas de différence significative entre les groupes 2 et 5 ni entre les groupes 1 et 4 indique que l'appartenance au cluster semble avoir plus d'influence sur le *pourcentage d'objectifs académiques* que le fait de bénéficier ou non d'adaptations du niveau des objectifs (*statut légal c*, voir tableau 19). La figure 22 offre une représentation graphique des résultats statistiques présentés dans le tableau 37.

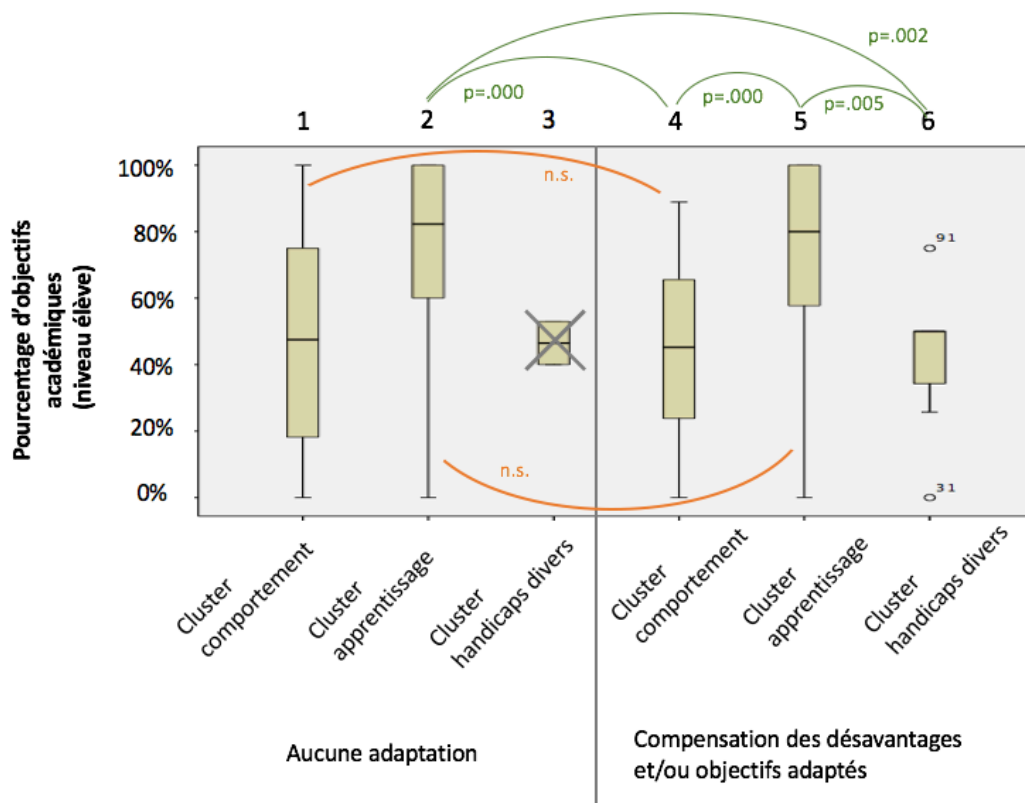


Figure 22: Facteurs influençant la répartition des objectifs entre académiques et fonctionnels, et résultats statistiques indiquant que le domaine principal de difficulté est un facteur plus déterminant que le statut légal concernant le pourcentage d'objectifs académiques

8.3.3.3 Qualité des objectifs de soutien

La qualité des objectifs a été mesurée en se basant sur quatre critères proposés par Giangreco et al. (1994), qui ont également été utilisés dans d'autres projets de recherche (voir chapitre 5.2.1): un objectif de bonne qualité doit décrire un résultat attendu, être mesurable, être limité dans le temps, et être compréhensible. Chaque objectif a été codé en fonction de ces critères et a reçu un score allant de 0 à 4. La fidélité inter-juge était plus que satisfaisante pour cette mesure (voir chapitre 8.2.4.4).

Lorsque l'on considère l'ensemble des objectifs de l'échantillon ($N_{\text{objectifs}} = 1164$), sans différencier les objectifs généraux des objectifs spécifiques, la qualité moyenne des objectifs est de 2.02 points sur quatre. La répartition des objectifs en fonction de leur code qualité est visible dans la figure 23.

Quand la qualité des objectifs (généraux et spécifiques) est analysée au niveau des élèves, la moyenne passe de 2.02 à 1.85 points sur 4 pour l'ensemble élèves. On constate que 58,4 % des enfants bénéficient d'objectifs ayant une moyenne allant de 0 à 2.

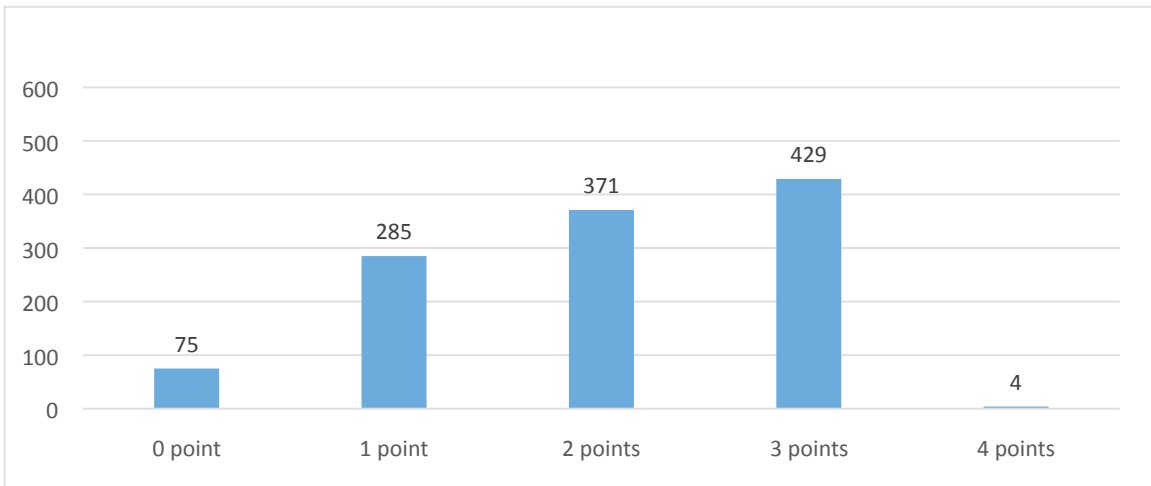


Figure 23: Qualité de l'ensemble des objectifs ($N_{\text{objectifs}} = 1164$)

Si l'on sépare les objectifs spécifiques des objectifs généraux, on observe qu'une plus grande proportion des objectifs spécifiques obtient un score de 3 points. Les moyennes sont de 2.17 sur quatre pour les objectifs spécifiques et 1.72 points sur quatre pour les objectifs généraux (cf. figure 24).

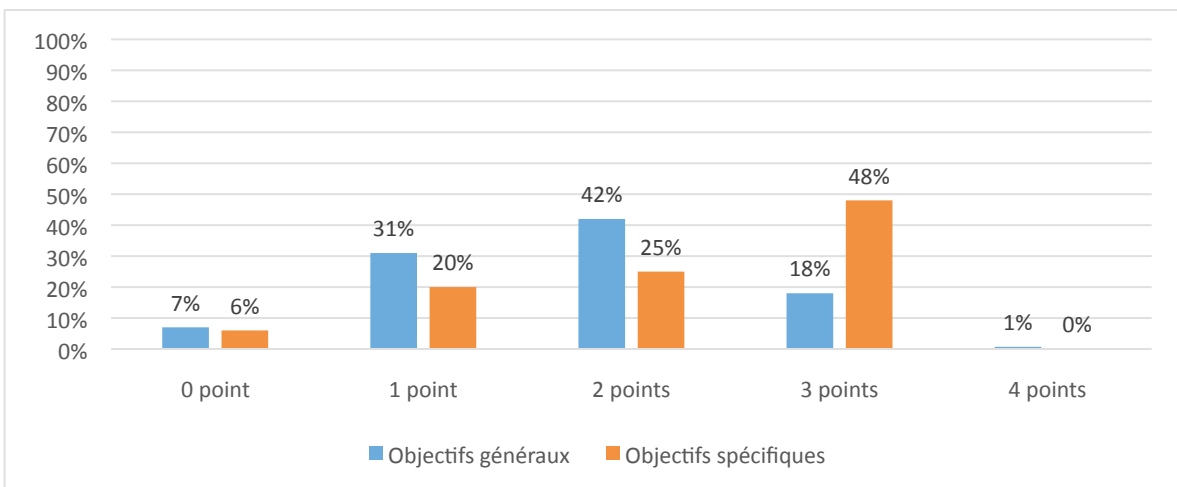


Figure 24: Qualité des objectifs généraux et spécifiques

Dans l'ensemble, deux critères étaient fréquemment atteints par les objectifs ; et deux autres l'étaient beaucoup moins. Les objectifs étaient en général considérés comme compréhensibles et la description du résultat attendu était souvent présente. Par contre, la mesurabilité des objectifs pouvait assez rarement être considérée comme bonne et une limitation dans le temps n'était quasiment jamais à disposition (cf. tableau 38).

Tableau 38: Taux d'atteinte des critères de qualité

Critères de qualité	Pourcentage d'objectifs atteignant chaque critère
Compréhensibilité	93.32 %
Description du résultat attendu	69.33 %
Mesurabilité	37.89 %
Limitation dans le temps	0.34 %

Facteurs semblant influencer la qualité des objectifs

L'analyse de la littérature scientifique sur les PPI et les objectifs de soutien a montré que la formation (et la fonction) des enseignants est un élément déterminant relativement à la qualité des objectifs fixés dans les PPI. La *formation* de la personne responsable du suivi de l'élève sera donc prise en considération pour répondre à cette question. Par ailleurs, on peut se demander si des caractéristiques de l'élève telles que son *principal domaine de difficulté* ou son *statut légal* peuvent avoir une influence sur la qualité des objectifs. La variable *qualité* consiste en une valeur entre 0 et 4, obtenue en faisant la moyenne des scores issus de l'analyse des objectifs pour chaque élève.

Pour mesurer si la *formation de l'enseignant* a une influence sur la qualité des objectifs, les enseignants ont été regroupés en deux groupes : ceux qui ont et ceux qui n'ont pas de formation en enseignement spécialisé. Lorsque l'on compare ces deux groupes, on observe que la qualité des objectifs chez les élèves accompagnés par des enseignants bénéficiant d'une formation en enseignement spécialisé est significativement meilleure ($U = 1125.5$; $z = -3.63$; $p < .001$; $r = -.33$) que chez leurs pairs accompagnés par des enseignants n'ayant pas cette formation spécifique.

Lorsque l'on s'intéresse aux facteurs plus directement liés aux élèves, le *principal domaine de difficulté* de l'enfant entre en ligne de compte. On peut en effet se demander si cette variable a une influence sur la qualité des objectifs. Cela a été testé à l'aide d'un test de Kruskal-Wallis et le résultat indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les trois groupes (*cluster comportement*, *cluster apprentissage*, *handicaps divers*) : $H(2) = .150$; $p = .928$.

Par ailleurs, le fait pour l'élève de suivre ou non les objectifs du programme (*statut légal*) aurait également pu être un élément influençant la qualité des objectifs fixés pour les élèves, mais un test Kruskal-Wallis indique que cela n'est pas le cas. Il n'y a pas de différence significative de qualité des objectifs en fonction des trois catégories de *statut légal* ($H(2) = 1.881 ; p = .390$).

Au vu de ces analyses, seule la variable *formation des enseignants* a un lien avec la qualité des objectifs. Pour les prochaines analyses, il a été décidé de garder tout de même le *statut légal*, car il est en lien étroit avec la *formation* (cf. chapitre 8.3.2.4), et cela fait théoriquement sens de tenir compte du statut légal pour l'analyse des facteurs influençant la qualité des objectifs. En effet, on peut imaginer qu'un élève ayant des besoins plus particuliers (impliquant des objectifs adaptés et/ou une compensation des désavantages) bénéficie d'objectifs mieux formulés que ses pairs pour qui aucune modification ni accommodation n'est prévue. Pour tester cette hypothèse, les variables *formation de l'enseignant* et *statut légal (c)* ont été fusionnées (voir tableau 39). Le choix de sélectionner la forme (c) de la variable *statut légal* s'est fait sur la base d'une réflexion théorique. Lorsqu'un élève a droit à des adaptations du niveau des objectifs et/ou lorsque le contexte de l'enseignement et de l'évaluation doit être modifié (compensation des désavantages), on peut imaginer que le soutien nécessite plus de planification et une meilleure documentation que lorsque l'élève suit le programme standard. Cet élément pourrait donc théoriquement avoir une influence sur la qualité des objectifs. La nouvelle variable créée en fusionnant les deux variables ci-dessus contient les catégories présentées dans le tableau 39.

Tableau 39: Variable issue de la fusion du « statut légal de l'élève » et de la « formation de l'enseignant accompagnant »

Groupes	Description des catégories de la variable « Statut de l'élève vis-à-vis des objectifs et formation de l'enseignante l'accompagnant »	Nombre d'élèves par catégorie
1	Elèves étant accompagnés par un enseignant spécialisé formé et suivant le programme standard	22
2	Elèves étant accompagnés par un enseignant spécialisé formé et bénéficiant d'adaptations du niveau des objectifs et/ou de compensation des désavantages	35
3	Elèves n'étant pas accompagnés par un enseignant spécialisé formé et suivant le programme standard	33
4	Elèves n'étant pas accompagnés par un enseignant spécialisé formé et bénéficiant d'adaptations du niveau des objectifs et/ou de compensation des désavantages	29

Un test Kruskal-Wallis a révélé une différence significative entre ces quatre groupes ($H(3) = 16.16, p = .001$). Suite à l'observation de la figure 25, toutes les paires de groupes ont été testées ($\alpha_{\text{adjust}} = 0.008$) afin de voir à quel niveau se trouvent les différences et afin de mettre en lumière une éventuelle influence du *statut légal* de l'enfant en plus de l'influence de la *formation de l'enseignant*.

Les résultats de ces tests sont présentés en détail dans le tableau 40. Ils indiquent une différence significative entre les groupes 2 et 3, ainsi qu'entre 2 et 4. Cela signifie que les élèves accompagnés par des enseignants spécialisés formés, *et pour qui le statut légal prévoit des objectifs individualisés ou une compensation des désavantages*, ont des objectifs de meilleure qualité que leurs pairs accompagnés par des enseignants non-formés en enseignement spécialisé, et cela indépendamment de leur *statut légal*.

Tableau 40: Mann-Whitney U test entre les groupes de la variable « statut légal et formation de l'enseignant accompagnant »

Comparaison entre les groupes	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	Taille d'effet (<i>r</i>)
Groupes 1 et 2	320.5	-1.06	.290	-0.14
Groupes 1 et 3	220.5	-2.45	.014	-0.33
Groupes 1 et 4	214.5	-1.99	.047	-0.28
Groupes 2 et 3	303.0	-3.38	.001*	-0.41
Groupes 2 et 4	292.5	-2.90	.004*	-0.36
Groupes 3 et 4	456.5	-.311	.756	-0.04

* différence significative entre les groupes ($\alpha_{\text{adjust}} : p < 0.008$)

De plus, la qualité des objectifs des élèves du groupe 1 (accompagnés par des enseignants spécialisés formés et suivant le programme standard) ne se différencie pas significativement de celle des groupes 3 et 4. Cela laisse supposer que le statut légal de l'élève a tout de même une influence sur la qualité des objectifs, lorsqu'il est combiné avec le type de formation de l'enseignant responsable du suivi de l'élève. La qualité des objectifs semble renforcée lorsque les élèves bénéficient de compensation des désavantages ou d'objectifs individualisés en plus de l'accompagnement d'un enseignant spécialisé formé (voir figure 25).

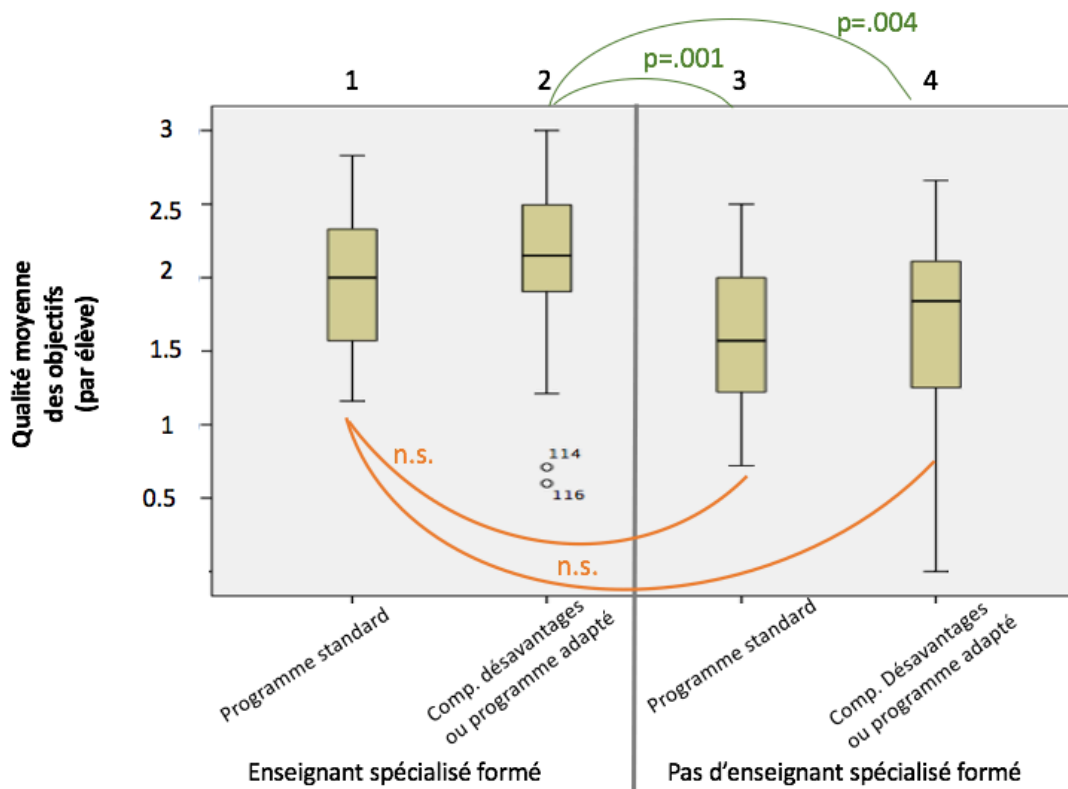


Figure 25: Facteurs influençant la qualité des objectifs et résultats statistiques indiquant que le statut légal a une influence sur la qualité des objectifs lorsqu'il est combiné avec la formation de l'enseignant

8.3.3.4 Distance entre le niveau des objectifs et celui du Plan d'Etudes Romand

L'éloignement entre le niveau d'exigence des objectifs fixés pour les élèves bénéficiant de soutien et celui du PER a été mesuré en comparant chaque objectif académique (de français et de mathématiques) avec les objectifs prévus dans le PER pour les élèves de 4H. Dans la figure 26, les objectifs ont été répartis dans trois catégories (étant donné que la quatrième catégorie – *objectifs en dessus du niveau du PER* - n'est jamais apparue).

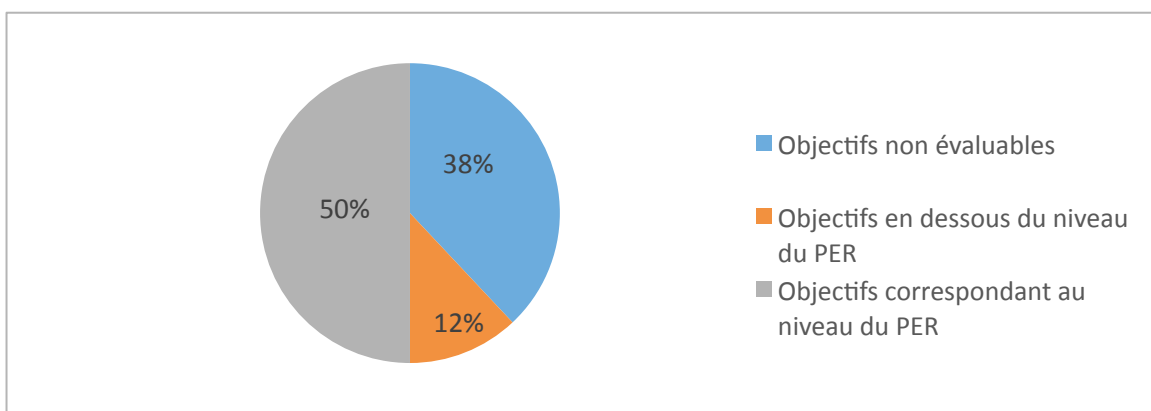


Figure 26: Eloignement entre le niveau des objectifs académiques et le niveau du Plan d'Etudes Romand ($N_{objectifs} = 640$)

Les objectifs de la catégorie « non évaluables » étaient en général trop vagues pour pouvoir être comparés avec certitude au contenu du PER. Si l'on considère uniquement les objectifs évaluables (correspondant au niveau et étant en dessous du niveau), les résultats indiquent que 81% des objectifs correspondent au niveau du curriculum, alors que 19% sont en dessous.

Lorsque l'éloignement entre le niveau des objectifs et celui du PER est abordé au « niveau élèves » ($N_{\text{élèves}} = 98$), on constate qu'une grande majorité des élèves de cet échantillon n'a aucun objectif s'éloignant du niveau du PER.

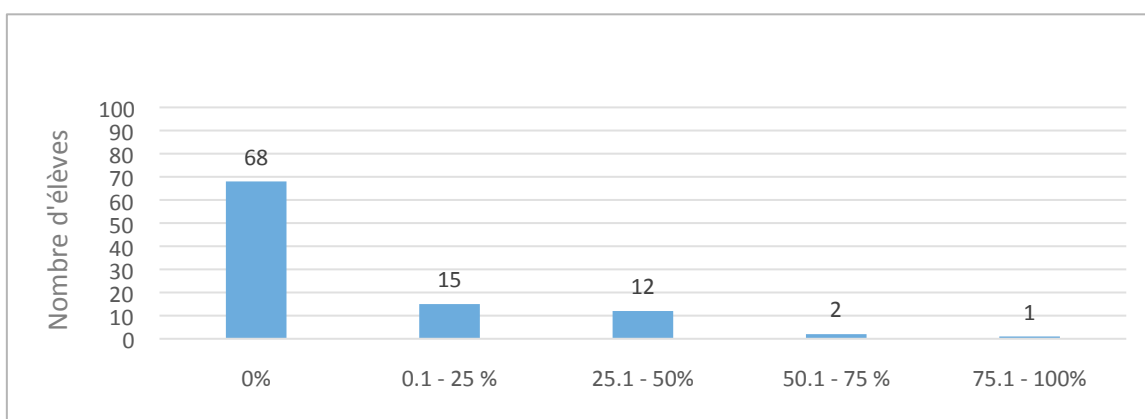


Figure 27: Pourcentage d'objectifs en dessous du niveau du Plan d'Etudes Romand (par élève, $N_{\text{élèves}} = 98$)

Facteurs semblant influencer la distance entre le niveau des objectifs et celui du PER

Plusieurs facteurs pouvant théoriquement influencer cet éloignement ont été investigués. Premièrement, l'influence du *statut légal* de l'élève a été testée. En effet, on pouvait s'attendre à ce que les élèves ayant un statut autorisant (voir exigeant) une adaptation du niveau et du contenu des objectifs (modifications) aient plus d'objectifs en dessous du niveau du PER que les élèves ayant un autre statut. Toutefois, cette hypothèse n'a pas été confirmée ($U = 829.5$; $z = 1.10$; $p = .267$). La *formation de l'enseignant* responsable du suivi aurait également pu être un de ces facteurs, mais aucune différence significative n'est relevée à ce niveau non plus ($U = 1041.5$; $z = -.970$; $p = .332$). Enfin, il était encore intéressant de voir si le *domaine principal de difficulté* pouvait être en lien avec l'éloignement entre le niveau des objectifs et celui du PER. Les valeurs pour ces trois groupes sont présentées dans la figure 28.

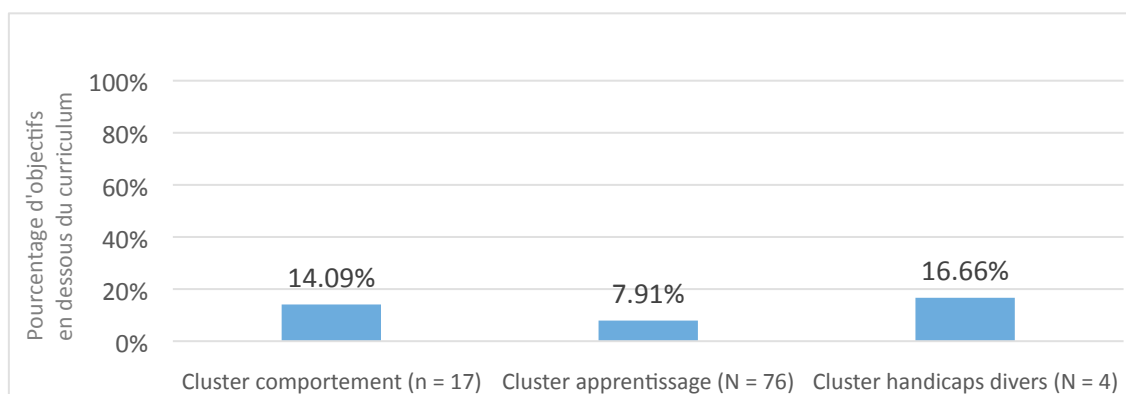


Figure 28: Pourcentage d'objectifs en dessous du curriculum en fonction du domaine principal de difficulté

Un test de Kruskal-Wallis a été réalisé pour tester une éventuelle différence entre ces trois groupes. Il a montré un résultat significatif ($H(2) = 6.60$; $p = .037$). Des analyses plus approfondies ($\alpha_{\text{adjust}} = 0.016$) de ce résultat indiquent que le groupe d'élèves ayant principalement des difficultés de comportement a significativement plus d'objectifs en dessous du niveau du PER que les élèves ayant principalement des difficultés d'apprentissage ($U = 435$; $z = -2.58$; $p = .010$; $r = -.26$). Par ailleurs, la différence n'est pas significative entre les groupes « difficultés de comportement » et « divers handicaps et difficultés associées » ($U = 27.5$; $z = -.617$; $p = .537$) ; ni entre ce dernier et le groupe « difficultés d'apprentissage » ($U = 142$; $z = -.30$; $p = .767$).

Le tableau 41 présente un résumé de l'ensemble des résultats statistiques issus de l'analyse des objectifs et des situations de soutien des élèves. Seuls les résultats significatifs y sont mentionnés.

Variables indépendantes		Variables en lien avec les objectifs de soutien				Variables contextuelles	
Liens entre les variables indépendantes	Nombre d'objectifs	Pourcentage d'objectifs académiques	Qualité des objectifs	Eloignement entre le niveau des objectifs et celui du PER	Ressources	Lieu du soutien	
Il y a significativement plus d'élèves du cluster handicaps divers dans le groupe programme adapté. Plus souvent accompagnés par un enseignant spécialisé formé que leurs pairs des deux autres groupes.	Principal domaine de difficultés - Cluster comportement - Cluster apprentissage - Cluster handicaps divers	Pas de lien entre ces deux variables académiques	Pas de lien entre ces deux variables	Les élèves du cluster comportement ont significativement plus d'objectifs PER que leurs pairs des deux autres clusters.	Nombre de périodes de soutien / semaine	- parfois ou toujours en classe - jamais en classe	
	Statut légal de l'élève - Programme standard - Compensation des désavantages - Programme adapté	Les élèves bénéficiant de <i>compensation des désavantages</i> ont significativement plus d'objectifs que ceux suivant le <i>programme standard</i> .	Plus le statut de l'élève va vers l'individualisation du programme, plus son pourcentage d'objectifs académiques diminue.	Le fait de suivre un <i>programme adapté, accompagné par un enseignant spécialisé formé</i> , a une influence significative sur la qualité des objectifs.	Les élèves suivant le <i>programme standard</i> ont significativement moins de périodes de soutien par semaine que leurs pairs des deux autres groupes.	Les élèves des clusters <i>handicaps divers</i> et <i>comportement</i> passent proportionnellement plus souvent leurs heures de soutien en classe que les élèves du cluster <i>difficultés d'apprentissage</i> . Les élèves suivant le <i>programme standard</i> sont proportionnellement plus souvent sortis de la classe pour leurs périodes de soutien que leurs pairs.	
Les élèves ayant un <i>programme adapté</i> à leur <i>formation spécialisée</i> ont un plus petit pourcentage d'objectifs académiques que leurs pairs.	Pas de lien entre ces deux variables	Les élèves <i>accompagnés par un enseignant spécialisé formé</i> ont un plus petit pourcentage d'objectifs académiques que leurs pairs.	La qualité des objectifs est significativement meilleure chez les élèves <i>accompagnés par des enseignants spécialisés formés</i> que chez leurs pairs <i>accompagnés par des enseignants n'ayant pas cette formation spécifique</i> .	Pas de lien entre ces deux variables	Lien non testé	Lien non testé	
Genre de l'élève Filles / Garçons	Pas de lien entre ces deux variables	Pas de lien entre ces deux variables	Lien non testé	Lien non testé	Lien non testé	Lien non testé	

Tableau 41: Résumé des résultats statistiques significatifs présentés aux chapitres 8.3.2 et 8.3.3

8.4 Discussion

8.4.1 Forces et limites de la recherche

Cette recherche a pour but de livrer des informations descriptives au sujet de la mise en œuvre des soutiens aux élèves BEP dans le cadre de l'école ordinaire. Les trois parties de cette recherche fournissent un grand nombre d'informations précieuses et assez inédites concernant les élèves BEP et leurs soutiens en Suisse Romande. A ce jour, peu d'études regroupent des informations aussi variées au sujet d'autant d'élèves bénéficiant de soutien et provenant de plusieurs cantons.

Les six chapitres formant la partie théorique de ce travail donnent un aperçu détaillé d'une partie des préoccupations actuelles concernant la planification et la mise en place de soutiens intégratifs, en Suisse et dans le monde. Certains de ces thèmes sont anciens et largement traités (PPI et objectifs), tandis que d'autres le sont moins (accès au curriculum), surtout en Suisse.

Les analyses réalisées dans cette recherche sont relativement uniques dans le paysage empirique suisse, tant au niveau de l'analyse des objectifs de soutien qu'au niveau du cadre légal et organisationnel des soutiens. Le système scolaire suisse et sa forme fédéraliste rendent la recherche intercantonale délicate. Les chercheurs renoncent parfois à s'intéresser de près aux différents cadres légaux et aux pratiques cantonales, tant la tâche peut paraître ardue (Bain et al., 2014). Cette recherche a souhaité relever le défi d'une analyse intercantonale, et livre un aperçu le plus complet possible du cadre légal et organisationnel concernant la mise en place des soutiens aux élèves BEP dans cinq cantons romands.

A ce jour, peu d'études en Suisse ont analysé les objectifs fixés pour des élèves ayant des déficiences ou des difficultés « légères » (p. ex. difficultés d'apprentissage, troubles du comportement) et étant scolarisés à l'école ordinaire. Les études effectuées jusqu'à maintenant ont plutôt porté sur les PPI réalisés en institution pour des personnes ayant des handicaps plus sévères (Petitpierre et al., 2016 ; Emery & Pelgrims, 2016). Enfin, des thèmes comme l'accès au curriculum et le droit à un programme individualisé n'ont eux aussi été que peu abordés dans la recherche jusqu'ici en Suisse. Les résultats de cette

étude contribuent donc de manière exploratoire aux informations sur ce sujet, et appellent à la réalisation de futures recherches dans ce domaine.

Enfin, l'une des forces de ce travail tient dans les liens effectués entre les différents concepts théoriques, l'état de la recherche, les éléments légaux et organisationnels en lien avec les soutiens, ainsi que les résultats de l'analyse des situations des élèves et de leurs objectifs.

Cette recherche présente cependant aussi un certain nombre de limites. Premièrement, l'échantillon d'élève participant à cette étude ne peut pas être considéré comme représentatif pour l'ensemble des élèves BEP bénéficiant de soutien en Suisse Romande. Cependant, étant donné la manière dont l'échantillon a été obtenu (cf. chapitre 8.2.2.1), on peut considérer qu'il donne un aperçu intéressant des élèves de quatrième année Harnos bénéficiant de soutien dans 41 écoles, réparties sur 5 cantons romands.

La non-représentativité de l'échantillon, ajoutée au fait que le nombre d'élèves par canton est passablement inégal dans cet échantillon, rendent certaines analyses statistiques difficiles voire impossibles. Pour pallier partiellement ce problème et tout de même aborder l'influence possible des cantons sur les profils des élèves intégrés et sur les objectifs fixés, des hypothèses seront formulées sur la base de l'analyse de documents réalisée au sujet du cadre légal et organisationnel.

La description des élèves de l'échantillon a été faite, entre autre, en les regroupant à l'aide d'une analyse de cluster, pour mettre en lumière leurs principaux domaines de difficulté. L'analyse de cluster est un procédé statistique impliquant une certaine part d'interprétation, surtout lorsque la nature des données implique l'utilisation de la méthode de *Ward* plutôt que la méthode du *K-means* par exemple (Schendera, 2010), ce qui est le cas ici. Pour limiter les biais d'interprétation, la sélection du nombre de clusters ainsi que la définition desdits clusters ont été faites en suivant de près les recommandations existantes (p. ex. Schwarz & Bruderer Enzler, 2016). Au terme de l'analyse de cluster, des noms ont été donnés aux trois groupes en étant issus, afin de simplifier leur utilisation dans les analyses statistiques et dans la présentation des résultats. Il est important de relever encore une fois que ces noms sont réducteurs comparé à la complexité de la définition de chacun des clusters. Cet élément est à prendre en considération lors de l'interprétation des résultats.

Un autre élément présentant une limite au sujet de l'échantillon est le fait que certains élèves sont suivis par le même enseignant (voir données descriptives au chapitre 8.2.2.1). Dans l'idéal et afin d'éviter d'avoir un certain pourcentage de variance non-expliquée, l'échantillon devrait être fait d'élèves ayant chacun un enseignant différent, et des informations démographiques supplémentaires devraient être recueillies au sujet des enseignants. Sur cette base, une analyse multi-niveaux pourrait être réalisée. Dans le cadre de ce travail, cela n'a malheureusement pas été possible. La formation de l'échantillon a été faite en se concentrant sur les élèves et leurs spécificités, les enseignants n'étant pas au cœur des préoccupations pour cette partie de la recherche. La seule information disponible au sujet des enseignants concerne leur formation. Les résultats concernant l'analyse des objectifs sont donc à interpréter en gardant à l'esprit qu'une partie de la variance, celle imputable aux spécificités des enseignants, n'est pas mise en évidence.

Plusieurs critiques peuvent également être faites au sujet de l'analyse de l'offre de soutien. Premièrement, elle s'arrête au niveau cantonal, et ne prend donc pas en compte les différences pouvant exister d'une commune à l'autre. De plus, les formes de soutien existantes sont évoquées, mais aucune donnée n'indique dans quelle mesure elles sont utilisées, leurs fréquences, etc. Enfin, quelques discrédances ont parfois été observées lors de la récolte de données entre les observations faites sur le terrain (les soutiens dont bénéficiaient les élèves) et les soutiens prévus dans les divers documents écrits. Cependant, au vu de la situation actuelle et du manque général de données au sujet de la mise en œuvre de l'intégration en Suisse, ces données sont un premier pas intéressant en direction d'informations plus complètes. Certaines de ces informations devraient être livrées fin 2017 grâce au projet de l'OFS et du CSPA évoqué au chapitre 2.4.

Enfin, plusieurs éléments critiques peuvent être mentionnés au sujet de l'analyse des objectifs réalisée dans le cadre de cette recherche :

- Premièrement, comme le relèvent Karvonen et Huynh (2007, p. 289), les PPI et les objectifs ne reflètent pas forcément l'entier de ce qui est enseigné en classe au quotidien. Des observations en classe seraient un bon complément aux analyses menées au sujet des objectifs et de leurs contenus.
- De plus, la manière dont les informations au sujet des objectifs ont été récoltées (questionnaires) implique de grandes différences entre les élèves. Les enseignants

ont fourni des informations plus ou moins détaillées en fonction des situations, et en fonction de l'utilisation systématique ou non de PPI pour la planification du soutien.

- L'analyse de l'éloignement entre le niveau des objectifs et le niveau du Plan d'Etudes Romand (PER) est à comprendre comme une tentative d'appréhender les concepts d'accès au curriculum et d'individualisation des programmes en Suisse romande. A ce jour, très peu de recherche s'y sont intéressées. Pour cette analyse, le niveau des objectifs a été comparé de manière systématique à celui du PER. Toutefois, la piètre qualité de certains objectifs (manque de précision, objectifs non mesurables, etc.) a produit beaucoup de données manquantes. L'éloignement n'a donc pas pu être évalué pour l'ensemble des objectifs académiques. Karvonen et Huynh (2007, p. 290) relèvent des difficultés similaires dans leur recherche. Les résultats de cette analyse sont donc valables uniquement pour les objectifs qui étaient assez précis pour être analysés, et ils ne reflètent pas forcément de manière fidèle le niveau de ce qui est travaillé en classe avec les élèves. Toutefois, ils donnent de premières informations intéressantes à ce sujet, et soulèvent le besoin de mener des analyses quantitatives et qualitatives plus poussées dans ce domaine.
- Enfin, les analyses réalisées renseignent sur le contenu des objectifs (niveau des objectifs, qualité des objectifs, types d'objectifs), et ce contenu a été mis en lien avec les caractéristiques des élèves et la formation des enseignants. Toutefois, la formation des enseignants n'est sûrement pas la seule variable contextuelle ayant une influence sur ces contenus. En effet, il est probable que les représentations des enseignants, les ressources à disposition, tout comme la culture de l'école et du canton aient également une influence sur les objectifs fixés (voir p. ex. Timberlake, 2014). Par ailleurs, d'autres variables liées aux élèves pourraient également être testées (compétences scolaires, niveau socio-économique, etc.). Les facteurs mis en lien avec les objectifs ne sont donc pas exhaustifs. Ainsi, en plus des analyses réalisées au niveau du cadre légal, des analyses qualitatives (p. ex. interviews) à ce sujet seraient souhaitables, afin de savoir comment les enseignants argumentent leurs pratiques lors de la pose d'objectifs.

Les limites exposées ci-dessus impliquent que les résultats de cette recherche soient interprétés en connaissance de cause.

8.4.2 Cadre légal et organisationnel des soutiens et des adaptations mis en place pour les élèves BEP

Cadre légal

Les politiques éducatives ont une grande influence sur le développement d'une école inclusive (cf. chapitre 2.1). C'est pourquoi le cadre légal régissant les adaptations et les soutiens mis en place pour les élèves BEP à l'école ordinaire a été analysé. Pour ce faire, plus d'une soixantaine de textes législatifs et exécutifs (nationaux et cantonaux) abordant l'école et l'intégration scolaire ont été sélectionnés. La sélection s'est faite en tendant à un maximum d'exhaustivité, mais cette dernière ne peut pas être garantie pour l'ensemble des catégories de textes. Elle l'est toutefois en ce qui concerne les textes législatifs et les textes exécutifs de niveau 1 (ordonnances, règlements, arrêtés, directives, etc.).

Un premier élément surprenant à la lecture des résultats et des annexes concernant ce sujet (cf. chapitres 8.3.1.1, annexes 1.1 et 1.2) est la variation existant entre les cantons en matière de nombre de textes régissant l'école et l'intégration scolaire. Le nombre de textes sélectionnés varie du simple au triple en fonction des cantons. Par ailleurs, les textes retenus dans les différents cantons illustrent les dernières réformes en matière de pédagogie spécialisée et d'intégration ayant eu lieu, ou n'ayant pas encore eu lieu, notamment suite à la signature du *Concordat sur la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007a). Certains cantons ont déjà mis sur pied leur concept cantonal de pédagogie spécialisée (FR, VS) et/ou créé leurs nouvelles lois scolaires (FR, GE), tandis que d'autres ne l'ont pas encore fait.

Un second élément à relever est le fait que certains thèmes touchant à la planification de la prise en charge de l'élève BEP sont plutôt abordés au niveau des textes législatifs, tandis que d'autres le sont plus au niveau exécutif 1, et/ou au niveau exécutif 2. Par ailleurs, certains thèmes sont évoqués au niveau national, alors que d'autres ne le sont qu'au niveau cantonal (p. ex. adaptations de l'évaluation). Enfin, cette analyse de documents a mis en lumière le fait que beaucoup d'éléments sont adaptés sur la base d'un diagnostic précis. Les difficultés ou limitations des élèves doivent remplir certains critères, être « classifiables », afin que les acteurs de l'école aient le droit ou le devoir de mettre en place de la compensation des désavantages, ou des aménagements dans l'enseignement et dans l'évaluation.

Le concept de compensation des désavantages est abordé au niveau exécutif 1 dans tous les cantons, mais le canton de Fribourg est le seul à utiliser l'appellation *compensation*

des désavantages. Les textes abordant des questions liées à la compensation des désavantages sont tous relativement récents (entre 2010 et 2015). Par ailleurs, dans certains cantons (JU, NE), la définition du concept est relativement floue, et une confusion semble exister entre mesures d'individualisation du programme et mesures de compensation des désavantages. Un rapport de recherche sur la mise en œuvre de l'école intégrative à Bâle a relevé la même confusion auprès des acteurs de l'école, qui, dans la pratique, peinent souvent à différencier ces deux concepts et leurs enjeux (Liesen & Lienhard, 2014, p. 11).

Au sujet de l'individualisation des programmes, on observe, au travers des textes législatifs et exécutifs les plus récents, une sorte de processus d'acceptation sur le plan légal du fait que certains élèves aient un programme différent, au sein de l'école ordinaire. En parallèle, on observe également à plusieurs niveaux le souhait formulé dans le *Concordat sur la pédagogie spécialisée* que les programmes individualisés restent proches du programme ordinaire (CH_Concordat_PédSpé_2007 ; GE_LIP_2015* ; FR_RLS_2016*). Pour ce faire, des *Moyens d'enseignement romands adaptés* sont notamment en train d'être développés (voir chapitre 6.1).

L'adaptation de l'évaluation est principalement abordée dans des textes législatifs et exécutifs de niveau 1. Plusieurs directives et arrêtés sont entrés en vigueur durant les 3 dernières années afin d'autoriser et de réglementer les adaptations de l'évaluation pour certains élèves. Dans les textes légaux plus anciens, les adaptations de l'évaluation étaient limitées à de très rares cas ; le thème de l'évaluation a visiblement toujours été très légiféré. Ainsi, il semble que l'augmentation du nombre d'élèves intégrés implique des modifications de la législation. Ces dernières sont faites par le biais d'arrêtés et de directives, en attendant les nouvelles lois. Ce procédé est tout à fait standard dans le domaine législatif : suite à des évolutions sociétales, des changements sont tout d'abord instaurés dans les pratiques et impliquent ensuite des changements dans les lois, ou la création de nouvelles lois (Frehner & Stopper, 2016, p. 4; Service d'information de la Chancellerie fédérale, 2016, p. 34-35).

La question des PPI n'est pas du tout abordée au niveau législatif en Suisse, alors que c'est un sujet hautement traité dans les lois scolaires d'autres pays, par exemple aux Etats-Unis, en Australie, en Angleterre et au Canada (Myara, 2011; Gaudreau et al.,

2008). Les règles ou recommandations concernant l'utilisation de PPI se situent principalement dans des textes relativement récents et de niveau exécutif 1. Le public d'élèves pour qui des PPI doivent être développés varie d'un canton à l'autre. De manière générale, des PPI doivent être rédigés pour les élèves ayant un programme individualisé, tel que rapporté également par Reusser (2011) ainsi que Luder et Kunz (2012) dans des recherches réalisées en Suisse alémanique. Pour les élèves n'ayant pas de programme adapté, l'utilisation de PPI semble être moins uniforme. Au niveau du contenu des PPI, le fait que des objectifs individualisés sont censés être définis dans les PPI est un élément abordé dans tous les cantons, le reste des éléments contenus dans les PPI variant d'un texte à l'autre et d'un canton à l'autre. Un dernier élément à relever au sujet des PPI est le fait qu'ils ne sont pas évoqués dans le *Concordat sur la pédagogie spécialisée*. Ils le sont par contre dans un document en lien avec le Concordat intitulé *Standards de qualité des cantons pour la reconnaissance des prestataires dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (CH_Stand_Quali_CDIP_2007). De plus, l'utilisation de PPI est prescrite dans les concepts cantonaux de Fribourg et du Valais, qui ont été développés suite à l'adoption du Concordat. Ainsi, l'élaboration de PPI pour les élèves BEP n'est pas un élément obligatoire au niveau légal, par contre, c'est un outil utilisé (ou dont l'utilisation est suggérée) dans tous les cantons pour mettre en œuvre les soutiens aux élèves BEP.

Certains des résultats discutés ci-dessus font écho aux constats faits par Liesen et Lienhard (2014) dans leur rapport sur la mise en place des soutiens intégratifs dans le canton de Bâle-Ville. Ces auteurs relèvent la difficulté des écoles participantes à gérer la quantité de documents en lien avec l'intégration et son organisation. Ils évoquent des messages parfois contradictoires reçus par les enseignants, le besoin d'adapter les éléments se trouvant sur le papier à la réalité de l'école, ainsi que l'incompréhension face à certains concepts et leur application (p. ex. le statut de l'élève).

Au terme de cette analyse, les cinq cantons participant à cette étude pourraient être regroupés en fonction de leur avancement dans le développement de l'école inclusive sur le plan légal et organisationnel. En se référant aux modifications légales et organisationnelles ayant eu lieu suite à l'adhésion au *Concordat sur la pédagogie spécialisée*, deux groupes peuvent être formés :

- Le premier groupe réunit les cantons de Fribourg et du Valais, qui ont une longue tradition de l'intégration, et qui ont tous les deux déjà développé et mis en vigueur leurs concepts cantonaux de pédagogie spécialisée. De plus, les lois scolaires fribourgeoises sont actuellement en plein remaniement, suite à cette adhésion et aux modifications qu'elle implique.
- Le second groupe concerne les cantons de Genève, de Neuchâtel et du Jura, qui n'ont pas encore de concept cantonal de pédagogie spécialisée, mais qui ont mis en place ces dernières années divers changements légaux (lois, arrêtés et directives) pour réguler certains éléments en lien avec l'intégration scolaire (aménagement, adaptations de l'évaluation, etc.).

Des regroupements en lien avec d'autres facteurs pourraient être faits, mais l'importance du *Concordat sur la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007a) et de ses suites (concepts cantonaux par exemple) font que ce critère est probablement le plus pertinent dans le contexte actuel. Il est également important de relever le fait que de grands changements sont en cours actuellement dans l'ensemble des cantons participant à cette étude. L'image dépeinte dans le chapitre 8.3.1 et ci-dessus va encore évoluer ces prochaines années.

Offre de soutien

Les formes de scolarisation intégrative et l'offre de soutien aux élèves BEP ont été passés en revue dans le cadre d'une analyse de documents. Les textes analysés sont les mêmes que ceux utilisés pour l'analyse du cadre légal. Des informations obtenues directement auprès des services de l'enseignement et de l'enseignement spécialisé y ont été ajoutées. Le premier élément frappant à la lecture des résultats de cette analyse est la quantité et la variété des formes de soutiens et de scolarisation existantes. De plus, la terminologie utilisée dans les différents cantons est parfois ambiguë, un même mot pouvant être utilisé pour définir des soutiens très différents les uns des autres. Tout cela rend la comparaison des formes de soutien relativement difficile. Par ailleurs, il est important de relever que les services ne précisent pas toujours tous les détails des soutiens sur papier (formes, lieux, enseignants impliqués), en tous cas pas dans les documents auxquels l'auteur a eu accès dans le cadre de ce travail. Il semble qu'une certaine marge de manœuvre soit laissée aux écoles et aux enseignants dans l'organisation des soutiens, afin que ces

derniers puissent correspondre au mieux aux besoins des élèves et aux possibilités de l'école et des enseignants

Dans plusieurs cantons, les catégories de soutien et leurs appellations sont passablement liées aux types de difficultés des élèves, à leurs diagnostics (FR, NE). Dans certains cas, on peut aller jusqu'à se demander si ces catégories maintiennent le système intégratif dans une vision médicale du handicap (Tremblay, 2012, p. 37), telle qu'elle a été décrite au chapitre 2.4.

Un phénomène observé par l'*Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers* (2003, p. 28) a également été observé lors de cette analyse : bon nombre de soutiens sont en lien avec des institutions spécialisées. Les institutions ont tendance à devenir des centres ressources, envoyant des enseignants spécialisés ayant des compétences très spécifiques dans les écoles ordinaires pour y accompagner les élèves intégrés. Cette manière de fonctionner fait sens au niveau de l'utilisation des compétences des enseignants spécialisés. Toutefois, cela implique souvent que les enseignants spécialisés ne font pas partie de l'équipe de l'école régulière au quotidien, et cela peut rendre la collaboration difficile.

Une autre forme de soutien évoquée par l'*Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers* (Ibid.) comme étant une formule prometteuse est l'idée d'un soutien apporté à l'enseignant régulier, sous forme de conseil, et non directement à l'élève. Cette forme de soutien indirect est également évoquée dans le *système en cascade* (Gottlieb, 1981 ; Tremblay, 2012), ainsi que dans la *Typologie de modèles de services* (Trépanier, 2003) présentés tous les deux au chapitre 2.2. Parmi les formes de soutien répertoriées dans le cadre de ce travail, une seule consiste en un soutien à l'enseignant : il s'agit des *enseignants ressources*, en Valais (cf. chapitre 8.3.1.2). Il se peut que des enseignants spécialisés apportant un soutien individuel conseillent également leurs collègues de l'enseignement régulier en plus de leur intervention auprès des élèves. Toutefois, seul le Valais propose un type de soutien où cela est formalisé dans des documents écrits.

Si l'on compare les catégories de soutien issues de l'analyse présentée dans ce travail aux catégories issues de la littérature (cf. chapitre 2.2), différentes observations peuvent être faites. Premièrement, toutes les formes d'intégration évoquées dans le système en cascade sont représentées par une ou plusieurs forme-s de soutien répertoriée-s dans cette

analyse (les formes de scolarisation uniquement spécialisée ou pour les enfants malades n'ont pas été retenues pour la présente analyse, mais existent bien sûr également en Suisse). Parmi les trois catégories proposées par Trépanier (2003) (soutien direct à l'élève en dehors de la classe ordinaire / soutien direct à l'élève au sein de la classe ordinaire / soutien à l'enseignant sous forme de consultation), les formes de soutien de la première catégorie sont les plus représentées au sein des formes de soutien analysées dans le cadre de ce travail. En effet, un grand nombre des formes de prise en charge présentées au chapitre 8.3.1.2 correspondent à ce que Trépanier appelle *classes spéciales* ou *dénombrement flottant*. Il est intéressant également de noter que les classes de transition jurassiennes, qui ne trouvent pas d'équivalent en Romandie, en trouvent dans la typologie de Trépanier (cf. *classes d'appoint*). La troisième catégorie de la Typologie concerne le soutien sous forme de consultation pour l'enseignant ordinaire. Cette forme de soutien n'a été relevée de manière claire que pour le Valais (enseignants ressources). Toutefois, il faut relever que la non-précision à ce sujet dans les documents cantonaux n'empêche pas que les enseignants spécialisés prennent une fonction de conseil auprès de leurs collègues dans la pratique. Enfin, parmi les formes de coenseignement proposées par Trépanier, plusieurs sont probablement utilisées dans les différents cantons romands. Cependant, les documents analysés ne donnent pas d'informations précises à ce sujet. Ce qui peut être relevé est le fait que le terme de coenseignement est assez peu utilisé dans les documents analysés. Si le coenseignement a lieu, c'est sur l'initiative des enseignants ou des équipes des écoles.

8.4.3 Profil des élèves bénéficiant de soutien et de leurs situations de soutien

Profil des élèves

Au sein de cet échantillon, le pourcentage de garçons est plus élevé que celui des filles. Cette observation est également faite dans d'autres recherches au sujet de la population d'élèves bénéficiant de soutien intégratif ou étant scolarisés en enseignement spécialisé (Gaudreau et al., 2008; Joller-Graf & Tanner, 2011; Statistique Vaud, 2014). Selon Speck (1999, cité par Joller-Graf & Tanner, 2011, p. 11), les garçons sont représentés une fois et demi plus souvent parmi la population d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Dans le cas de la présente recherche (où les élèves n'ont pas forcément une déficience intellectuelle), la population de garçons dépasse de 25% celle des filles.

Une analyse de cluster a été réalisée dans le but de regrouper les élèves en fonction de leur principal domaine de difficulté. Cette analyse a mis en évidence l'existence de trois groupes d'élèves (trois clusters). Le plus grand groupe comprend des élèves ayant principalement des difficultés d'apprentissage. Le second groupe réunit des élèves ayant des difficultés surtout dans le domaine du comportement social et du comportement d'apprentissage. Le plus petit groupe est fait d'élèves présentant des profils plus hétérogènes : difficultés au niveau de la mobilité et de la motricité, divers handicaps physiques, limitations cognitives, etc. Malgré le fait que l'échantillon d'élèves de cette recherche ne soit pas représentatif (voir remarque dans les limites de la recherche, chapitre 8.4.1), sa composition laisse penser qu'il reflète assez bien la réalité des élèves intégrés en Suisse et dans le monde. En effet, plusieurs recherches indiquent que les élèves intégrés sont plus souvent des élèves ayant des difficultés d'apprentissage « légères » et des élèves présentant des troubles du comportement (Gaudreau et al., 2008, p. 618; Kocaj et al., 2014; Pfister et al., 2012; Sermier Dessemontet, 2012).

Les liens entre les variables *statut légal* (programme standard / compensation des désavantages / programme individualisé) et *principal domaine de difficulté* (cluster apprentissage / cluster comportement / cluster divers handicaps) ont été investigués. Les résultats révèlent des différences significatives entre les groupes indiquant qu'une majorité des élèves du *cluster divers handicaps* a un programme individualisé, et qu'une majorité des élèves du *cluster comportement* bénéficie de compensation des désavantages. Le résultat concernant les élèves du *cluster divers handicaps* était relativement prévisible. On peut en effet s'attendre à ce que des élèves présentant des difficultés plus conséquentes dues à divers types de handicaps aient plus de peine à atteindre les objectifs du programme, et soient donc plus souvent mis au bénéfice d'un programme adapté (Glockengiesser, 2014; Schnyder & Jost, 2013). Par contre, le résultat concernant les élèves du *cluster comportement* est plus surprenant et plus difficilement explicable. On peut se demander si le comportement des élèves influence la manière dont les statuts sont attribués (voir à ce sujet également la discussion ci-dessous concernant l'accès au curriculum), ou alors s'il y a une comorbidité entre des difficultés justifiant une compensation des désavantages (p. ex. dyslexie, dysorthographe, problèmes sensoriels, etc.) et les difficultés de comportement. Cette question reste ouverte et mériterait des investigations plus poussées, avec un échantillon plus conséquent.

Ressources pour le soutien

Les élèves de cet échantillon bénéficient en moyenne de 3.1 périodes de soutien par semaine. Cette valeur est relativement basse en comparaison à la moyenne pour l'ensemble de l'échantillon du projet de recherche IFCH (N = 458) qui s'élève à 5.2 périodes par semaine. A ce jour en Suisse, les données disponibles concernant le nombre de périodes de soutien hebdomadaires allouées aux élèves BEP à l'école ordinaire sont peu comparables les unes aux autres. Certaines de ces périodes sont attribuées de manière forfaitaire par école et/ou par classe, en fonction du nombre d'élèves, alors que d'autres sont attribuées de manière individuelle (voir chapitre 2.3). Les données obtenues au sujet des « soutiens légers » (IF) dans différents rapports sur l'école intégrative en Suisse indiquent en général un nombre de périodes de soutien moyen par classe, et non par élève. Dans les Grisons, on parle de 4 à 9 périodes par semaine et par classe (Luder & Kunz, 2012), on évoque 2 à 4 périodes en Argovie (Luder, Maag Merki, & Sempert, 2004), 5 à 8 à Nidwald (Zihlmann et al., 2015) et en général 2 (maximum 8, lorsqu'un enfant ciblé est présent dans la classe) dans le canton de Vaud (Pulzer-Graf & Ferrer, 2014). Pour le soutien « renforcé » ou « spécialisé » (IS) par contre, les chiffres disponibles concernent le nombre moyen de périodes de soutien par élève. Dans le canton de Nidwald (Zihlmann et al., 2015) et pour la Suisse centrale (Joller-Graf & Tanner, 2011) par exemple, on évoque une moyenne de 6 périodes par semaine.

Les données relevées dans le cadre de cette étude (et du projet IFCH) sont difficilement comparables avec celles évoquées dans la littérature (rapports cités ci-dessus). Cela est entre autres dû à la manière dont les périodes sont regroupées et comptabilisées. Par contre, les données récoltées au sein même du projet IFCH sont comparables (suisse romande vs. échantillon global). La différence de moyenne entre l'échantillon utilisé pour cette thèse ($M_{\text{Suisse romande}} = 3.1$ périodes / semaine) et l'échantillon global ($M_{\text{Echantillon global}} = 5.2$ périodes / semaine) est conséquente. Cet écart peut probablement être expliqué par les différences intercantionales au niveau de l'avancement dans les pratiques inclusives (cf. chapitre 8.4.2, ci-dessus) ainsi que par la variété des élèves et de leurs situations de soutien, dans les deux échantillons (cf. chapitres 2.2, 8.3.1, 8.3.2.3). Certains cantons ont une tradition intégrative depuis longtemps et semblent intégrer de plus en plus d'élèves ayant des besoins « conséquents », qui bénéficient vraisemblablement de plus de ressources. D'autres cantons, en revanche, débutent en matière d'intégration, et commencent probablement avec des élèves ayant des difficultés

« légères » et bénéficiant de mesures attribuées à la classe (p. ex. IF). Ces éléments peuvent probablement expliquer une partie des différences observées ici.

Les résultats statistiques concernant le profil des élèves de l'échantillon et de leurs soutiens (chapitre 8.3.2.3) montrent que les élèves qui suivent le programme standard ont significativement moins de périodes de soutien par semaine que les élèves bénéficiant de compensation des désavantages ou d'un programme individualisé. Ces résultats ne sont pas surprenants et correspondent à ceux rapportés dans d'autres projets de recherches (voir ci-dessus).

Lieu du soutien

Les données concernant le lieu où se déroulent les périodes de soutien ont révélé que près de 53% des élèves de l'échantillon passent l'entier de leurs périodes de soutien à l'extérieur de la classe. Parmi les périodes se déroulant au sein de la classe, on constate que 11% s'organisent sous forme de coenseignement ; tandis que durant le reste des périodes, l'enseignant apportant le soutien se focalise sur les élèves BEP, travaille avec un petit groupe, ou alors se met à la disposition de tous les élèves montrant momentanément un besoin de soutien. Les résultats de cette recherche indiquent également que les élèves du *cluster apprentissages* sont légèrement plus souvent soutenus en dehors de la classe que ce qui était attendu. Quant aux élèves suivant le programme standard (*statut légal*), ils sont significativement plus souvent soutenus en dehors de la classe que ce qui était attendu. Ici encore, il serait intéressant pour de futures recherches de mettre ces résultats en lien avec les cadres légaux cantonaux et l'offre de soutien à disposition.

En résumé, d'après l'analyse de cluster et le recensement du statut légal des élèves de l'échantillon, les élèves du *cluster apprentissage* ne sont pas ou peu soutenus pour des raisons de limitations cognitives ou pour d'autres déficiences. Ils suivent en général le programme standard (cf. *statut légal*) et bénéficient de peu de périodes de soutien hebdomadaires. Ces périodes de soutien prennent visiblement souvent la forme de soutiens en petits groupes, se déroulant à l'extérieur de la classe. Quelques hypothèses seront esquissées au chapitre 8.4.5 au sujet des liens possibles entre les résultats concernant l'offre de soutien dans les différents cantons et ceux obtenus au sujet du profil des élèves de l'échantillon et de leurs situations de soutien.

Dans une perspective inclusive, nombre d'auteurs suggèrent que les soutiens aux élèves BEP devraient avoir lieu autant que possible en classe, dans le cadre de l'enseignement (Pulzer-graf & Ferrer, 2014 ; Janney & Snell, 2006 ; Trépanier, 2003, p. 53). Diverses formes de soutien en classe existent, certaines ont été esquissées dans les chapitres 2.2 et 8.3.1.2. Parmi ces formes de soutien, le coenseignement notamment est vu comme une option présentant de nombreux avantages (Benoit & Angelucci, 2011; Bildungsdirektion des Kantons Zürich et al., 2015; Friend et al., 2010). Malgré les recommandations actuelles en matière de forme et de lieu du soutien, les résultats de cette étude montrent que le soutien a fréquemment lieu en dehors de la classe, et que la forme du coenseignement est rarement privilégiée. La littérature empirique abordant la collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés offre des pistes d'interprétation à ce sujet, en évoquant les barrières à la mise en place de ce genre de pratiques (voir p. ex. Benoit & Angelucci, 2011 ; Bonvin, Valls, Ramel, Angelucci, & Benoit, 2016 ; Gravel & Trépanier, 2010 ; Trépanier, 2003) . Ce sujet ne sera cependant pas traité plus avant dans le cadre de ce travail.

8.4.4 Objectifs fixés dans le cadre des soutiens

Nombre d'objectifs

Les analyses réalisées au sujet des objectifs ont révélé de grandes différences entre les élèves pour ce qui est du nombre d'objectifs (allant de 0 à 45 par élève). Cette dispersion importante, ainsi que le nombre moyen d'objectifs par élève (9.3), sont similaires à ce qui a été observé dans d'autres projets de recherche, notamment auprès d'adultes polyhandicapés (Petitpierre et al., 2016) ou d'élèves atteints de troubles du spectre de l'autisme (Ruble et al., 2010). Une étude de Karvonen et Huynh (2007) au sujet des PPI d'adolescents ayant une déficience intellectuelle significative a cependant montré un nombre moyen d'objectifs deux fois plus élevé (19). A ce jour, peu d'études en Suisse ont investigué les objectifs fixés pour des élèves ayant des déficiences ou des difficultés « légères » (p. ex. difficultés d'apprentissage, troubles du comportement) et étant scolarisés de manière intégrative. Les résultats de cette étude contribuent donc aux informations sur ce sujet. Dans cet échantillon, le nombre élevé d'objectifs chez certains élèves est souvent en lien avec le fait que ces élèves bénéficient d'un programme individualisé. Pour ces élèves, il arrive que certains enseignants spécialisés sélectionnent ou adaptent un grand nombre d'objectifs du PER, et les mettent par écrit dans les PPI. Enfin, certains auteurs mettent en garde contre un nombre excessif d'objectifs, qui peut

mener à des frustrations chez les parents ou les professionnels et, surtout, qui peut mener à de faibles apprentissages dans tous les domaines (Wilczynski, Menousek, Hunter, & Mudgal, 2007).

Domaines concernés par les objectifs

Plus de la moitié des objectifs analysés dans le cadre de cette étude concernent des domaines académiques (branches scolaires). Parmi ces objectifs académiques, une grande majorité se trouve dans le domaine du français (71%) et concerne principalement la lecture et l'écriture. Ce résultat n'est pas surprenant étant donné que la quatrième année Harnos est l'année du démarrage officiel de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Une grande partie du PER tourne autour de ces deux thèmes (CIIP, 2010), qui sont des éléments cruciaux pour le reste de la scolarité de l'élève. Plusieurs recherches présentées au chapitre 5.2.2 ont rapporté des proportions variables en matière d'objectifs académiques et fonctionnels. Les conclusions de ce chapitre mettaient en évidence les facteurs pouvant expliquer les types d'objectifs fixés : l'âge, le sexe, le type de placement ou encore le degré de « besoin de soutien » de l'élève (la sévérité du handicap). Les résultats obtenus dans la présente recherche correspondent à ceux obtenus dans des recherches où le profil des élèves de l'échantillon est similaire.

L'analyse des objectifs non-académiques réalisée dans le cadre de cette étude a montré que la grande majorité de ces objectifs concerne les domaines de la CIF intitulés « tâches et exigences générales » (40%) et « apprentissage général » (23%). Les autres domaines sont nettement moins fréquents (fonctions mentales, communication, relations interpersonnelles, etc.). Les élèves sont appelés à progresser majoritairement dans des domaines tels que la gestion des exigences du quotidien, l'autonomie, l'organisation, la gestion du comportement et des pulsions, etc. (tâches et exigences générales). Viennent ensuite les stratégies et compétences d'apprentissage : être capable d'écouter, de se concentrer, de chercher et d'appliquer des solutions, résoudre des problèmes simples, etc. (apprentissage général).

Dans les quelques études s'étant intéressées au contenu des objectifs (voir chapitre 5.2.2), les méthodes utilisées sont très variées. Deux études ont utilisé des items de la CIF (Petitpierre et al., 2016 ; Sanches-Ferreira et al., 2013), comme cela a été le cas dans la présente recherche ; mais les items sélectionnés ainsi que les populations concernées sont différents. Cela rend les comparaisons difficiles. Deux autres recherches se sont

penchées sur les contenus des objectifs destinés aux élèves atteints d'autisme (Kurth et Mastergeorge, 2010 ; Ruble et al., 2010). Dans ces recherches, les catégories de classification retenues étaient les thèmes pertinents dans le domaine de l'autisme. Globalement, il est difficile de comparer ces cinq études, tant leurs populations cibles et leurs méthodes d'analyse divergent. Toutefois, il est intéressant de relever les facteurs mentionnés dans ces recherches comme pouvant influencer le contenu des objectifs : l'âge, le sexe, le type de placement (intégratif ou séparatif), le type de handicap, ou encore le degré de besoin de soutien.

Qualité des objectifs

Dans l'ensemble, la qualité des objectifs analysés dans le cadre de cette recherche est modérée à faible. Parmi les quatre critères utilisés pour analyser cette qualité, seules la compréhensibilité et la présence d'un résultat attendu étaient fréquemment atteintes ; les deux autres critères ne l'étaient que très rarement (mesurabilité et limitation dans le temps). Plusieurs recherches rapportent également un manque de mesurabilité des objectifs (Boavida et al., 2010; Rakap, 2015; Ruble et al., 2010; Sanches-Ferreira et al., 2013; J. G. Shriner et al., 2013), tandis que Rakap (2015) mentionne lui aussi la non limitation dans le temps et Shriner et al. (2013) un manque de description du résultat attendu. La question de la limitation dans le temps est toutefois discutable. Dans le cadre de la présente recherche (ainsi que dans d'autres), elle est évaluée pour chaque objectif. Cependant, il est concevable que, dans les situations où la situation de l'élève est ré-évaluée régulièrement, la limitation dans le temps soit implicitement présente, dans le sens où la prochaine réunion de réseau serait le délai pour l'atteinte des objectifs. Cet élément n'a pas été investigué sous cette forme dans le cadre de cette recherche.

Une analyse plus détaillée des objectifs montre que la qualité moyenne des objectifs spécifiques est meilleure que celle des objectifs généraux. Les recherches de Farquharson et al. (2014) et de Shriner et al. (2013) révèlent des résultats identiques. Notons que ces résultats étaient tout à fait attendus étant donné que l'une des principales caractéristiques de l'objectif spécifique est d'être plus précis que l'objectif général, dans le but de décrire les étapes nécessaires à l'atteinte de ce dernier (Yell & Stecker, 2003). Il est intéressant de relever que la qualité moyenne des objectifs est légèrement plus basse lorsque les valeurs sont regroupées au « niveau élèves », plutôt qu'au « niveau objectifs ». Cette différence est probablement due au fait que les « bons » objectifs sont concentrés chez un

petit nombre d'élèves. Cette explication est renforcée par le fait que la variable *formation de l'enseignant* est significativement en lien avec la qualité des objectifs. Ces derniers sont de meilleure qualité chez les élèves accompagnés par un enseignant spécialisé formé. Un résultat similaire a été mis en lumière dans l'étude menée par Ruble et McGrew (2013) au sujet de la qualité des PPI. De plus, plusieurs recherches ont montré qu'une formation continue spécifiquement liée à la formulation d'objectifs aide à améliorer la qualité des objectifs fixés dans les PPI (Boavida et al., 2014; Poppes et al., 2002; Pretti-Frontczak & Bricker, 2000; Shriner et al., 2013). Enfin, le fait d'avoir une formation en enseignement spécialisé semble également avoir une influence sur la qualité des adaptations du curriculum mises en place pour les élèves BEP à l'école ordinaire (Kurth & Keegan, 2014).

La variable *principal domaine de difficulté* n'est pas en lien avec la qualité des objectifs. Ce résultat est similaire à celui obtenu par Rakap (2015), qui a exploré les liens entre le diagnostic de l'élève et la qualité des objectifs. Aucune autre recherche investiguant ce genre de lien n'a été répertoriée dans le cadre de ce travail.

Les élèves de cet échantillon ayant un programme individualisé ou bénéficiant de compensation des désavantages n'ont pas des objectifs de meilleure qualité que les élèves suivant le programme standard. Sur l'ensemble des études s'intéressant à la qualité des objectifs, très peu ont investigué le lien éventuel entre le *statut de l'élève* et la qualité des objectifs (Boavida et al., 2010; Sanches-Ferreira et al., 2013). Les résultats obtenus à ce sujet dans la présente étude sont similaires à ceux obtenus par Sanches-Ferreira et al. (2013). Dans leur étude, il n'y a pas de différence de qualité entre les objectifs des élèves ayant des « adaptations ou des modifications pour accéder au curriculum » et ceux des élèves ayant un curriculum « hautement individualisé » (p. 513). Contrairement aux résultats de Sanches-Ferreira et al. (2013), ceux de Boavida et al. (2010) indiquent que la qualité des objectifs est légèrement meilleure chez les élèves ayant un plus grand degré de handicap, et donc un plus grand besoin de support.

Ces résultats contradictoires ont mené à la réalisation d'analyses supplémentaires, en fusionnant deux variables (cf. chapitre 8.3.3.3). Finalement, ces analyses indiquent que le *statut légal* de l'élève, lorsqu'il est combiné à la variable *formation de l'enseignant*, semble être en lien avec la qualité des objectifs : les élèves ayant un programme individualisé ou bénéficiant de compensation des désavantages *et* étant accompagnés par

un enseignant spécialisé formé, ont des objectifs de meilleure qualité que leurs pairs des autres groupes. Ce résultat s'approche cette fois de celui obtenu par Boavida et ses collègues (voir ci-dessus) et il peut être interprété de différentes manières. D'un côté, on peut considérer comme positif le fait que tous les élèves aient accès à des objectifs de même qualité dans le cadre de leurs soutiens ; mais d'un autre côté, on aurait pu s'attendre à des objectifs de meilleure qualité chez les élèves ayant besoin d'un soutien plus conséquent, avec des adaptations du programme. En effet, ce type de soutien nécessite à priori une planification plus intensive et plus précise. Des recherches plus approfondies sont nécessaires à ce sujet.

Accès au curriculum

Pour faciliter la participation des élèves BEP en classe intégrative, le concept d'accès au curriculum est un élément important. Les résultats de la présente recherche ont montré que le *domaine principal de difficulté* semble être décisif pour l'un des aspects de l'accès au curriculum : les élèves ayant principalement des difficultés d'apprentissage (*cluster apprentissage*) ont un plus haut pourcentage d'objectifs académiques (et donc à priori un plus grand accès au curriculum) que leurs pairs des deux autres clusters. Le *statut légal* est également apparu comme étant significativement en lien avec le pourcentage d'objectifs académiques : plus le programme et les objectifs sont adaptés, moins l'élève a d'objectifs de type académique. Ce résultat correspond à l'état de la recherche (Wehmeyer et al., 2003), mais il pose cependant question par rapport à la notion d'accès au curriculum : peut-on considérer que tous les élèves y ont accès lorsque certains d'entre eux ont une majorité d'objectifs fonctionnels ? Le type d'objectifs fixés reflète-t-il réellement le travail quotidien des élèves ? Comment les enseignants peuvent-ils répondre à la fois aux besoins parfois très spécifiques des élèves BEP et aux injonctions légales exigeant un accès au curriculum ? La littérature sur ce sujet recommande des adaptations réfléchies du curriculum (cf. chapitre 3). Selon certains auteurs, il est possible de travailler avec les élèves BEP sur des contenus du plan d'études en adaptant le niveau de ce qui est enseigné (*adaptations du curriculum*) et/ou en ajoutant d'autres contenus (*augmentations du curriculum*) (Janney & Snell, 2006; Wehmeyer et al., 2001).

Dans cette étude, des questions relatives aux adaptations du niveau du curriculum ont également été abordées. Pour ce faire, le niveau des objectifs fixés pour les élèves de l'échantillon a été comparé au niveau des objectifs du plan d'études romand (PER). Les

résultats à ce sujet indiquent que peu d'élèves de l'échantillon ont des objectifs se situant au dessous du niveau du PER. De prime abord, cela peut être considéré comme positif : la plupart des élèves de l'échantillon ont des objectifs correspondant au niveau du PER, on peut donc considérer qu'ils y ont accès. Dans un second temps se pose tout de même la question du droit qu'ont les élèves BEP de progresser à leur rythme, avec des adaptations de l'enseignement et du programme si nécessaire (cf. chapitres 2 et 3). Wehmeyer et ses collègues (2003) se sont également interrogés sur ce sujet dans leur étude portant sur l'accès au curriculum chez des élèves ayant un retard mental et étant scolarisés de manière inclusive. Leurs résultats indiquent que les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers « légers » travaillent significativement plus souvent sur des contenus du curriculum général que leurs pairs ayant des besoins plus « conséquents ». Par ailleurs, ils ont constaté que les élèves de leur échantillon, lorsqu'ils travaillaient sur des thèmes du curriculum général, ne travaillaient que rarement à un niveau se situant en dessous de celui du curriculum de leur année de scolarisation. Les résultats de Wehmeyer et al. (2003), ainsi que ceux de la présente recherche, laissent à penser que l'acceptation n'est pas encore totale vis-à-vis du fait que certains élèves nécessitent une adaptation du niveau des contenus académiques.

Des analyses supplémentaires ont été réalisées afin de savoir pour quels élèves avaient été planifiés des objectifs en dessous du niveau du PER. Contrairement à ce qui était attendu, les résultats de cette étude indiquent que les élèves ayant un programme individualisé – ce qui signifie un *statut légal* permettant des adaptations du curriculum – n'ont pas plus d'objectifs en dessous du niveau du PER que leurs pairs suivant le programme standard, avec ou sans compensation des désavantages. Ce résultat fait écho aux conclusions de plusieurs recherches (Destefano et al., 2001; Kurth & Keegan, 2014; Paré, 2011) selon lesquelles il semblerait que le *statut légal* soit utilisé principalement pour justifier des adaptations de l'évaluation, plutôt que pour adapter le contenu de ce qui est enseigné, et la manière de l'enseigner. Une autre interprétation possible serait que les enseignants aient peur ou ne se sentent pas capables de planifier et de gérer des objectifs s'éloignant trop du niveau du PER, et donc du niveau du reste de la classe. Ils fixeraient donc des objectifs flous ou des objectifs fonctionnels, afin de contourner le problème. C'est ce que suggère Timberlake (2014) en conclusion de son article au sujet de l'interprétation et de la mise en œuvre par les enseignants du concept d'accès au curriculum. Enfin, il est également possible que, dans certains cas, les adaptations du

programme ne soient pas visibles en analysant les objectifs fixés. En effet, il se peut que certains enseignants individualisent le programme en sélectionnant certains objectifs du PER plutôt qu'en modifiant leur niveau. Dans ce cas, l'adaptation ne serait pas visible par le biais de l'analyse réalisée dans ce travail. Un approfondissement de cette question de manière qualitative s'avère nécessaire, afin de comprendre les pratiques et les représentations des enseignants dans le domaine de l'individualisation des programmes pour les élèves BEP. Finalement, rappelons qu'un grand nombre des objectifs de type académique n'était pas évaluables vis-à-vis du PER car ils étaient trop flous pour y être comparés de manière fiable. Il est important de garder à l'esprit que certains de ces objectifs pouvaient éventuellement faire référence, dans l'intention, à des éléments se situant au dessous du niveau du PER. Cela n'a pas pu être mis en évidence par l'analyse réalisée ici.

L'éloignement entre le niveau du PER et le niveau des objectifs a également été investigué en lien avec le *principal domaine de difficulté*. Contre toute attente, les élèves du *cluster comportement* ont significativement plus d'objectifs en dessous du niveau du PER que leurs pairs du *cluster apprentissage*. Par contre, aucune différence significative n'est observée entre le *cluster divers handicaps* et le *cluster apprentissage*, malgré des moyennes se distinguant beaucoup l'une de l'autre (respectivement 16.66 % et 7.91 %). Ce résultat est probablement dû au fait que la déviation standard est très élevée et que le *cluster divers handicaps* est composé d'un nombre restreint d'élèves aux profils très hétérogènes. Ces résultats sont donc à interpréter de manière prudente étant donné les caractéristiques particulières de l'échantillon.

Cependant, il paraît tout de même pertinent de s'y attarder. Une interprétation possible de ce résultat pourrait être qu'une certaine comorbidité existe entre les difficultés liées au comportement et des limitations cognitives plus conséquentes : les élèves du *cluster comportement* auraient un niveau cognitif plus bas que les élèves du *cluster apprentissage*. Cet élément n'a pas pu être vérifié pour cet échantillon. Une autre interprétation possible pourrait être que le comportement de l'élève influence la manière dont les enseignants perçoivent ou évaluent les compétences de l'élève, ce qui à son tour a une influence sur la planification du soutien et les décisions relatives aux objectifs. Cho et Kingston (2015) ont mené une recherche portant sur les raisons pour lesquelles les enseignants spécialisés orientent leurs élèves vers les évaluations nationales adaptées (*alternate-assessment*, voir chapitre 3.1.3.3). Leurs résultats révèlent que bon nombre

d'enseignants spécialisés se réfèrent à des facteurs ne faisant pas partie des listes officielles pour l'éligibilité, et n'étant pas forcément en lien avec les compétences scolaires des élèves, pour les orienter vers une évaluation adaptée. Parmi ces facteurs se trouvent les caractéristiques comportementales et émotionnelles des élèves. On sait par ailleurs que les élèves présentant des difficultés ou troubles du comportement sont les plus susceptibles d'être exclus d'une scolarité ordinaire, même en contexte inclusif (p. ex. Gaudreau, Fortier, Bergeron, & Bonvin, 2016, p. 140).

8.4.5 Influence possible du cadre légal et organisationnel sur les caractéristiques du public d'élèves bénéficiant de soutien et sur les objectifs fixés

Dans le cadre de cette recherche, un constat a été fait à plusieurs reprises et à différents niveaux : il existe des différences de fonctionnement au sujet de l'intégration scolaire, des soutiens et des adaptations mis en place entre les cantons participants à cette recherche. Cela a été observé :

- dans l'analyse du cadre légal et organisationnel ;
- au travers de la répartition des élèves dans l'échantillon ;
- et dans le cadre de l'analyse des objectifs de soutien.

Les différences au niveau du cadre légal et organisationnel ont été présentées dans les chapitres 8.3.1.1 et 8.4.2. La quantité de documents régulant l'intégration et la mise en place de soutien varient d'un canton à l'autre, tout comme la précision des termes utilisés et les définitions de certains concepts. De plus, l'organisation des soutiens apportés aux élèves est très variée. Enfin, les cantons présentent différents stades d'avancement pour ce qui est des modifications apportées sur le plan législatif ou organisationnel suite à l'adhésion au *Concordat sur la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007a).

Les différences intercantionales apparaissant au niveau des profils des élèves de l'échantillon ont été mises en évidence au chapitre 8.3.2.3 puis ont été évoquées ci-dessus (chapitre 8.4.3). A la lecture de la discussion concernant le cadre légal (regroupement des cantons au chapitre 8.4.2) et des résultats concernant le profil des élèves de l'échantillon par canton (8.3.2.3), le lecteur pourrait être tenté de faire des liens entre ces éléments. Le regroupement de cantons proposé au chapitre 8.4.2 a été fait en fonction des modifications légales et organisationnelles ayant déjà eu lieu suite à

l'adhésion au *Concordat sur la pédagogie spécialisée*. Les cantons du Valais et de Fribourg forment l'un des groupes, celui des cantons ayant déjà un concept de pédagogie spécialisée. Lorsque l'on s'intéresse aux profils des élèves faisant partie de l'échantillon dans ce groupe, deux constats peuvent être faits. D'un côté, ces deux cantons comptent le plus grand pourcentage d'élèves ayant un programme individualisé au sein de leurs échantillons. Et de l'autre, ils comptent également le plus grand pourcentage d'élèves appartenant au cluster *handicaps divers*. Les chiffres présentés pour le canton de Neuchâtel s'approchent de ceux de Fribourg et du Valais, mais le très petit nombre d'élèves dans l'échantillon rend l'interprétation des résultats délicate. Ainsi, il semblerait que dans les cantons ayant une longue tradition de l'intégration scolaire, et ayant déjà mis en place leurs concept de pédagogie spécialisée (VS et FR), on a plus tendance à intégrer des élèves présentant des profils nécessitant à priori des adaptations plus conséquentes dans la prise en charge, que dans les cantons de l'autre groupe.

Une autre observation faite au terme de l'analyse des textes législatifs et exécutifs est le fait que les cantons de Genève et de Fribourg sont ceux traitant le plus, et de la manière la plus claire, du concept de compensation des désavantages. Or, il apparaît que l'échantillon dans ces deux cantons comporte un plus grand pourcentage d'élèves bénéficiant de compensation des désavantages que dans les trois autres cantons.

Enfin, un questionnement peut encore être abordé au sujet du lien possible entre le cadre légal et organisationnel des soutiens, et le profil des élèves intégrés. Ce questionnement concerne l'éventuelle influence de « l'offre » sur « la demande » en matière de soutiens. En effet, les chapitres abordant l'offre de soutien (8.3.1.2 et 8.4.2) ont mis en lumière le fait que les types de soutien sont souvent en lien avec les difficultés des élèves et avec leurs diagnostics. On peut ainsi se demander si le choix des élèves pouvant être intégrés ou non est influencé par le type d'offre de soutien existant dans le canton, et par les écoles spécialisées en activité. De nouvelles analyses, avec un échantillon plus grand et plus représentatif seraient nécessaires pour confirmer ou infirmer cette hypothèse.

Les différences observées entre cantons lors de l'analyse des objectifs de soutien n'ont pas été traitées jusqu'à maintenant. La réalisation d'analyses statistiques comparant les cantons ne faisait pas sens au niveau méthodologique. En effet, la taille de l'échantillon, ainsi que les inégalités quant au nombre d'élèves par canton, empêchaient de tester de manière fiable l'influence de l'appartenance aux cantons sur les objectifs fixés. Par ailleurs, dans le cadre de cette recherche, la variable « canton » n'aurait pas renfermé

uniquement le cadre légal et les formes de soutien, mais également le profil des élèves (statut légal et cluster) ainsi que la formation des enseignants, et une multitudes d'autres facteurs potentiels tels que la culture de l'école et les ressources à disposition. C'est pourquoi, malgré des différences significatives entre les cantons (obtenues lors d'analyses exploratoires) ces dernières n'ont pas été maintenues dans les résultats définitifs de ce travail. Il a été décidé de traiter de ces questions de manière qualitative et hypothétique, et non de manière statistique. Ce procédé aurait impliqué une tout autre démarche, qui serait bien sûr intéressante, mais qui n'était pas réalisable dans le cadre de ce travail.

Finalement, différentes hypothèses peuvent être faites au sujet des influences du cadre légal et organisationnel des cantons, sur le nombre, le type et la qualité des objectifs, ainsi que sur l'éloignement entre le niveau des objectifs et celui du curriculum :

- Le nombre d'objectifs fixés par élève est en lien avec le *statut légal* de ce dernier (cf. chapitre 8.3.3.1). Les directives relatives à l'utilisation plus ou moins obligatoire de PPI pourraient également être en lien avec le nombre d'objectifs, tout comme le degré d'ancrage d'un concept tel que l'individualisation du programme (le droit pour un élève d'avoir des objectifs différenciés).
- Le pourcentage d'objectifs académiques est en lien avec l'appartenance au cluster, le statut légal de l'élève et la formation de l'enseignant. Pour rappel : le statut de l'élève est lui-même en lien avec la formation de l'enseignant et avec l'appartenance au cluster (cf. chapitre 8.3.3.2). Parmi les éléments analysés au niveau du cadre légal et organisationnel, on peut supposer que l'« ouverture » cantonale concernant l'individualisations du programme joue un rôle sur le pourcentage d'objectifs académiques fixés, tout comme les recommandations en matières d'aménagements de l'enseignement et de l'évaluation. De plus, les ressources ainsi que la forme du soutien apporté à l'élève peuvent avoir une influence sur la manière dont les enseignants sont prêts à travailler avec l'élève. Il se peut que ces éléments influencent les décisions concernant le type d'activités et d'objectifs mis au centre du soutien et de l'enseignement.
- La qualité des objectifs est principalement en lien avec la formation de l'enseignant chargé du soutien. Elle l'est également avec le statut légal de l'élève, lorsque celui-ci est combiné avec la formation en enseignement spécialisé de l'enseignant (cf. chapitre 8.3.3.3). A ces deux facteurs pourraient probablement être ajoutés le fait que la rédaction de PPI soit obligatoire ou non, le fait que

l'individualisation du programme et de l'évaluation soient bien implantées dans la culture de l'école, et le fait que la compensation des désavantages soit un élément reconnu et pratiqué.

- L'éloignement par rapport au curriculum semble être en lien avec le *domaine principal de difficulté* (cluster) (cf. chapitre 8.3.3.4). Parmi les éléments analysés au niveau du cadre légal et organisationnel, on peut supposer que les directives en matière d'individualisation des programmes, de l'enseignement et de l'évaluation jouent un rôle sur la mesure dans laquelle les objectifs d'un élève se distancient de ceux du curriculum. De plus, la forme du soutien et les ressources à disposition peuvent également avoir une influence sur cet élément. En effet, accompagner un élève ne suivant pas le même programme que les autres peut être très exigeant en matière de didactique et chronophage au niveau de la planification.

9 Conclusions

L'intégration scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) devient progressivement la norme en Suisse, comme ailleurs dans le monde. Les questions actuelles au sujet de l'intégration ne concernent plus uniquement son efficacité ou sa légitimité, mais de plus en plus souvent sa mise en œuvre (Bonvin, 2016). Pour rendre l'intégration possible, des modifications doivent avoir lieu à différents niveaux. *L'index for inclusion* évoque des barrières à surmonter au niveau des cultures, des politiques publiques et des pratiques (Booth & Ainscow, 2002). Quant à l'Organisation des Nations Unies (2006), elle recommande la mise en place d'aménagements et d'accompagnements pour que les élèves BEP puissent progresser sur le plan scolaire et faire partie intégrante de la société.

La partie théorique de ce travail s'est intéressée à un certain nombre d'éléments cruciaux dans la mise en place d'aménagements et d'accompagnements pour les élèves BEP à l'école ordinaire : le concept d'intégration et son évolution actuelle en Suisse ; le public des élèves intégrés ; les adaptations de l'enseignement et de l'évaluation ; les projets pédagogiques individualisés (PPI) ; les objectifs de soutien ; ainsi que l'accès au curriculum général. Plusieurs constats importants ont été tirés de cette partie théorique :

- La réussite de l'intégration scolaire dépend, entre autres, de plusieurs facteurs au niveau du macrosystème : les politiques, les ressources, etc. (Booth & Ainscow, 2002 ; Kyriazopoulou & Weber, 2009).
- Un manque d'informations est constaté en Suisse et dans le monde au niveau des élèves intégrés, de leurs situations (besoins, statuts, etc.) et des formes de leur scolarisation (CSPS, 2011 ; Ebersold & Watkins, 2011).
- Diverses formes d'adaptations de l'enseignement et de l'évaluation existent et divers « statuts » ont été créés pour les justifier et les « légiférer » (voir chapitre 3).
- Les PPI et les objectifs qui y sont inscrits sont des éléments importants dans le cadre de l'accompagnement des élèves BEP, mais leur qualité et leur utilisation sont souvent remises en question dans la littérature empirique internationale (voir chapitre 4).
- Les questions liées à l'accès au curriculum et aux choix des contenus à enseigner aux élèves BEP à l'école ordinaire sont un sujet d'actualité dans la recherche et

dans la pratique. Ce thème est lié, entre autres, aux exigences légales ainsi qu'aux représentations des enseignants (p. ex. Browder et al., 2007; King-Sears, 2001).

Au vu de ces constats, la présente recherche s'est intéressée au cadre légal et organisationnel des soutiens, au public d'élèves intégrés et à leurs « statuts », ainsi qu'aux objectifs fixés pour les élèves dans le cadre des soutiens. Cette recherche avait une vocation principalement descriptive et exploratoire, dans le but de faire un point de situation sur certains aspects de l'école intégrative en Suisse. Les différents résultats issus de cette recherche sont à interpréter en gardant ses limites à l'esprit, et ils peuvent servir de points de départ pour développer des hypothèses et mettre en lumière des thèmes à aborder dans de futures recherches.

Conclusions concernant le cadre légal et organisationnel des soutiens aux élèves intégrés

L'analyse des cadres légaux cantonaux régulant la mise en place d'accompagnements et d'aménagements a montré que de nombreuses modifications ont été apportées durant ces cinq à sept dernières années. Ces modifications font suite à l'évolution des exigences législatives nationales et internationales au sujet de l'intégration. La RPT²⁰ ainsi que le *Concordat sur la pédagogie spécialisée* (qui est une de ses suites) sont des éléments ayant eu une grande influence dans le développement de la prise en charge des élèves BEP et dans la régulation « légale » de cette prise en charge. Le Concordat et ses « outils » (terminologie uniforme, standards de qualité, procédure d'évaluation standardisée) posent des bases solides en direction d'une école plus intégrative, et les cantons doivent adapter leur législation et leurs pratiques dans ce sens. Ils gardent toutefois une marge de manœuvre assez large dans ce processus (CDIP, 2007b, p. 9). Cette marge de manœuvre s'observe à différents niveaux dans le cadre de ce travail : dans les résultats de l'analyse du cadre légal, ainsi que dans la recension de l'offre de soutien. En effet, de nombreuses différences existent entre les cantons au niveau des textes régulant les soutiens et les aménagements, au niveau de l'offre de soutien, ainsi qu'au niveau du rythme auquel les cantons s'adaptent aux exigences du Concordat.

Un premier constat issu de l'analyse des textes légaux est que certains éléments sont plutôt évoqués comme des principes (p. ex. prise en compte des besoins de chacun,

²⁰ Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (Département Fédéral des Finances, 2004).

aménager l'enseignement, lutter contre les inégalités) et laissent la tâche de la mise en pratique de ces principes aux écoles et aux enseignants. Un second constat est que les pratiques ayant une influence sur l'évaluation (compensation des désavantages, programme individualisé) sont traitées de manière plus spécifique et plus règlementée que les pratiques ne touchant pas directement à l'évaluation. Enfin, un élément relativement surprenant, en comparaison aux fonctionnements dans d'autres pays, est le fait qu'en Suisse, les PPI et leur utilisation ne sont pas du tout abordés au niveau législatif. Dans certains cantons, les PPI sont bien ancrés au niveau exécutif, alors que dans d'autres, ils ne sont qu'évoqués comme une possibilité, et non comme une obligation. Ces observations au sujet de la légifération plus ou moins intensive des thèmes liés à l'intégration rappellent certains éléments mentionnés dans la revue de la littérature. Dans bon nombre de publications (surtout aux USA), il est fait référence à une sorte de « sur-légifération » au sujet des PPI (voir chapitre 4.1) et des statuts des élèves (voir chapitre 3.1). Ce phénomène entraîne parfois des dérives : dans certains cas, des PPI semblent être rédigés pour répondre aux exigences légales ou pour obtenir des périodes de soutien, et ils ne sont pas ou peu en lien avec les besoins des élèves et la planification réelle de sa prise en charge (p. ex. Ketterlin-Geller et al., 2007; Myara, 2011). Ou encore, des élèves sont orientés vers les évaluations adaptées (*alternate-assessment*, voir chapitre 4.3.1), car le quota d'élèves avec une évaluation adaptée auquel l'école a droit n'est pas encore rempli (p. ex. Cho & Kingston, 2012). Ces observations suscitent diverses questions : est-ce que plus de légifération implique une meilleure qualité de la prise en charge ? Quelle dose de légifération est nécessaire ou profitable pour accompagner les professionnels dans leurs démarches, garantir la qualité de la prise en charge et éviter les écueils tels que ceux mentionnés ci-dessus ? Des recherches approfondies à ce sujet permettraient de guider la suite des modifications à apporter à la législation pour favoriser le développement vers une école inclusive et la qualité de la prise en charge de tous les élèves.

La recension des divers soutiens existant pour les élèves BEP à l'école ordinaire a elle aussi mis en évidence de nombreuses différences de fonctionnement entre les cantons. Par ailleurs, la forme et l'appellation de certains de ces soutiens restent très en lien avec l'ancien mode de fonctionnement des institutions et classes spécialisées. Ces dernières étaient basées sur le modèle médical du handicap, en mettant l'accent sur les diagnostics des élèves (voir chapitre 2.3). Tremblay (2012, p. 37) et Benoit (2015, pp.

340-341) font des constats similaires dans leurs travaux. Actuellement, diverses formes de soutien alternatives existent et sont testées dans de plus en plus d'écoles. Ces dernières sont moins stigmatisantes pour les élèves BEP, elles profitent à tous les élèves de la classe, indépendamment de leur « statut », et favorisent le développement professionnel des enseignants (Benoit, 2015, p. 341). A titre d'exemple, on peut mentionner le soutien de type « consultation » (qui s'adresse à l'enseignant titulaire et non directement à l'élève), le coenseignement, ainsi que les soutiens attribués à la classe, où l'enseignant spécialisé intervient auprès de tous les élèves en ayant momentanément besoin (Bildungsdirektion des Kantons Zürich et al., 2015; Gravel & Trépanier, 2010; Trépanier, 2003). A ce jour, certaines de ces formes de soutien sont probablement pratiquées dans les cantons participant à cette recherche. Le coenseignement ou le soutien de tous les élèves en ayant besoin peuvent par exemple avoir lieu dans le cadre de certains des soutiens décrits au chapitre 8.3.1.2 (lorsqu'un enseignant spécialisé intervient en classe). Cependant, cela n'est pas clairement visible (ni particulièrement encouragé) dans les documents régulant la mise en place des soutiens. Les futures recherches dans le domaine des soutiens pour les élèves BEP à l'école ordinaire pourraient investiguer les possibilités d'accompagner ces élèves au mieux, sans les stigmatiser, et tout en leur garantissant l'accès aux compétences parfois hautement spécialisées dont ils peuvent avoir besoin (voir Luder et Kunz, 2014a, pp. 12-13). Diverses pistes à ce sujet seront évoquées au terme de cette conclusion.

L'analyse des caractéristiques des élèves de l'échantillon et de leurs situations de soutien a mis en évidence différentes tendances, qui amènent diverses questions. Premièrement, une grande majorité des élèves de l'échantillon ne présente « que » des difficultés d'apprentissage. Cela correspond à ce qui est mentionné dans la littérature suisse et internationale au sujet du public d'élèves « intégrés » (Sermier Dessemontet, 2012 ; Pfister et al., 2012). Ces résultats font écho à ceux de Paré (2011) et Graham, Harris, Fink-Chorzempa, & MacArthur (2003), qui ont observé que les enseignants ont tendance à préférer les adaptations de l'enseignement déviant le moins possible de l'enseignement ordinaire. On peut donc supposer qu'encore actuellement, les représentations liées au handicap et à la différence, ainsi que les compétences et les pratiques des professionnels, font que l'école n'est pas toujours en mesure d'accueillir des élèves ayant des limitations plus sévères et nécessitant des adaptations conséquentes.

Les constats présentés ci-dessus au sujet des soutiens, des profils des élèves et du cadre légal, ainsi que les liens évoqués entre ces différents éléments (voir chapitre 8.4.5), poussent à faire une hypothèse : l'offre de soutien à disposition, ainsi que les aménagements et modifications exigés ou autorisés au niveau du cadre légal, ont une influence sur le public d'élèves pouvant être intégrés. Cependant, idéalement, c'est le cadre légal qui devrait permettre à l'offre de soutien de s'adapter aux besoins de tous les élèves.

Conclusions au sujet des objectifs de soutien

L'analyse des objectifs de soutien a été réalisée en deux temps. Premièrement, une analyse descriptive de l'ensemble des objectifs a été faite pour définir les domaines qu'ils concernent, leur qualité et leur éloignement vis-à-vis du niveau du Plan d'Etudes Romand (PER). Les objectifs analysés concernent majoritairement des branches scolaires, parmi lesquelles le français est hautement représenté (principalement la lecture et l'écriture). La qualité des objectifs est dans l'ensemble évaluée comme moyenne à faible. Enfin, l'accès au curriculum peut être considéré a priori comme bon, étant donné qu'une majorité des objectifs est de type académique et que très peu des objectifs académiques se distancient du niveau du PER.

Dans un second temps, les résultats de l'analyse des objectifs ont été regroupés au niveau des élèves, afin de pouvoir investiguer si des facteurs liés au profil des élèves (*variables statut légal et domaine principal de difficulté*) et à leurs soutiens (*présence d'un enseignant spécialisé formé au sein de l'équipe accompagnant l'élève*) sont en lien avec les domaines des objectifs, leur qualité et leur éloignement vis-à-vis du PER :

- Les facteurs liés à la qualité des objectifs sont la *présence d'un enseignant spécialisé formé au sein de l'équipe de soutien*, ainsi que le *statut légal* de l'élève (lorsqu'il est combiné avec la présence d'un enseignant spécialisé formé). Ces résultats mettent en lumière l'importance de la formation en enseignement spécialisé, et des compétences qui y sont rattachées. Cependant, la question de la qualité des objectifs n'est intéressante que si elle a une influence sur la qualité de la prise en charge des élèves et sur leurs progrès. La théorie générale sur les objectifs affirme que c'est le cas (voir chapitre 5.1), mais à ce jour peu de recherche ont pu le démontrer dans le cadre des PPI. Des recherches investiguant les liens entre la qualité des objectifs et les progrès des élèves seraient donc souhaitables.

- Les facteurs en lien avec le pourcentage d'objectifs académiques sont le *statut légal* de l'élève, son *domaine principal de difficulté* et la *présence d'un enseignant spécialisé formé* dans son équipe de soutien. Ces résultats étaient attendus et correspondent à l'état de la recherche empirique. Cependant, ils questionnent l'accès des élèves au curriculum. Est-ce que les élèves ayant très peu d'objectifs académiques travaillent effectivement très peu sur des branches scolaires ? Pourquoi les élèves ayant un programme individualisé ont moins de contenus académiques que leurs pairs ? Ne peut-on pas fixer des objectifs académiques en changeant leur niveau ? Des recherches qualitatives à ce sujet seraient intéressante.
- L'éloignement entre le niveau des objectifs et le niveau du PER n'est pas en lien avec le *statut légal* de l'élève, ni avec la *formation* des enseignants, mais il l'est avec le *domaine principal de difficulté de l'élève*. Ce résultat est surprenant et il a déjà été discuté en détail plus haut. Il questionne d'un côté le droit des élèves à avoir un programme individualisé, et de l'autre la manière dont les enseignants évaluent les compétences et les besoins des élèves.

Les résultats présentés ci-dessus suscitent des questions auxquelles des recherches plus qualitatives pourraient répondre, par le biais d'interviews et d'observations en classe notamment : quelles sont les pratiques des enseignants et autres professionnels en matière de planification des objectifs de soutien ? Qui participe à cette planification (équipe multidisciplinaire, parents, enfants ?) ? Quels éléments influencent les décisions quant aux contenus planifiés ? Dans quelle mesure les textes législatifs et exécutifs ont-ils une influence sur les pratiques des enseignants ? Dans quelle mesure le contenu des objectifs correspond-il à ce qui est fait en classe ? Certaines de ces questions seront abordées dans de futures publications qualitatives issues du projet de recherche FNS « Integrative Förderung in der Schweiz » (décrit en détail au chapitre 8.1).

Conclusions générales

Les résultats de l'ensemble de ce travail, lorsqu'ils sont mis en lien les uns avec les autres, et confrontés à la théorie et à l'état de la recherche, mettent en lumière un certain nombre de tensions dans le système intégratif actuel et appellent à chercher des solutions. Le *statut légal* des élèves bénéficiant de soutien est en lien avec divers éléments analysés. Depuis quelques années, les concepts de « compensation des désavantages » et de « programme individualisé » sont de plus en plus officialisés dans les textes légaux

ainsi que dans les pratiques (voir chapitre 8.3.1 et CSPS, 2011). Cela est à priori positif : les besoins des élèves sont pris en compte et leur prise en charge est adaptée. Cependant, certains résultats concernant l'éloignement entre les objectifs et le PER, ainsi que plusieurs éléments relevés dans la littérature empirique, montrent que ces statuts ne sont pas toujours utilisés à bon escient. Certains auteurs font l'hypothèse qu'ils sont utilisés pour justifier des adaptations de l'évaluation plus que pour modifier réellement la forme et le contenu de l'enseignement (Destefano et al., 2001; Kurth & Keegan, 2014; Paré, 2011). Par ailleurs, malgré les quelques limites évoquées plus haut, les résultats descriptifs concernant l'éloignement vis-à-vis du curriculum sont préoccupants. Ils questionnent l'acceptation par les enseignants, par le système scolaire et par la société du fait que certains élèves n'atteignent pas les mêmes objectifs que leurs pairs, mais puissent tout de même être scolarisés avec eux, et faire des apprentissages de type académique.

Un second élément semblant rester assez fortement ancré dans les pratiques, malgré les tentatives de changement de paradigme, est l'importance des diagnostics des élèves. Le *modèle médical du handicap* (cf. chapitre 2.4) a petit à petit été rejeté au profit de modèles plus fonctionnels tels que la CIF (*Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*) de l'OMS (Bonvin, 2016 ; Inserm, 2016). Cependant, les diagnostics semblent aujourd'hui toujours être utilisés pour organiser et définir un certain nombre de soutiens proposés aux élèves BEP en Suisse Romande. Selon Bonvin, (2016, p. 120) l'importance donnée aux diagnostics dans le cadre des soutiens risque de mener à une sorte de sur-spécialisation du soutien, et au fait que l'enseignant régulier se retrouve « dépouillé d'une partie de son pouvoir ou de sa compétence ».

Diverses ébauches de solutions aux problèmes évoqués ci-dessus se développent depuis plusieurs années, dans différents milieux, tant au niveau du macrosystème qu'au niveau des pratiques :

- En Suisse, au niveau légal, le *Concordat sur la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007a), ses « outils » (terminologie uniforme, standards de qualité, procédure d'évaluation standardisée) ainsi que son *Commentaire des dispositions* (CDIP, 2007b) semblent être des éléments prometteurs. En effet, les notions de *mesures ordinaires* et de *mesures renforcées* pour définir les soutiens apportés aux élèves, ainsi que l'utilisation de la Procédure d'Evaluation Standardisée (PES), sont des

éléments permettant de s'éloigner des diagnostics et de se concentrer sur les ressources des élèves et sur leurs besoins en termes de fonctionnement. Par ailleurs, l'article 2 du *Concordat sur la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007a) indique clairement que la pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation, et le commentaire des dispositions de ce concordat (CDIP, 2007b, p. 4) insiste sur l'importance que la gestion de l'enseignement ordinaire et spécialisé soient confiés à la même direction. Le fait de réunir enseignement ordinaire et régulier sous le même toit devrait favoriser la collaboration entre les professionnels de ces branches, permettre une meilleure utilisation et un meilleur partage des compétences des uns et des autres (cf. Bonvin, 2016, p. 120), et probablement faciliter une meilleure utilisation des ressources (cf. Belmont & Vérillon, 2006 ; Paré & Trépanier, 2010, cités par Benoit, 2015, p. 341).

- Au niveau des pratiques, diverses formes d'adaptation de l'enseignement ont été évoquées au chapitre 3. Certaines ciblaient spécifiquement les élèves BEP, tandis que d'autres étaient destinées à l'ensemble de la classe. Ces dernières consistaient en un changement radical de la manière de concevoir l'enseignement : il s'agit de la différenciation pédagogique, la *conception universelle de l'apprentissage* (CUA) et l'approche de *Réponse à l'intervention* (RAI). Ces conceptions de l'enseignement sont perçues par bon nombre de chercheurs et de professionnels comme une possibilité de s'éloigner des diagnostics et des statuts spécifiques pour aller vers une prise en compte de la diversité générale des élèves, de leurs besoins et de leurs manières d'apprendre.

Les pistes de solutions présentées ci-dessus impliquent des changements conséquents, tant au niveau légal et organisationnel, qu'au niveau des pratiques en classe. Le système de l'enseignement suisse se trouve actuellement au cœur de cette transition. Les travaux au niveau du macrosystème ont débuté : le *Concordat sur la pédagogie spécialisée* et ses annexes semblent être de bons points de départ. Reste à savoir comment les pratiques vont se développer au niveau des établissements scolaires et des salles de classe. Actuellement en Suisse, les formes de soutien organisées pour les élèves BEP, ainsi que les recherches menées sur la mise en œuvre de l'intégration (voir chapitre 2.4.2), semblent indiquer que des progrès peuvent encore être faits en direction de pratiques plus inclusives.

Pour que ces progrès soient possibles, plusieurs ouvrages récents insistent sur l'importance de la définition des rôles des différents acteurs de l'école, sur le développement de formes de collaboration efficaces, et sur la mise en place d'une formation de base et de formations continues qui favorisent le développement de pratiques efficaces en classe (Benoit, 2015; McLeskey, Waldron, Spooner, & Algozzine, 2014; Prud'Homme, Duchesne, Bonvin, & Vienneau, 2016).

Au delà des éléments évoqués ci-dessus, les résultats de ce travail de thèse suggèrent qu'une attention particulière soit portée sur les représentations des acteurs (politiques, spécialistes et enseignants) vis-à-vis des diagnostics (modèle médical vs. modèle social du handicap), ainsi que sur l'adaptation et l'évaluation des objectifs. Ceci dans le but d'introduire plus d'équité dans la scolarisation des élèves BEP, par une combinaison optimale des avantages de la compensation et de l'accessibilité.

10 Répertoires

10.1 Bibliographie

- Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2014). *Cinq messages clés pour l'éducation inclusive. Mettre la théorie en pratique*. Odense: Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive.
- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers. (2003). *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*. Odense: Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.
- Agran, M., Alper, S., & Wehmeyer, M. (2002). Access to the General Curriculum for Students with Significant Disabilities : What it Means to Teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(2), 123-133.
- Agran, M., & Hughes, C. (2008). Students' Opinions Regarding Their Individualized Education Program Involvement. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 31(2), 69-76. <http://doi.org/10.1177/0885728808317657>
- Allen, S. K., Smith, a. C., Test, D. W., Flowers, C., & Wood, W. M. (2001). The Effects of Self-Directed IEP on Student Participation in IEP Meetings. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 24(2), 107-120. <http://doi.org/10.1177/088572880102400202>
- American Psychiatric Association. (2016). *DSM-V*. Arlington: American Psychiatric Association.
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L., & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413-426. <http://doi.org/10.1080/08856257.2013.812405>
- Arndt, S. a., Konrad, M., & Test, D. W. (2006). Effects of the Self-Directed IEP on Student Participation in Planning Meetings. *Remedial and Special Education*, 27(4), 194-207. <http://doi.org/10.1177/07419325060270040101>
- Ayres, K. M., Alisa Lowrey, K., Douglas, K. H., & Sievers, C. (2011). I can identify saturn but i can't brush my teeth: What happens when the curricular focus for students with severe disabilities shifts. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(1), 11-21.
- Bachmann Hunziker, K., Pulzer-Graf, P., & Suchaut, B. (2014). *Conditions et qualité de l'intégration des élèves aux besoins particlueirs dans l'école vaudoise. Analyse de l'enquête initiée par le SESAF*. Lausanne: Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- Bain, D., Carrel, E., Durindel, B., Hrdina, M., Kugler, C., Vallat, C., ... Bauhofer, W. (2014). *L'éducation en Suisse*. Aarau: Centre Suisse de Coordination pour la Recherche en Education (CSRE).
- Baltes-Götz, B. (2016). *Generalisierte lineare Modelle und GEE-Modelle in SPSS Statistics*. Triers: Universität Trier, Zentrum für Informations-, Medien- und Kommunikationstechnologie (ZIMK). Consulté à l'adresse <http://www.uni-trier.de/index.php?id=518>

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Barnard-Brak, L., & Lechtenberger, D. (2009). Student IEP Participation and Academic Achievement Across Time. *Remedial and Special Education, 31*(5), 343-349. <http://doi.org/10.1177/0741932509338382>
- Benoit, V. (2015). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire* (Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse). Consulté à l'adresse <http://doc.rero.ch/record/260843>.
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Education et francophonie, 39*(2), 105-121.
- Bergeron, L., Lainey, C., Théberge, M., Deblois, L., Rousseau, N., Ruest, P., ... Bergeron, A. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et francophonie, 34*(2), 87-104.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, & Pädagogische Hochschule Zürich. (2015). *Organisationsmodelle für sonderpädagogische Angebote der Regelschule*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt. Consulté à l'adresse http://www.pulsmesser.ch/wp-content/uploads/2016/09/20160907_Organisationsmodelle.pdf
- Blackwell, W. H., & Rossetti, Z. S. (2014). The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now? *SAGE Open, 4*(2), 1-15. <http://doi.org/10.1177/2158244014530411>
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carli-Bonvin (Ed.) *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (p. 13-26). Berne: Editions SZH/CSPS.
- Bless, G., & Kronig, W. (2000). Im Schatten der Integrationsbemühungen steigt die Zahl der Sonderklassenschüler stetig an. *Schweizer Schule, 2*(2), 3-12.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1, domaine cognitif* (2^e éd.). Québec: Presses de l'université de Québec.
- Boavida, Aguiar, C., & McWilliam, R. (2014). A Training Program to Improve IFSP/IEP Goals and Objectives Through the Routines-Based Interview. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 200-211. <http://doi.org/10.1177/0271121413494416>
- Boavida, Aguiar, C., McWilliam, R., & Pimentel, J. S. (2010). Quality of Individualized Education Program Goals of Preschoolers With Disabilities. *Infants Young Children, 23*(3), 233-243. <http://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181e45925>
- Bonvin, P. (2011a). Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. *Education et francophonie, 39*(2), 250-271.
- Bonvin, P. (2011b). Éligibilité aux mesures de pédagogie spécialisée : faut-il renoncer à l'étiquetage ? *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, 1*(1), 64.

- Bonvin, P. (2016). Les pratiques inclusives. Introduction. In L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 119-121). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 127-134. <http://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.007>
- Bonvin, P., Valls, M., Ramel, S., Angelucci, V., & Benoit, V. (2016). Mise en place de pratiques inclusives à l'échelle d'un établissement scolaire : une étude des perceptions des enseignants. In G. Pelgrims & J. M. Perez (Éd.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (p. 147-163). Suresnes: INS HEA.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education. Consulté à l'adresse <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Broderick, A., Mehta-parekh, H., & Reid, D. K. (2005). Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. *Theory Into Practice*, 44(3), 194-202. <http://doi.org/10.1207/s15430421tip4403>
- Browder, D., Flowers, C., Ahlgrim-Delzell, L., Karvonen, M., Spooner, F., & Algozzine, R. (2004). The Alignment of Alternate Assessment Content with Academic and Functional Curricula. *The Journal of Special Education*, 37(4), 211-223. <http://doi.org/10.1177/00224669040370040101>
- Browder, D. M., Spooner, F., Wakeman, S., Trela, K., & Baker, J. N. (2006). Content Standards : Finding the Link. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 309-321.
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Flowers, C., Rickelman, R. J., Pugalee, D., & Karvonen, M. (2007). Creating Access to the General Curriculum With Links to Grade-Level Content for Students With Significant Cognitive Disabilities : An Explication of the Concept, 41(1), 2-16.
- Brown, L., Branston, M. B., Hamre-Netupski, S., Pumpian, I., Creto, N., & Gruenewald, L. (1979). A Strategy for Developing Chronological-Age-Appropriate and Functional Curricular Content for Severely Handicapped Adolescents and Young Adults. *The Journal of Special Education*, 13(1), 81-90. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2015). About Universal Design for Learning. Consulté le 3 février 2017, à l'adresse <http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.WJSjPbbhBp8>
- Cheney, C. O. (2000). Ensuring IEP Accountability in Inclusive Settings. *Intervention in School and Clinic*, 35(3), 185-189. <http://doi.org/10.1177/105345120003500310>
- Cho, H.-J., & Kingston, N. (2012). Why IEP Teams Assign Low Performers With Mild Disabilities to the Alternate Assessment Based on Alternate Achievement Standards. *The Journal of Special Education*, 47(3), 162-174. <http://doi.org/10.1177/0022466911435416>
- Cho, H.-J., & Kingston, N. (2015). Examining teachers' decisions on test-type assignment for statewide assessments. *The Journal of Special Education*, 49(1), 16-27. <http://doi.org/10.1177/0022466913498772>

- Christle, C. a., & Yell, M. L. (2010). Individualized Education Programs: Legal Requirements and Research Findings. *Exceptionality*, 18(3), 109-123. <http://doi.org/10.1080/09362835.2010.491740>
- Clark, S. G. (2000). The IEP Process as a Tool for Collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 56-66. <http://doi.org/10.1177/004005990003300208>
- Clayton, J., Burdge, M., Denham, A., Kleinert, H. L., & Kearns, J. (2006). A four-step process for accessing the general curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 38(5), 20-27.
- Cohen, J. (1969). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2^e éd.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Collins, M. E., Mowbray, C. T., & Bybee, D. (1999). Establishing Individualized Goals in a Supported Education Intervention: Program Influences on Goal-Setting and Attainment. *Research on Social Work Practice*, 9(4), 483-507. <http://doi.org/10.1177/104973159900900405>
- Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 (Cst.); RS 101. Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'Etudes Romand*. Renens: PCL Presses Centrales.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP). (2013). *Programme d'activité de la CIIP 2013 - 2015*. Neuchâtel: Secrétariat Général de la CIIP. Consulté à l'adresse <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=4821>
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin. (2015). *CIIP Rapport annuel 2014*. Neuchâtel: Secrétariat Général de la CIIP. Consulté à l'adresse <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=7183>
- Conférence Suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP). (2007a). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaines de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Consulté à l'adresse http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf
- Conférence Suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP). (2007b). *Commentaire des dispositions sur l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Consulté à l'adresse http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/konk_sonder_web_f.pdf%5Cnhttp://www.edk.ch/dyn/14642.php
- Conférence Suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP). (2007c). *L'accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée - Brève information*. Bern: Secrétariat Général de la CDIP. Consulté à l'adresse http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/konk_sonder_web_f.pdf
- Conférence Suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP). (2007d). *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée adoptée par la CDIP le 25 octobre 2007 sur la base de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Consulté à l'adresse http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_f.pdf

- Conférence Suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP). (2008). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Consulté à l'adresse http://edudoc.ch/record/29971/files/Regl_Sonderpaed_f.pdf
- Conférence Suisse des Directeurs 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*. Berne: Conférence Suisse des Directeurs de l'Instruction Publique. Consulté à l'adresse http://edudoc.ch/record/115391/files/SAV_f_web.pdf
- Conférence Suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP). (2016). HarmoS. Consulté le 15 juillet 2016, à l'adresse <http://www.edk.ch/dyn/11737.php>
- Copeland, S. R., & Hughes, C. (2002). Effects of Goal Setting on Task Performance of Persons with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(1), 40-54.
- Copeland, S. R., Hughes, C., Agran, M., Wehmeyer, M. L., & Fowler, S. E. (2002). An intervention package to support high school students with mental retardation in general education classrooms. *American journal of mental retardation: AJMR*, 107(1), 32-45. [http://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107<0032:AIPTSH>2.0.CO;2](http://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0032:AIPTSH>2.0.CO;2)
- Courtade, G., Spooner, F., Browder, D., & Jimenez, B. (2012). Seven reasons to promote standards-based instruction for students with severe disabilities: A Reply to Ayres, Lowrey, Douglas, & Sievers (2011). *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(1), 3-13.
- D'Hainaut, L. (1980). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles: Editions LABOR.
- De Corte, E., Geerligs, C. T., Lagerweij, N., Peters, J., & Vanderberghe, R. (1979). *Les fondements de l'action didactique, de la didactique à la didaxologie*. Bruxelles: A. De Boeck.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation: avec lexique français-anglais*. Paris: Presses Universitaires de France.
- De Landsheere, V., & De Landsheere, G. (1992). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Département Fédéral des Finances (2004). *Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons*. Consulté à l'adresse <https://www.efd.admin.ch/efd/fr/home/dokumentation/legislation/votations/reforme-de-la-perequation-et-de-la-repartition-des-taches-rpt.html>
- Depover, C., & Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques*. Paris: L'Harmattan.
- Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 56(6), 579-87. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Destefano, L., Shriner, J. G., & Lloyd, C. a. (2001). Teacher decision making in participation of students with disabilities in large-scale assessment. *Exceptional Children*, 68(1), 7-22. <http://doi.org/10.1177/001440290106800101>

- Dhaouadi, Y. (2008). Förderplanung und Förderpläne. In K. H. Arnold, O. Graumann, & A. Rakhkochkine (Eds.), *Handbuch Förderung, Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern* (p. 150-159). Weinheim: Beltz Verlag.
- Dieter Schuck, K., Lemke, W., & Schwohl, J. (2007). Förderbedarf, Förderkonzept und Förderplan. In J. Walter & F. Wember (Eds.), *Sonderpädagogik des Lernens* (2^e éd., p. 207-215). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire (Vaud). (2008). *Dyslexie et dysorthographe Informations et recommandations à l'usage des enseignants*. Lausanne: CADEV. Consulté à l'adresse http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/Brochure_Dyslexie.pdf
- Downing, J; Eichinger, J. (2003). Creating Learning Opportunities for Students With Severe Disabilities in Inclusive Classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 36(1), 26-31.
- Drasgow, E., Yell, M. L., & Robinson, T. R. (2001). Developing Legally Correct and Educationally Appropriate IEPs. *Remedial and Special Education*, 22(6), 359-373. <http://doi.org/10.1177/074193250102200606>
- Dymond, S. K., Renzaglia, A., & Chun, E. J. (2008). Inclusive high school Service learning programs: Methods for and barriers to including students with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(March), 20-36.
- Dymond, S. K., & Russell, D. L. (2004). Impact of grade and disability on the instructional context of inclusive classrooms. *Education And Training in Developmental Disabilitiesnd Training*, 39(2), 127-140.
- Ebersold, S., & Watkins, A. (2011). *Mapping the implementation of policy for inclusive education (MIPIE)*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Consulté à l'adresse www.european-agency.org
- Elmiger, P., & Lienhard, P. (2014). *Evaluation der integrativen Sonderschulung im Kanton Appenzell Ausserrhoden*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH). Consulté à l'adresse https://www.ar.ch/fileadmin/user_upload/Departement_Bildung_Kultur/Amt_fuer_Volksschule/Sonderschulung/Evaluationsbericht_integr_Sonderschulung.pdf
- Emery, R., & Pelgrims, G. (2016). Les projets éducatifs individualisés (PEI): tout le monde en parle, mais en quels termes? *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, (3), 30-39.
- Engel, G. (1977). The Need for a New Medical Model : A Challenge for Biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
- Etscheidt, S. K. (2006). Progress monitoring: Legal issues and recommendations for IEP teams. *Teaching Exceptional Children*, 38(3), 56-61. Consulté à l'adresse http://cec.metapress.com.proxy.lib.pdx.edu/content/q380443075225434/%5Cnhttp://indiana.mentalhealthneeds.org/files/Education_IEP_ProgressMonitoring_CEC.pdf
- Farquharson, K., Tambyraja, S. R., Justice, L. M., & Redle, E. E. (2014). IEP goals for school-age children with speech sound disorders. *Journal of Communication Disorders*, 52, 184-195. <http://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2014.09.005>

- Feller-Lämzlinger, R., Bucher, N., & Buholzer, A. (2014). *Externe Evaluation des Schulversuchs Spezielle Förderung 2011 – 2014 im Kanton Solothurn*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (Interface Projekt). Consulté à l'adresse <http://edudoc.ch/record/110905/files/zu14003a.pdf>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4^e éd.). London: SAGE Publications Ltd.
- Fisher, D., & Frey, N. (2001). Access to the Core Curriculum: Critical Ingredients for Student Success. *Remedial and Special Education*, 22(3), 148-157. <http://doi.org/10.1177/074193250102200303>
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78. <http://doi.org/10.1080/13603110010035843>
- Flick, U. (2009). *Sozialforschung, Methoden und Anwendungen*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2011). *Statistique en pédagogie spécialisée: Rapport du groupe de travail*. Bern: CSPS. Consulté à l'adresse http://szh.ch/bausteine.net/f/8812/VERSIONFINALE_BerichtAGStatistik_110224_f.pdf?fd=0
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2015). Statistiques: Enseignement spécialisé. Consulté le 28 novembre 2016, à l'adresse <http://www.cps.ch/fr/Plate-forme-dinformation-pour-la-pdagogie-specialise-en-Suisse/Statistiques/Enseignement-specialis/page34437.aspx>
- Fotso, F. (2011). *De la pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétence*. Paris: L'Harmattan.
- Frehner, H., & Stopper, M. (2016). *Recht 1: Für Studierende aller Stufen* (Vol. 1). Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <http://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Stecker, P. M. (2010). The « Blurring » of Special Education in a New Continuum of General Education Placements and Services. *Exceptional Children*, 76(3), 301-323. <http://doi.org/10.1177/001440291007600304>
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). Helping teachers formulate sound test accommodation decisions for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(3), 174-181. <http://doi.org/10.1111/0938-8982.00018>
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? In N. Trépanier & M. Paré (Eds.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec: Presses de l'université de Québec.

- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P., & Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation. Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RapportEvalPolAdapScol.pdf
- Giangreco, M., Cloninger, C., & Salce Iverson, V. (2005). *Choosing outcomes and accommodations for children* (2^e éd.). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co..
- Giangreco, M. F., Dennis, R. E., Edelman, S. W., & Cloninger, C. J. (1994). Dressing your IEPs for the general education climate. *Remedial and special education, 15*(5), 288-296.
- Glockengiesser, I. (2014). Abgrenzung zwischen « Nachteilsausgleich » und « Notenschutz » auf der obligatorischen Bildungsstufe – eine Beurteilung aus rechtlicher Sicht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 20*(5), 17-23.
- Goldstein, J., & Behuniak, P. (2012). Assessing Students With Significant Cognitive Disabilities on Academic Content. *The Journal of Special Education, 46*(2), 117-127. <http://doi.org/10.1177/0022466910379156>
- Gombert, A., Feuilladiu, S., Gilles, P.-Y., & Roussey, J.-Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie, 164*, 123-138.
- Gombert, A., & Roussey, J. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères, 35*, 233-251.
- Gonin, L. (2015). *Droit constitutionnel suisse. Fondements, institutions et défis*. Genève / Zürich: Schulthess Editions Romandes.
- Goodman, J. F., & Bond, L. (1993). The Individualized Education Program: A Retrospective Critique. *Journal of Special Education, 26*(4), 408-422.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming : Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency, 86*, 115-126.
- Goupil, G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B., & MacArthur, C. (2003). Primary Grade Teachers' Instructional Adaptations for Struggling Writers: A National Survey. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 279-292.
- Gravel, C., & Trépanier, N. (2010). Le coenseignement: comment l'appliquer? In N. Trépanier & M. Paré (Eds.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 257-274). Québec: Presses de l'université de Québec.
- Grob, U., & Maag Merki, K. (2001). *Ueberfachliche Kompetenzen*. Bern: Peter Lang AG, Europäischer verlag der Wissenschaften.

- Grossenbacher, S. (2014). Ecole obligatoire : harmonisation en cours, effectifs en hausse, part croissante d'enseignants travaillant à temps partiel. *Educateur*, (2), 15-16. Consulté à l'adresse <http://www.skbf-csre.ch/fr/informationen/bildungsmonitoring/presse-bildungsbericht-2014/>
- Guay, M.-H. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie Pédagogique*, 141, 1-4.
- Guerdan, V., Belet, C., Corthesy, C., Jaccottet, A., & Gigon, V. (2013). La CIF-EA : une approche pertinente pour évaluer l'impact de l'environnement sur la participation des élèves ? *Alter - European Journal of Disability research*, 7, 3-19.
- Gwet, K. L. (2012). *Handbook of inter-rater reliability*. Gaithersburg: Advanced Analytics, LLC.
- Hedderichs, J., & Sachs, L. (2012). *Angewandte Statistik. Methodensammlung mit R*. Berlin: Springer Gabler.
- Helwig, R., & Tindal, G. (2003). An experimental analysis of accommodation decisions on large-scale mathematics tests. *Exceptional Children*, 69(2), 211-225. Consulté à l'adresse <http://cec.metapress.com/index/340TP44643258384.pdf>
- Henrich, C., Lienhard, P., & Schriber, S. (2012). *Wegleitung Nachteilsausgleich in Schule und Berufsbildung*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH). Consulté à l'adresse http://www.peterlienhard.ch/download/120506_nachteilsausgleich_wegleitung.pdf
- Heurdier, L. (2011). La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage du système éducatif (1981-2001). *Revue française de pédagogie*, 4(177), 25-36.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (53), 354-361.
- Hirsh, Å. (2012). The individual education plan: a gendered assessment practice? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(4), 469-485. <http://doi.org/10.1080/0969594X.2012.694587>
- Hollenweger, J. (2011). Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland. *BMC public health*, 11(Suppl 4), 1-8. <http://doi.org/10.1186/1471-2458-11-S4-S7>
- Hollenweger, J., & Lienhard, P. (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Hoppey, D., & McLeskey, J. (2014). What are qualities of effective inclusive schools? In J. Mcleskey, N. L. Waldron, F. Spooner, & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools* (p. 17-29). New York: Routledge.
- Howell, D. C. (2013). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (3^e éd.). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Hunt, P., McDonnell, J., & Crockett, M. a. (2012). Reconciling an Ecological Curricular Framework Focusing on Quality of Life Outcomes With the Development and Instruction of Standards-Based Academic Goals. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(3), 139-152. <http://doi.org/10.2511/027494812804153471>

- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. No. 118 Stat. 2647 (2004). USA.
- Inserm (2016). Déficiences intellectuelles. Collection Expertise collective. Montrouge : EDP Sciences. Consulté à l'adresse www.inserm.fr/content/download/101059/727154/.../Deficiencedu22fevrier2016.pdf
- Jacarus, Y. C. (1994). *Training Special Education Teachers To Write Appropriate Goals and Short Term Objectives With Measurable Student Outcomes For Individualized Education Plans* (Doctoral dissertation, Nova Southeastern University). Consulté à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=ED374597>
- Janney, R. E., & Snell, M. E. (2006). Modifying Schoolwork in Inclusive Classrooms. *Theory Into Practice*, 45(3), 215-223. <http://doi.org/10.1207/s15430421tip4503>
- Janney, R., & Snell, M. E. (2004). *Modifying schoolwork*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Jobin, V., & Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education*, 18(2002), 1-12.
- Joller-Graf, K., & Tanner, S. (2011). *Integration geistig behinderter Sonderschülerinnen und -schüler in Regelklassen der Zentralschweiz*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. Consulté à l'adresse http://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/fe/Forschungsberichte/FB_27_Integration_Regelklasse_ZS
- Jones, B. a. (2012). Fostering Collaboration in Inclusive Settings: The Special Education Students at a Glance Approach. *Intervention in School and Clinic*, 47(5), 297-306. <http://doi.org/10.1177/1053451211430113>
- Jung, L. A. (2007). Writing SMART objectives and strategies that fit the ROUTINE. *Teaching Exceptional Children*, 39(4), 54-58.
- Jung, L. a., & Grisham-Brown, J. (2006). Moving From Assessment Information to IFSPs: Guidelines for a Family-Centered Process. *Young Exceptional Children*, 9(2), 2-11. <http://doi.org/10.1177/109625060600900201>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382. <http://doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Karvonen, M., & Huynh, H. (2007). Relationship between IEP Characteristics and Test Scores on an Alternate Assessment for Students with Significant Cognitive Disabilities. *Applied Measurement in Education*, 20(3), 273-300. <http://doi.org/10.1080/08957340701431328>
- Keller, J. (2010). *Motivational design for learning and performance*. New York, London: Springer.
- Kern, L., Delaney, B., Clarke, S., Dunlap, G., & Childs, K. (2001). Improving the Classroom Behavior of Students with Emotional and Behavioral Disorders Using Individualized Curricular Modifications. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(4), 239-247. <http://doi.org/10.1177/106342660100900404>

- Ketterlin-Geller, L. R., Alonzo, J., Braun-Monegan, J., & Tindal, G. (2007). Recommendations for Accommodations: Implications of (In)consistency. *Remedial and Special Education, 28*(4), 194-206. <http://doi.org/10.1177/07419325070280040101>
- King-Sears, M. E. (2001). Three Steps for Gaining Access to the General Education Curriculum for Learners with Disabilities. *Intervention in School and Clinic, 37*(2), 67-76. <http://doi.org/10.1177/105345120103700201>
- Klafki, W., & Stöcker, H. (2007). Innere Differenzierung des Unterrichts. In *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6^e éd., p. 173-208). Basel: Beltz Verlag.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66*(2), 165-191. <http://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212-218. http://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik, 6*(4), 333-349.
- Kronig, W., Haeberlin, U., & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion*. Bern: Haupt.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (3^e éd.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunz, A., Luder, R., Gschwend, R., & Diezi-duplain, P. (2012). Schulische Integration, Rollenverständnis, -konflikte. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 18*(9), 5-12.
- Kunz, A., Luder, R., Jossi, A., Moretti, M., & Paccaud, A. (2015). *Instrumente zur Erfassung von Kontextmerkmalen Integrativer Förderung. Integrative Förderung: Item- und Skalendokumentation*. Zentrum für Inklusion und Gesundheit in der Schule, Pädagogische Hochschule Zürich.
- Kurth, J. a., & Keegan, L. (2014). Development and Use of Curricular Adaptations for Students Receiving Special Education Services. *The Journal of Special Education, 48*(3), 191-203. <http://doi.org/10.1177/0022466912464782>
- Kurth, J., Gross, M., Lovinger, S., & Catalano, T. (2012). Grading students with significant disabilities in inclusive settings: teacher perspectives. *Journal of International Association of Special Education, 12*(1), 39-55.
- Kurth, J., & Mastergeorge, a. M. (2010). Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents With Autism: Impact of Age and Educational Setting. *The Journal of Special Education, 44*(3), 146-160. <http://doi.org/10.1177/0022466908329825>
- Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (2009). *Développement d'un ensemble d'indicateurs pour l'éducation inclusive en Europe*. Odense: Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.
- Lazarus, A. (2004). Reality check: is your behavior aligned with organizational goals? *Physician executive, 30*(5), 50-52.

- Lee, S.-H., Amos, B. a., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K. a., Theoharis, R., & Wehmeyer, M. L. (2006). Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 41*(3), 199-212.
- Lee, S.-H., Soukup, J. H., Little, T. D., & Wehmeyer, M. L. (2009). Student and Teacher Variables Contributing to Access to the General Education Curriculum for Students With Intellectual and Developmental Disabilities. *The Journal of Special Education, 43*(1), 29-44. <http://doi.org/10.1177/0022466907313449>
- Lee, S.-H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of Curriculum Modifications on Access to the General Education Curriculum for Students With Disabilities. *Exceptional Children, 76*(2), 213-233. <http://doi.org/10.1177/001440291007600205>
- Lee, S., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., & Little, T. D. (2008). Self-Determination and Access to the General Education Curriculum. *The Journal of Special Education, 42*(2), 91-107.
- Lienhard, P. (2009). Kantonale sonderpädagogische Konzepte: Mehr als eine Pflichtübung? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 15*(9), 6-12.
- Lienhard, P., Joller-Graf, K., & Mettauert Szaday, B. (2011). *Rezeptbuch schulische Integration*. Bern: Haupt.
- Liesen, C., & Lienhard, P. (2014). *Systemevaluation der integrativen Volksschule Basel-Stadt*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. Consulté à l'adresse <https://www.edubs.ch/publikationen/evaluationen-und-gutachten/dokumentablage-evaluationen-und-gutachten/evaluationsbericht-integrative-schule-basel-stadt-2014>
- Lignugaris, B., Marchand-Martella, N., & Martella, R. (2001). Writing Better Goals and Objectives.Pdf. *Teaching Exceptional Children, 34*(1), 52-58.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education, 30*(1), 3-12. <http://doi.org/10.1111/1467-8527.00275>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British journal of educational psychology, 77*, 1-24. <http://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Locke, E. a. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology, 5*(2), 117-124. [http://doi.org/10.1016/S0962-1849\(96\)80005-9](http://doi.org/10.1016/S0962-1849(96)80005-9)
- Locke, E. a., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*(9), 705-717. <http://doi.org/10.1037//0003-066X.57.9.705>
- Locke, E., & Latham, G. (1984). *Goal setting, a motivational technique that works!* Engelwood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Locke, E., & Latham, G. (1990). *A theory of goal setting & Task Performance*. Engelwood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Locke, E., & Latham, G. (2013). Goal setting theory, 1990. In *New developments in goal setting and task performance* (p. 3-15). New York: Routledge.

- Loi fédérale sur l'assurance invalidité du 19 juin 1959 (LAI) ; RO 1959 857. Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19590131/index.html>
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002 (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand) ; RO 2003 4487. Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/201307010000/151.3.pdf>
- Luder, R. (2016). Integration oder Inklusion? Gedanken zur einer begrifflichen und konzeptuellen Debatte und Implikationen für die Praxis. In *Inklusion konkret. Gestaltung inklusiven Unterrichts* (p. 7-12). Linz: Bundesministerium für Bildung (BMB).
- Luder, R., Gschwend, R., Kunz, A., & Diezi-Duplain, P. (2011). *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen Grundlagen, Modelle und Instrumente für eine interdisziplinäre Praxis*. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschulen Zürich.
- Luder, R., & Kunz, A. (2012). *Schlussbericht über die Pilotprojekte zum Sonderschulkonzept Graubünden in den Gemeinden Davos und Thusis*. Chur: Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden / Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Consulté à l'adresse https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Sonderschulkonzept_Pilot_Schlussbericht_de.pdf
- Luder, R., & Kunz, A. (2014). Gemeinsame Förderplanung. In R. Luder, A. Kunz, & C. Müller-Bösch (Eds.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (p. 55-71). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Luder, R., Kunz, A., Jossi, A., Moretti, M., & Paccaud, A. (2015). *Fragebogen zur Erfassung von Fördersituationen in der Regelschule*. Integrative Förderung: Itemdokumentation. Zentrum für Inklusion und Gesundheit in der Schule, Pädagogische Hochschule Zürich.
- Luder, R., Kunz, A., Jossi, A., Paccaud, A., Moretti, M., Bless, G., & Felkendorf, K. (2016). Integrative Förderung in der Schweiz - IFCH. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22(2), 27-34.
- Luder, R., Kunz, A., & Müller Bösch, C. (2014). Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule. In R. Luder, A. Kunz, & C. Müller-Bösch (Eds.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (p. 9-21). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Luder, R., Maag Merki, K., & Sempert, W. (2004). *Integrative Schulungsform im Kanton Aargau. Definitiver Schlussbericht*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogische Hochschule Zürich. Consulté à l'adresse <http://edudoc.ch/record/2608/files/zu06028.pdf>
- Luftig, R. L. (1987). *Teaching the mentally retarded student*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Lynch, S., & Adams, P. (2008). Developing standards-based individualized education program objectives for students with significant needs. *Teaching Exceptional Children*, 40(3), 36-39. Consulté à l'adresse <http://cec.metapress.com/index/97237267T526J4H2.pdf>
- Maag Merki, K., Kunz, A., Werner, S., & Luder, R. (2010). *Professionelle Zusammenarbeit in Schulen (PZiS). Schlussbericht*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaften und Pädagogische Hochschule Zürich. Consulté à l'adresse http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/veroeffentlichungen1/_jcr_content/contentPar/publication_23/publicationitems/professionelle_zusam/download.spoiler.download.1296548627912.pdf/Professionelle+Zusammenarbeit+in+Schulen_Schlussbericht.pdf
- Mager, R. F. (1994). *Comment définir des objectifs pédagogiques* (2^e éd.). Paris: Dunod.

- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. a., Gardner, J. E., & Lovett, D. L. (2006). Increasing Student Participation in IEP Meetings: Establishing the Self-Directed IEP as an Evidenced-Based Practice. *Exceptional Children*, 72(3), 299-316. <http://doi.org/10.1177/001440290607200303>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken* (12^e éd.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mazereau, P. (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation*, (8), 2-13.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F., & Algozzine, B. (2014). What are effective inclusive schools and why are they important? In J. Mcleskey, N. L. Waldron, F. Spooner, & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools* (p. 3-16). New York: Routledge.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F., & Algozzine, B. (2014). *Handbook of effective inclusive schools. Research and practice*. New York, Oxon: Routledge.
- McWilliam, R. A. (2009). *Goal Functionality Scale III*. Chattanooga: Siskin Children's Institute. Consulté à l'adresse http://ectacenter.org/~pdfs/topics/families/GoalFunctionalityScaleIII_2_.pdf
- McWilliam, R. A., Casey, A. M., & Sims, J. (2009). The Routines-Based Interview. A method for gathering information and assessing needs. *Infants & Young Children*, 22(3), 224-233. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181abe1dd>
- Mills, M., Monk, S., Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P., Geelan, D., & Gowlett, C. (2014). Differentiated learning: from policy to classroom. *Oxford Review of Education*, 40(3), 331-348. <http://doi.org/10.1080/03054985.2014.911725>
- Mitchell, D. (2008). *What relly works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York, Oxon: Routledge.
- Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Review of the Literature on Individual Education Plans*. Christchurch: College of Education, University of Canterbury.
- Morgan, H. (2014). Maximizing Student Success with Differentiated Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(1), 34-38. <http://doi.org/10.1080/00098655.2013.832130>
- Moussay, S., & Ria, L. (2014). Nouvelles prescriptions du travail dans les collèges en zone d'éducation prioritaire : quelles transformations de l'activité enseignante ? *Revue française de pédagogie*2, 4(189), 91-104.
- Murphy, J., & Boa, S. (2012). Using the WHO-ICF with Talking Mats to Enable Adults with Long-term Communication Difficulties to Participate in Goal Setting. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(1), 52-60. <http://doi.org/10.3109/07434618.2011.653828>
- Myara, N. (2011). *Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention*. (Thèse de Doctorat, Université de Montréal, Québec). Consulté à l'adresse <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6307>.
- Nirje, B. (1994). Das Normalisierungsprinzip – 25 Jahre danach. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (63, 1, p. 12-32).

- No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 115 STAT. 1425 (2001). USA. Consulté à l'adresse <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>
- O'Neill, J., Conzemius, A., Commodore, C., & Pulsfus, C. (2006). *The Power of SMART Goals*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Office Fédéral de la Statistique (OFS). (2016). Elèves et étudiants selon le degré et le type de formation. Consulté le 17 novembre 2016, à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/systeme-formation.assetdetail.246110.html>
- Office Fédéral de la Statistique (OFS). (2009). *Statistique des élèves et des étudiants, manuel pour 2010/11*. Berne: Département Fédéral de l'Intérieur, Office Fédéral de la Statistique. Consulté à l'adresse http://www.szh.ch/bausteine.net/f/8811/Statistik_Schuelerinn
- Ordonnance concernant les infirmités congénitales du 9 décembre 1985 (OIC); RO 1986 46. Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19850317/index.html>
- Organisation des Nations Unies (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*. Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/#>
- 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*. Paris: UNESCO. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>
- Organisation Mondiale de la santé. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève: WHO Press.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2007). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. Version pour enfants et adolescents (CIF-EA)*. Rennes: Les Presses de l'EHESP.
- Organisation Mondiale de la Santé (2011). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*. Malta: WHO Library Cataloguing-in-Publication Data. Consulté à l'adresse http://www.who.int/classifications/icd/ICD10Volume2_en_2010.pdf
- Osborne, J. W., & Overbay, A. (2004). The power of outliers (and why researchers should always check for them). *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(6), 1-8. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Palley, E. (2009). Civil rights for people with disabilities: obstacles related to the least restrictive environment mandate. *Journal of social work in disability & rehabilitation*, 8(1), 37-55. <http://doi.org/10.1080/15367100802665565>
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Gipson, K., & Agran, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Exceptional Children*, 70(1), 427-439.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Consulté à l'adresse https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare_Melanie_2011_these.pdf;jsessionid=5FA96F1924DD87E7D437AAEC6DCAE997?sequence=2

- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135. <http://doi.org/10.1080/00131910125044>
- Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, (134), 147-165.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. In *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris: ESF Editeurs.
- Perrenoud, P. (2000). L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? In *AQPC Réussir au Collégial. Actes du Colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale* (p. 1-30). Montréal. Consulté à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html
- Petitpierre, G. (2013). *Le projet pédagogique individualisé : Plus qu'un simple « bout de papier » ?* Manuscrit non publié.
- Petitpierre, G., & Gyger, J. (2013). Quelles priorités dans l'accompagnement des personnes polyhandicapées adultes ? Analyse du contenu des projets personnalisés. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, (3), 6-14.
- Petitpierre, G., Gyger, J., Panchaud, L., & Romagny, S. (2016). Content of Personalized Socioeducational Programs for Adults with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. The Risk of Restricting Perspectives in Adulthood. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(4). <http://doi.org/10.1002/elan>.
- Pfister, M., Eckhart, M., & Bärtschi, S. (2012). Integrierte Sonderklassenschülerinnen und -schüler. Analyse bildungsstatistischer Daten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(9), 22-30.
- Pocztar, J. (1979). *La définition des objectifs pédagogiques*. Aubenas: Les Editions ESF.
- Poirier, N., & Goupil, G. (2011). Étude Descriptive Sur Les Plans D'Intervention Pour Des Élèves Ayant Un Trouble Envahissant Du Développement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 459. <http://doi.org/10.7202/1009177ar>
- Pool Maag, S., Labhart, D., & Moser Opitz, E. (2014). Fokusevaluation des sonderpädagogischen Angebots und der integrierten Sonderschulung im Kanton Schwyz. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik. Consulté à l'adresse www.sz.ch/documents/INFO_Fokusevaluation_SOPA-ISHZ.pdf
- Poppes, P., Vlaskamp, C., de Geeter, K. I., & Nakken, H. (2002). The importance of setting goals: the effect of instruction and training on the technical and intrinsic quality of goals. *European Journal of Special Needs Education*, 17(3), 241-250. <http://doi.org/10.1080/08856250210162149>
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2000). Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92-105. <http://doi.org/10.1177/105381510002300204>
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Semrier Dessemontet, R., & Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive: quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 124-137). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Pulzer-Graf, P., & Ferrer, M. (2014). *Quel rôle pour le renfort pédagogique dans l'intégration ? Analyse d'un nouveau dispositif destiné à soutenir la scolarisation d'élèves à besoins particuliers dans l'enseignement régulier* (160/Mars 2014). Lausanne: Unité de Recherche pour le Pilotage des Systèmes Pédagogiques (URSP). Consulté à l'adresse http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications_99-ajd/160_rapport_ursp_2014.pdf
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186. <http://doi.org/10.1080/08856257.2014.986909>
- Ramel, S., & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-32). Louvain-la-Neuve: DeBoeck.
- Règlement sur l'assurance invalidité du 17 janvier 1961 (RAI): RO 1961 29. Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19610003/index.html>
- Restori, A. F., Gresham, F. M., & Cook, C. R. (2014). « Old Habits Die Hard: » Past and Current Issues Pertaining to Response-to-Intervention. *The California School Psychologist*, 13(1), 67-78. <http://doi.org/10.1007/BF03340943>
- Reusser, K., Mandel, D., Stebler, R., & Eckstein, B. (2011). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft. Consulté à l'adresse http://www.zh.ch/dam/Portal/internet/news/mm/2013/166/Vielfalt_Volksschule_Bericht.pdf
- Riedl, A. (2008). Innere Differenzierung – Herausforderung für modernen Unterricht. In *Wirtschaft und Linguistik: Wege einer Wechselwirkung. Eine Sammlung von Materialien einer internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz von Studierenden und Doktoranden*. Föderale Ausbildungsagentur, Staatliche Technische Uraler Universität – USTU-UPI (Hrsg.). Jekaterinburg 2008, S. 122 – 128. ISBN 978-5-321-01285-7. Consulté à l'adresse <http://riedlpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/inneredifferenzierungriedl2008.pdf>
- Rieunier, A. (2000). *Préparer un cours*. Paris: ESF Editeurs.
- Roach, A. T., Chilungu, E. N., LaSalle, T. P., Talapatra, D., Vignieri, M. J., & Kurz, A. (2009). Opportunities and Options for Facilitating and Evaluating Access to the General Curriculum for Students With Disabilities. *Peabody Journal of Education*, 84(4), 511-528. <http://doi.org/10.1080/01619560903240954>
- Roach, a. T., & Elliott, S. N. (2006). The Influence of Access to General Education Curriculum on Alternate Assessment Performance of Students With Significant Cognitive Disabilities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(2), 181-194. <http://doi.org/10.3102/01623737028002181>

- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. a. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 31-47.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 71-90.
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1186-1204. <http://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604>
- Ruble, L. a, McGrew, J., Dalrymple, N., & Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(12), 1459-70. <http://doi.org/10.1007/s10803-010-1003-1>
- Ruble, L., & McGrew, J. H. (2013). Teacher and child predictors of achieving iep goals of children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(12), 2748-2763. <http://doi.org/10.1007/s10803-013-1884-x>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390. <http://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>
- Ryndak, D. L., Moore, M. A., Orlando, A., & Delano, M. (2009). Access to the General Curriculum : The Mandate and Role of Context in Research-based Practice for Students with Extensive Support Needs. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(1), 199-213.
- Sahin, H. (2012). The Development of Individualized Educational Programs in Turkey IEP Applications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5030-5034. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.381>
- Salle, T. P. La, Roach, A. T., & Mcgrath, D. (2013). The relationship of IEP quality to curricular access and academic achievement for students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 28(1), 135-144.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., & Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507-520. <http://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435>
- Schendera, C. (2010). *Clusteranalyse mit SPSS*. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Schendera, C. F. (2014). *Regressionsanalyse mit SPSS (2^e éd.)*. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH.

- Schnyder, S., & Jost, M. (2013). Der Nachteilsausgleich : Ein Schritt in Richtung inklusiver Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19(9), 5-12. Consulté à l'adresse <http://www.szh.ch/de/Infoplattform-zur-Heil-und-Sonderpaedagogik-in-der-Schweiz/Schweizerische-Zeitschrift-fuer-Heilpaedagogik/Aktuelle-Ausgabe/page33853.aspx>
- Schulte, A. a G., Elliott, S. N., & Kratochwill, T. R. (2000). Educators' perceptions and documentation of testing accommodations for students with disabilities. *Special Services in the Schools*, 16(1/2), 35-56. <http://doi.org/10.1300/J008v16n01>
- Schwarz, J., & Bruderer Enzler, H. (2016). Methoden Beratung der Universität Zürich. Clusteranalyse. Consulté le 21 septembre 2016, à l'adresse <http://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse/interdependenz/gruppierung/cluster.html#31>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. a., & McDuffie, K. a. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <http://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Sermier Dessemontet, R. (2012). *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative.* (Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse). Consulté à l'adresse <https://doc.rero.ch/record/28693/files/SermierR.pdf>
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung: Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 291-307.
- Sermier Dessemontet, R.; Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disabilities in general education classrooms on the academic achievement of their low, average and high achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities (JIDR)*. (38, 1, p. 23-30. doi: 10.3109/13668250.2012.757589.
- Service d'information de la Chancellerie fédérale. (2016). *La confédération en bref 2016*. Berne: Chancellerie fédérale, Section de soutien à la communication. Consulté à l'adresse <https://www.bk.admin.ch/dokumentation/02070/?lang=fr>
- Shaddock, A., McDonald, N., Hook, J., Giorcelli, L., & Arthur-Kelly, M. (2009). *Disability , Diversity and Tides that Lift All Boats : Review of Special Education in the ACT*. Chiswick: Service Initiatives Pty Ltd. Consulté à l'adresse <http://trove.nla.gov.au/work/165530927?selectedversion=NBD49053455>
- Shriner, J., Carty, S., Rose, C., Shogren, K., Kim, M., & Trach, J. (2012). Effects of Using a Web-Based Individualized Education Program Decision-Making Tutorial. *The Journal of Special Education*, 47(3), 175-185. <http://doi.org/10.1177/0022466912453940>
- Shriner, J. G., Carty, S. J., Rose, C. A., Shogren, K. A., Kim, M., & Trach, J. S. (2013). Effects of Using a Web-Based Individualized Education Program Decision-Making Tutorial. *The Journal of Special Education*, 47(3), 175-185. <http://doi.org/10.1177/0022466912453940>
- Shriner, J. G., & Destefano, L. (2003). Participation and Accommodation in State Assessment: The Role of Individualized Education Programs. *Exceptional Children*, 69(2), 147-161. [http://doi.org/10.1016/0022-4405\(63\)90053-0](http://doi.org/10.1016/0022-4405(63)90053-0)

- Simeonsson, R. J., Sauer-Lee, A., Granlund, M., & Björck-Akesson, E. (2010). Developmental and health assessment in rehabilitation with the ICF for children and youth. In E. Mpofu & T. Oakland (Eds.), *Rehabilitation and health assessment applying ICF guidelines* (p. 27-46). New York: Springer Publishing Company.
- Sitte, W., & Wohlschlägl, H. (2001). *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts: Innere Differenzierung*. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.
- Soukup, J. H., Wehmeyer, M. L., Bashinski, S. M., & Bovaird, J. a. (2007). Classroom Variables and Access to the General Curriculum for Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 74(1), 101-120. <http://doi.org/10.1177/001440290707400106>
- Speck, O. (1999). *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Statistique Vaud. (2014). Enseignement spécialisé : des prestations en réponse à des besoins particuliers. *Numerus: courrier statistique*, 31(4), 3-5. Consulté à l'adresse www.stat.vd.ch
- Strauven, C. (1996). *Construire une formation. Définition des objectifs pédagogiques et exercices d'application*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, s.a.
- Strogilos, V., & Xanthacou, Y. (2006). Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 339-349. <http://doi.org/10.1080/08856250600810872>
- Tabachnik, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics* (5^e éd.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tan, P.-N., Steinbach, M., & Kumar, V. (2005). Cluster Analysis: Basic Concepts and Algorithms. In *Introduction to Data Mining* (p. 488-566). Harlow: Pearson Education Limited. [http://doi.org/10.1016/0022-4405\(81\)90007-8](http://doi.org/10.1016/0022-4405(81)90007-8)
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 1(152), 19-27.
- Thompson, S., Thurlow, M., Quenemoen, R., Esler, A., & Whetstone, P. (2001). *Addressing Standards and Assessments on State IEP Forms*. Minneapolis. Consulté à l'adresse <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454682.pdf>
- Thomson, C., & Rowan, C. (1995). *Individual education plans in New Zealand schools*. Wellington: Wellington College of Education. Consulté à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=ED397580>
- Timberlake, M. T. (2014). Weighing Costs and Benefits: Teacher Interpretation and Implementation of Access to the General Education Curriculum. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(2), 83-99. <http://doi.org/10.1177/1540796914544547>
- Timberlake, M. T. (2016). The Path to Academic Access for Students With Significant Cognitive Disabilities. *The Journal of Special Education*, 49(4), 199-208. <http://doi.org/10.1177/0022466914554296>
- Tomlinson, C. A. (2004). Sharing Responsibility for Differentiating Instruction. *Roeper Review*, 26(4), 188-189. <http://doi.org/10.1080/02783190409554268>

- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and Differentiation : Paradox or Good Practice ? *Theory Into Practice*, 44(3), 262-269. <http://doi.org/10.1207/s15430421tip4403>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., BrimiJoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the education of the gifted*, 27(2/3), 119-145. <http://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tourneur, Y. (1975). *Effets des objectifs dans l'apprentissage: étude expérimentale*. Bruxelles: Ministère de l'éducation nationale et de la culture française.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck Education.
- Trépanier, N. (2003). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie de modèles de service*. Montréal: Editions Nouvelles.
- Tschekan, K. (2014). *Kompetenzorientiert unterrichten* (4^e éd.). Berlin: Cornelsen Schulverlag.
- Udvari-Solner, A. (1997). Adapting curriculum and instruction in inclusive classrooms. In L. Power-deFur & F. Orelove (Eds.), *Inclusive Education, Practical implementation of the least restrictive environment* (p. 75-90). New York: Aspen Publishers.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all children*. Paris : Auteur. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: Auteur. Consulté à l'adresse <http://doi.org/ED-2009/WS/31>
- Uphold, N. M., Walker, A. R., & Test, D. W. (2007). Resources for Involving Students in Their IEP Process. *Teaching exceptional children plus*, 3(4), 1-10.
- Valentino, A. (2007). The Individuals with Disabilities Education Improvement Act : Changing What Constitutes an Appropriate Education. *Journal of Law and Health*, 20(139), 139-168.
- Volkschulamt Kanton Zürich. (2011). *Förderplanung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Förderplanung*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, Abteilung Sonderpädagogisches. Consulté à l'adresse http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/publikationen/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/f_rderplanung.spooler.download.1317663830270.pdf/broschuere_foerderplanung.pdf
- Wehmeyer, M. L., Lance, G. D., & Bashinski, S. (2002). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 37(3), 223-234.
- Wehmeyer, M. L., Lattin, D., & Agran, M. (2001). Achieving Access to the General Curriculum for Students with Mental Retardation : A Curriculum Decision-Making Model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 327-341. <http://doi.org/10.2307/23879895>

- Wehmeyer, M. L., Lattin, D. L., Lapp-Rincker, G., & Agran, M. (2003). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation. An observational study. *Remedial and special education*, 24(5), 262-272. <http://doi.org/10.1177/07419325030240050201>
- Weinert, F. (1997). Notwendige Methodenvielfalt. *Friedrich Jahresheft*, 50-52.
- Weinert, F. (2002). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Wilczynski, S. M., Menousek, K., Hunter, M., & Mudgal, D. (2007). Individualized education programs for youth with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 44(7), 653-666. <http://doi.org/10.1002/pits.20255>
- Yell, M. L., & Drasgow, E. (2010). The Continuing Influence of the Law in Special Education: Introduction to the Special Issue. *Exceptionality*, 18(3), 107-108. <http://doi.org/10.1080/09362835.2010.491739>
- Yell, M. L., & Stecker, P. M. (2003). Developing Legally Correct and Educationally Meaningful IEPs Using Curriculum-Based Measurement. *Assessment for Effective Intervention*, 28(3-4), 73-88. <http://doi.org/10.1177/073724770302800308>
- Yerly, G. (2014). *Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants. Analyse du regard des enseignants du primaire*. (Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse). Consulté à l'adresse <http://doc.rero.ch/record/256188>
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.
- Zihlmann, E., Oberholzer, N., von Rotz, R., Rosset, E., & Zurfluh, D. (2015). *Fokusevaluation integrative Volksschule*. Stans: Bildungsdirektion Kanton Nidwalden Consulté à l'adresse <http://edudoc.ch/record/117753?ln=de>
- Zimmerman, D. W. (1995). Increasing the Power of Nonparametric Tests by Detecting and Downweighting Outliers. *The Journal of Experimental Education*, 64(1), 71-78. <http://doi.org/10.1080/00220973.1995.9943796>

10.2 Liste des tableaux

Tableau 1 : Types de classes spéciales (Typologie de modèles de service de Trépanier, 2003, pp. 29-38).....	14
Tableau 2 : Soutiens directs au sein de la classe ordinaire : différentes formes de coenseignement (Gravel & Trépanier, 2010). Présentation des avantages et inconvénients du coenseignement (Trépanier, 2003, pp. 39-45).....	15
Tableau 3 : Modèles de services indirects (Typologie de modèles de service de Trépanier, 2003, pp. 45-52).....	16
Tableau 4: Formes de soutien recensées dans le canton de Zürich (Bildungsdirektion des Kantons Zürich et al., 2015)	17
Tableau 5 : L'intégration sous forme de continuum – un défi pour la statistique (reproduit sur la base du rapport du CSPA, 2011, p. 4)	29
Tableau 6 : Concepts et termes utilisés dans la littérature scientifique relative aux adaptations de l'enseignement et de l'évaluation	59
Tableau 7: Critères de qualité utilisés dans la littérature au sujet des objectifs	93
Tableau 8 : Définitions des catégories utilisées pour le codage des textes légaux sélectionnés.....	134
Tableau 9 : Nombre d'élèves par enseignant au sein de l'échantillon	137
Tableau 10 : Statut légal des élèves de l'échantillon concernant l'adaptation des objectifs	138
Tableau 11: Domaines dans lesquels les élèves de l'échantillon bénéficient de soutien	139
Tableau 12: Contenu du questionnaire « Situation de soutien »	140
Tableau 13: Eléments se trouvant dans la rubrique « objectifs de soutien » et ayant été écartés de l'analyse	141
Tableau 14 : Exemples de codage des objectifs à l'aide de la CIF	144
Tableau 15: Exemples de codage des à l'aide du Plan d'Etudes Romand (exemples issus de l'échantillon).....	146
Tableau 16: Exemples de codage concernant l'éloignement entre le niveau des objectifs et celui du Plan d'Etudes Romand.....	148
Tableau 17: Exemples de codage de la qualité des objectifs (critères de Giangreco et al., 1994).....	149

Tableau 18 : Items de la CIF ayant servi à définir les raisons menant à un besoin de soutien.....	151
Tableau 19: Variables utilisées pour les analyses statistiques.....	154
Tableau 20 : Documents légaux abordant les aménagements de l’enseignement.....	160
Tableau 21 : Documents légaux abordant la compensation des désavantages.....	163
Tableau 22 : Documents légaux abordant l’individualisation du programme et des objectifs	165
Tableau 23 : Documents légaux abordant les adaptations de l’évaluation.....	167
Tableau 24 : Documents légaux abordant les projets pédagogiques individualisés.....	170
Tableau 25: Catégories inductives utilisées pour classifier les soutiens répertoriés dans la première phase de l’analyse.....	171
Tableau 26 : Résumé de l’offre de soutien par catégorie et par canton	179
Tableau 27 : Fréquence de mention des différents lieux et formes de soutien.....	180
Tableau 28 : Importance des variables CIF pour la définition du cluster n° 1	184
Tableau 29 : Importance des variables CIF pour la définition du cluster n° 2	185
Tableau 30: Importance des variables CIF pour la définition du cluster n° 3	186
Tableau 31 : Répartition des élèves de l’échantillon par canton et en fonction de leur statut légal.....	188
Tableau 32 : Répartition des élèves par canton et en fonction de leur domaine principal de difficulté (cluster)	189
Tableau 33 : Formation des enseignants accompagnant les élèves (par canton).....	189
Tableau 34: Nombre moyen de périodes de soutien par semaine en fonction du statut légal de l’élève.....	191
Tableau 35: Nombre d'objectifs par élève	197
Tableau 36: Variable issue de la fusion du statut légal et du principal domaine de difficulté.....	201
Tableau 37 : Tests Mann-Whitney U entre les groupes de la variable statut légal et domaine majeur de difficulté.....	202
Tableau 38: Taux d’atteinte des critères de qualité	205

Tableau 39: Variable issue de la fusion du « statut légal de l'élève » et de la « formation de l'enseignant accompagnant »	206
Tableau 40 : Mann-Whitney U test entre les groupes de la variable « statut légal et formation de l'enseignant accompagnant »	207
Tableau 41: Résumé des résultats statistiques présentés aux chapitres 8.3.2 et 8.3.3	211

10.3 Liste des figures

Figure 1: Le système en cascades (reproduit sur la base de Gottlieb, 1981 et Tremblay, 2012).....	13
Figure 2: Cycle de planification et de réalisation du soutien (Lienhard et al., 2011, p. 104, traduit et adapté par l'auteure)	65
Figure 3: Les trois types de motivateurs cognitifs (Bandura, 2007, p. 189)	79
Figure 4: Représentation schématique des thèmes abordés dans ce travail et des liens théoriques ou empiriques existant entre eux (flèches grises : lien théoriques ou empiriques / cadres bleus : domaines dans lesquels des données ont été récoltées / flèches vertes : liens testés de manière statistiques)	126
Figure 5: Cantons participant au projet IFCH et langue de récolte de données (violet : français / turquoise : italien / bleu : allemand)	127
Figure 6: Design de recherche du projet IFCH.....	128
Figure 7: Données du projet IFCH utilisées pour la présente thèse (mises en évidence en rouge).....	130
Figure 8: Domaines de la CIF-EA utilisés pour la classification des objectifs de soutien (cadre rouge : items du domaine « activité et participation » / cadre orange : items ajoutés par Hollenweger & Lienhard (2007) pour le domaine scolaire / éléments barrés : items du domaine « activités et participation » non	143
Figure 9: Codes pour la catégorisation d'objectifs à l'aide du Plan d'Etudes Romand ..	145
Figure 10: Exemple d'objectifs du Plan d'Etudes Romand (CIIP, 2010, cycle 1, langues, p. 22).....	147
Figure 11: Fréquence des indications menant à un besoin de soutien pour l'ensemble de l'échantillon (items de la CIF-EA, OMS, 2007) (bleu : items du domaine « Activité et Participation » de la CIF ; vert : items du domaine « Fonctions corporelles » de la CIF; rouge : items du domaine « Facteurs environnementaux » de la CIF)	182
Figure 12: Fréquence des indications dans les trois groupes résultant de l'analyse de cluster.....	183

Figure 13: Test Khi-carré entre les variables « principal domaine de difficulté » et « statut légal ».....	190
Figure 14: Test Khi-carré entre les variables « statut légal » et « lieu du soutien ».....	192
Figure 15: Test Khi-carré entre les variables « principal domaine de difficulté » et « lieu du soutien ».....	193
Figure 16: Test Khi-carré entre les variables « statut légal » et « formation de l'enseignant »	194
Figure 17: Nombre d'objectifs par élève ($N_{\text{élèves}} = 125$).....	196
Figure 18: Nombre total d'objectifs en fonction du statut légal de l'élève ($N_{\text{élèves}} = 123$)	197
Figure 19: Répartition des objectifs académiques parmi les domaines du Plan d'Etudes Romand ($N_{\text{objectifs}} = 640$).....	198
Figure 20: Pourcentage d'objectifs académiques par élève ($N_{\text{élèves}} = 125$).....	199
Figure 21: Répartition des objectifs fonctionnels parmi les domaines de la CIF-EA ($N_{\text{objectifs}} = 524$)	199
Figure 22: Facteurs influençant la répartition des objectifs entre académiques et fonctionnels, et résultats statistiques indiquant que le domaine principal de difficulté est un facteur plus déterminant que le statut légal concernant le pourcentage d'objectifs académiques.....	203
Figure 23: Qualité de l'ensemble des objectifs ($N_{\text{objectifs}} = 1164$)	204
Figure 24: Qualité des objectifs généraux et spécifiques	204
Figure 25: Facteurs influençant la qualité des objectifs et résultats statistiques indiquant que le statut légal a une influence sur la qualité des objectifs lorsqu'il est combiné avec la formation de l'enseignant	208
Figure 26: Eloignement entre le niveau des objectifs académiques et le niveau du Plan d'Etudes Romand ($N_{\text{objectifs}} = 640$)	208
Figure 27: Pourcentage d'objectifs en dessous du niveau du Plan d'Etudes Romand (par élève, $N_{\text{élèves}} = 98$).....	209
Figure 28: Pourcentage d'objectifs en dessous du curriculum en fonction du domaine principal de difficulté.....	210

11 Résumé

La mise en place de l'intégration scolaire implique de nombreux changements, tant au niveau légal et organisationnel, qu'au niveau des pratiques en classe. La partie théorique de ce travail s'est intéressée à plusieurs thèmes en lien avec la mise en place de soutiens pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) à l'école ordinaire. Divers constats ont été tirés de la revue de la littérature. Premièrement, un manque d'informations est relevé en Suisse et dans le monde au niveau des élèves intégrés et de leurs situations. De plus, il existe une grande variété de formes de soutien et de scolarisation pour ces élèves ; ces dernières ayant un caractère plus ou moins intégratif. Dans le cadre de la prise en charge des élèves BEP à l'école ordinaire, de nombreuses formes d'adaptations de l'enseignement et de l'évaluation existent et divers « statuts » sont attribués aux élèves pour justifier la mise en place de ces adaptations. La recherche empirique met en évidence divers facteurs influençant le type d'adaptations choisies, leur qualité et leur pertinence pour la situation de l'élève. Deux éléments souvent décrits comme centraux dans le cadre de l'accompagnement des élèves BEP sont les projets pédagogiques individualisés (PPI) et les objectifs qu'ils contiennent. Cependant, leur qualité et leur utilisation sont souvent critiquées dans la littérature empirique. Enfin, de nos jours, il n'est plus possible d'aborder l'intégration scolaire sans mentionner la question de l'accès au curriculum général. La recherche dans ce domaine indique que les acteurs du terrain interprètent ce concept de diverses manières et ont des pratiques variées. Ici encore, plusieurs facteurs en lien avec les élèves BEP, leur forme de scolarisation et leurs enseignants sont mis en évidence pour expliquer les variations d'accès au curriculum général.

Les constats évoqués ci-dessus ont mené à la définition de trois objectifs de recherche :

- décrire le contexte légal et organisationnel régulant la mise en place des soutiens et des adaptations destinés aux élèves BEP en Romandie ;
- décrire les profils et les situations des élèves romands bénéficiant de soutien dans le cadre de l'école ordinaire ;
- analyser les objectifs de soutien fixés pour les élèves BEP et les mettre en lien avec des facteurs liés aux élèves et à leurs situations de soutien.

Pour répondre à ces objectifs de recherche, la récolte et l'analyse des données ont eu lieu en deux phases. Dans un premier temps, des documents législatifs et exécutifs ont été sélectionnés et analysés dans le but de clarifier le contexte légal dans lequel se déroulent les soutiens. A l'aide de ces mêmes documents, les diverses formes de soutien existant dans les cinq cantons participant ont été décrites (Genève, Fribourg, Valais, Jura, Neuchâtel). Les résultats de cette première partie de la recherche montrent de grandes différences entre les cantons et mettent en lumière une certaine évolution ayant eu lieu ces dernières années, suite à l'adhésion à *l'Accord intercantonal sur la collaboration*

dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007). Certains thèmes sont régulés au niveau législatif, tandis que d'autres le sont plutôt au niveau exécutif. Concernant l'offre de soutien, l'analyse a révélé que beaucoup de formes de soutien sont en lien avec des institutions et/ou avec les diagnostics des élèves. De plus, les « intégrations partielles » semblent être encore passablement utilisées.

Dans un second temps, des informations concernant les 125 élèves de l'échantillon ont été récoltées. Les résultats au niveau des élèves et de leurs situations sont principalement descriptifs. Cependant, une analyse de cluster a été réalisée avec une partie des données descriptives recueillies. Ses résultats ont révélé qu'une majorité des élèves de cet échantillon a principalement des difficultés d'apprentissage, sans beaucoup d'autres difficultés. Un relativement grand groupe d'élèves a quant à lui principalement des difficultés liées au comportement social et d'apprentissage. Enfin, un groupe plus restreint bénéficie de soutien à cause de divers types de handicaps ou limitations cognitives et/ou physiques. Dans le cadre de la description des élèves bénéficiant de soutien, des liens ont également été mis en évidence entre le domaine principal de difficulté des élèves, leurs statuts légaux vis-à-vis de l'individualisation du programme, ainsi que des variables organisationnelles.

Les objectifs de soutien ont fait l'objet d'une analyse qualitative afin de définir leur contenu, leur qualité et leur niveau d'exigence (en comparaison avec le niveau du Plan d'Etude Romand [PER]). Ensuite, les résultats de cette analyse ont été mis en lien de manière statistique avec des facteurs liés aux élèves et à leurs situations de soutien. Il ressort de cette analyse que les élèves accompagnés par des enseignants spécialisés formés et bénéficiant d'un programme individualisé ont des objectifs de meilleure qualité que leurs pairs. Par ailleurs, le pourcentage d'objectifs de type académique est en lien avec le statut légal de l'élève ainsi qu'avec son domaine principal de difficulté. Enfin, l'éloignement entre le niveau des objectifs des élèves BEP et celui du PER n'est pas en lien avec le statut légal de l'élève, mais il l'est avec le principal domaine de difficulté.

L'ensemble de ces résultats qualitatifs et quantitatifs donne un aperçu des pratiques actuelles en Suisse romande dans la mise en place des soutiens aux élèves BEP à l'école ordinaire. Par ailleurs, lorsque ces résultats sont comparés à la littérature théorique et empirique dans divers domaines, ils suscitent des réactions et des interrogations, notamment au sujet des conceptions du handicap et de la prise en charge des élèves BEP. Enfin, certains résultats questionnent également l'acceptation et la gestion des programmes individualisés au sein de l'école ordinaire.

Mots-clés : intégration, inclusion, mesures de soutien, adaptations et aménagements, projets pédagogiques individualisés, objectifs, accès au curriculum

Paccaud Ariane

30 novembre 1987
Originaire de Prévonnaloup,
VD, Suisse

Heinrichstrasse 248
8005 Zürich
ariane.paccaud@phzh.ch
Mobile : +4179 292 77 53

EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

Collaboratrice scientifique et doctorante

- mars 2014 à
février 2017
- Pädagogische Hochschule Zürich, Université de Fribourg**
Collaboration scientifique au projet de recherche FNS *Integrative Förderung in der Schweiz*
- Echantillonnage pour les cantons romands
 - Récolte de données quantitatives et qualitatives dans les cantons romands
 - Traductions des outils de récolte de données (allemand-français)
 - Analyse des données

Enseignante spécialisée

- août à
déc. 2013
- Etablissement secondaire de Marcolet, Crissier**
Enseignante spécialisée pour le « Lieu Ressource », projet d'intégration d'élèves de classes D en classes ordinaires (55%)
Enseignante d'allemand et de français en classes d'accueil (15%)
- février 2009
à juillet 2010
- Etablissement secondaire, Corseaux-sur-Vevey**
Enseignante MCDI (maitresse de classe de développement itinérante, 25%)

Enseignante remplaçante (enseignement ordinaire et spécialisé)

- 2012-2013
- Fondation Renée Delafontaine, l'Orée, Le Mont sur Lausanne**
Remplacements fréquents auprès d'élèves atteints de polyhandicap
- 2011-2012
- Etablissement primaire de la Sallaz, Lausanne**
Deux remplacements longs, deuxième primaire (40%)
- juin 2010
- Etablissement secondaire de l'Elysée, Lausanne**
Classe spécialisée (50%)
- 2009 à 2011
- Etablissements primaires Prélaz et Floréal, Lausanne**
Etablissement secondaire de Beausobre, Morges
Divers remplacements courts

Stagiaire en enseignement spécialisé

- 2013
- Fondation Renée Delafontaine, l'Elan, Lausanne**
Elèves ayant un retard mental modéré (25 jours)
- 2012
- Fondation Renée Delafontaine, l'Orée, Le Mont sur Lausanne**
Elèves atteints de polyhandicap (20 jours)
- 2012
- Fondation Eynard-Eynard, Lausanne**
Classe spécialisée (20 jours)
- 2007-2008
- Fondation Renée Delafontaine, l'Escale, Lausanne**
Elèves atteints de troubles du spectre de l'autisme (100%, une année)

Educatrice (éducation sociale, spécialisée, petite enfance)

- déc. 2011
octobre 2013 **Solidarité Femmes, Centre LAVI**, Fribourg
Collaboratrice sociale, nuits et weekends (40%)
- octobre 2010
juillet 2011 **Fondation La Pouponnière et l'Abri, Internat de l'Abri**, Lausanne
Educatrice stagiaire (9 mois, 100%), puis remplaçante (2 mois, 80%)
- juin 2009
août 2010 **Fondation La Pouponnière et l'Abri, Centre de vie enfantine**, Lausanne
Remplacements ponctuels (nursérie, moyens, écoliers)
- février à
juin 2008 **Couvaloup 12**, Morges
Animatrice, centre d'accueil pour jeunes de 12 à 18 ans (20%)
- sept. à
déc. 2006 **ONG Bana Ya Kivuvu**, Kinshasa, République Démocratique du Congo
Stage d'éducatrice sociale

Activités diverses

- depuis
janv. 2015 **Pro Infirmis**, Zürich
Actualisation et traductions pour le site internet « Integration und Schule »
- janv. à
oct. 2015 **Jugendrotkreuz**, Zürich
Après-midi de jeux pour des enfants migrants et réfugiés (un samedi / mois)

FORMATION

- 2014-2017 **Doctorat en lettres, Pédagogie curative et spécialisée**, Université de Fribourg
- 2011-2013 **Master of Arts en pédagogie spécialisée**, Université de Fribourg
- 2008-2011 **Bachelor of Arts en pédagogie curative**, Université de Fribourg

FORMATION CONTINUE

- 2012 *Ecoute active au téléphone*, Solidarité Femmes Fribourg et La Main Tendue
- 2011 *L'humiliation en milieu scolaire*, Swiss Prevention, Fribourg
- 2010 *Projet pédagogique inclusif et pratique de coenseignement*, HEP et ECES, Lausanne
- 2010 *L'adulte et l'enfant face à la mort*, HEP Lausanne
- 2009 *Transition école-métier pour les élèves de classes D*, SESAF et l'AVMD
- 2008 *Autisme et pathologies associées*, Université de Fribourg

LANGUES

- Français** : langue maternelle
Allemand : compréhension, conversation et rédaction : C2
Anglais : compréhension : C2 ; conversation et rédaction : C1
Espagnol : compréhension et conversation : C2 ; rédaction : C1

PUBLICATIONS ET COMMUNICATIONS

- 2017 Paccaud, A., Luder, R. (accepted). Participation Versus Individual Support? Individual Goals and Curricular Access in Inclusive Special Needs Education. *Journal of Cognitive Education and Psychology*.
- 2016 Luder, R., Kunz, A., Bless, G., Jossi, A., Paccaud, A., Moretti, M., & Felkendorff, K. (2016). Integrative Förderung in der Schweiz - IFCH. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik SZH*, (2), 27–34.
- 2016 Luder Reto, Paccaud Ariane. Goal setting in individual educational planning. The situation in inclusive classrooms in Switzerland. Paper presentation. EARLI Special Interest Group 15, 29.-30th August 2016, Leuven, Belgium.
- 2016 Luder Reto, Paccaud Ariane. Integrative Förderung in der Schweiz: Für wen und wozu? Indikationen, Ziele und Ressourcen – eine Auswertung individueller Förderpläne in integrativen Regelklassen. Tagung Netzwerk sonderpädagogische Forschung (SGBF), 6. September 2016, Bern, Schweiz.
- 2016 Paccaud Ariane. Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap: Entre adaptations nécessaires et accès au curriculum. Société Suisse de Recherche en Education. Rencontre du groupe de travail concernant la pédagogie spécialisée. 16 janvier 2016, Lausanne, Suisse.
- 2016 Paccaud Ariane. Special Educational Needs, goals setting and curricular access: How do Swiss teachers deal with these (sometimes contradictory) concepts? EARLI JURE, 4-8th July 2016, Helsinki, Finland.
- 2016 Paccaud Ariane, Luder Reto, Kunz André & Jossi Anna. Mise en place des soutiens aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire: Quels objectifs, pour quels élèves et dans quels contextes? Congrès de la Société Suisse de Recherche en Education, 01 Juillet 2016, Lausanne, Suisse.
- 2015 Paccaud, Ariane. Integrative Förderung, zwischen nötigen Anpassungen und curricularem Zugang. Poster an der Herbsttagung der AESF (Arbeitsgruppe empirische sonderpädagogische Forschung) in Köln, 19. -21. November 2015.
- 2015 Luder Reto, Kunz André, Jossi Anna & Paccaud Ariane. Inclusive education in Switzerland. 16th biennial EARLI conference for research on learning and instruction, 25 -29 August 2015, Limassol, Cyprus
- 2015 Luder Reto, Kunz André, Jossi Anna & Paccaud Ariane. St-Gallen: Integrative Förderung in der Schweiz. Paper presentation am Kongress der SGBF in St-Gallen vom 29.6.-1.7.2015.

12 Annexes

1. Résultats détaillés concernant l'analyse du cadre légal et organisationnel des soutiens
 - 1.1. Corpus de documents retenus pour l'analyse du cadre légal et organisationnel de la mise en place des soutiens
 - 1.2. Extraits de textes légaux en lien avec la mise en place des soutiens aux élèves BEP
 - 1.3. Offre de soutien pour les élèves BEP
2. Questionnaire « Situation de soutien » utilisé pour récolter les données au sujet des élèves
3. Dendrogramme issus de l'analyse de cluster
4. Détails des catégories de la CIF-EA utilisées pour l'analyse des objectifs

Liste des tableaux se trouvant dans l'annexe

Tableau 42 : Documents valides au niveau national	278
Tableau 43 : Documents sélectionnés pour le canton de Genève.....	280
Tableau 44 : Documents sélectionnés pour le canton de Fribourg.....	281
Tableau 45 : Documents sélectionnés pour le canton de Neuchâtel.....	282
Tableau 46 : Documents sélectionnés pour le canton du Valais	283
Tableau 47 : Documents sélectionnés pour le canton du Jura.....	284
Tableau 48 : Sites internet et entretiens téléphoniques utilisés pour l'analyse de l'offre de soutien.....	284
Tableau 49 : Extraits de textes légaux et organisationnels provenant du niveau national	286
Tableau 50: Extraits de textes légaux et organisationnels provenant du canton de Genève ..	293
Tableau 51: Extraits de textes légaux et organisationnels provenant du canton de Fribourg	300
Tableau 52: Extraits de textes légaux et organisationnels provenant du canton du Valais	307
Tableau 53: Extraits de textes légaux et organisationnels provenant du canton de Neuchâtel	314
Tableau 54: Extraits de textes légaux et organisationnels provenant du canton du Jura.....	317
Tableau 55: Offre de soutien dans le canton de Genève	323
Tableau 56: Offre de soutien dans le canton de Fribourg.....	327
Tableau 57: Offre de soutien dans le canton du Valais	330
Tableau 58: Offre de soutien dans le canton de Neuchâtel	332
Tableau 59: Offre de soutien dans le canton du Jura.....	333
Tableau 60: Catégories de la CIF pour le domaine scolaire.....	345

Annexes 1.1 à 1.3 : Résultats détaillés concernant l'analyse du cadre légal et organisationnel des soutiens

Annexe 1.1 : Corpus de documents retenus pour l'analyse du cadre légal et organisationnel de la mise en place des soutiens

Les codes utilisés pour les citations ont été établis en reprenant l'abréviation officielle du texte s'il en existe une (lois, ordonnances, règlements), et en y ajoutant le canton, l'année de création et la l'année de la dernière modification effectuée (s'il y a eu des modifications). S'il n'existe pas d'abréviation officielle, une abréviation a été créée sur la base du type de texte dont il s'agit (procédure, arrêté, ordonnance, etc.), et en reprenant certains éléments du contenu du titre du document. Les couleurs correspondent aux trois niveaux des textes (législatif, exécutif 1, exécutif 2). Les concepts cantonaux de pédagogie spécialisée des cantons de Fribourg et du Valais sont indiqués en rouge, car leur fonction est de poser le cadre selon lequel les documents exécutifs vont être rédigés, en respectant les principes de du Concordat sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007a). Les dates indiquées dans les tableaux ci-dessous sont : la date de création, ainsi que la date de la dernière modification effectuée (Etat le...). Lorsqu'une seule version du document existe, seule la date de création est indiquée. Enfin, pour les textes émis en 2015, le mois de parution est mis entre parenthèse afin de clarifier si le texte était déjà en vigueur au moment de la récolte de données.

Tableau 42: Documents valides au niveau national

Code pour citation	Textes retenus pour l'analyse	Date de création Etat le...	Textes élaborés par
CH_Convention_DPH_2014	Convention relative aux droits des personnes handicapées	2006 (2014 ¹)	Organisation des Nations Unies
CH_Constitution_1999_2015	Constitution fédérale de la Confédération suisse	1999 2015	L'Assemblée fédérale de la Confédération suisse
CH_LHand_2002_2013	Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand)	2002 2013	L'Assemblée fédérale de la Confédération suisse

CH_OHand_2003_2016	Ordonnance sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Ordonnance sur l'égalité pour les handicapés, OHand)	2003 2016	Le Conseil fédéral suisse
CH_Harmos_2007	Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Harmos)	2007	Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP)
CH_Concordat_PédSpé_2007	Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée	2007	CDIP
CH_Termin_CDIP_2007	Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée sur la base de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée	2007	CDIP
CH_Comm_Concordat_CDIP_2007	Commentaires des dispositions de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée	2007	CDIP
CH_Stand_Quali_CDIP_2007	Standards de qualité des cantons pour la reconnaissance des prestataires dans le domaine de la pédagogie spécialisée adoptés par la CDIP	2007	CDIP
CH_Règl_Dipl_CDIP_2008	Règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée (orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé)	2008	CDIP
CH_PES_2014	Procédure d'Evaluation Standardisée (PES)	2014	CDIP
CH_Stat_OFS_2009	Statistique des élèves et des étudiants (Manuel pour 2010-2011)	2009	Office fédéral de la statistique (OFS)
CH_Stat_PédSpé_CSPPS_2011	Statistique en pédagogie spécialisée : Rapport du groupe de travail	2011	Fondation Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée (CSPPS)
CH_CSPPS_BEP_Intég_2013	Projet du CSPPS : Besoins éducatifs particuliers et intégration – Informations à l'intention des enseignants ²	2013-2017	CSPPS

¹ Convention signée par la Suisse en 2014

² Disponibles à l'adresse <http://www.cspps.ch/le-cspps/projets/besoins-educatifs-particuliers-et-integration>

Tableau 43: Documents sélectionnés pour le canton de Genève

Code pour citation	Textes retenus pour l'analyse	Date de création Etat le...	Textes élaborés par
GE_LIP_1940_2015	Loi sur l'instruction publique (LIP)	1940 2015	Grand Conseil du Canton de Genève
GE_LIJBEP_2008	Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP)	2008	Grand Conseil du Canton de Genève
GE_LIP_2015*	Loi sur l'instruction publique (LIP)	2015 (sept)	Grand Conseil du Canton de Genève
GE_REP_1993_2015	Règlement de l'enseignement primaire (REP)	1993 2015	Conseil d'Etat du Canton de Genève
GE_RIJBEP_2011_2015	Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (RIJBEP)	2011 2015	Conseil d'Etat du Canton de Genève
GE_Dir_Dys_2009	Directive : Aménagements scolaires pour des élèves souffrant de dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dysgraphie, dyspraxie.	2009	Département de l'instruction publique, Secrétariat Général
GE_Dir_BEP_2015	Directive : Aménagements scolaires pour des élèves à besoins éducatifs spécifiques	2015 (janv)	Département de l'instruction publique, Secrétariat Général
GE_Proc_TSA_2015	Procédure : Aménagements scolaires pour des élèves présentant des Troubles du spectre autistique (TSA)	2015 (fév)	Département de l'instruction publique, Secrétariat Général
GE_Proc_SPHTS_2012_2016	Procédure : Soutien pédagogique hors temps d'enseignement	2012 2016	Service de l'enseignement et de l'évaluation
GE_Proc_DS_2012_2016	Procédure : Devoirs surveillés	2012 2016	Service de l'enseignement et de l'évaluation
GE_Proc_MesAccomp_2012	Procédure : Mesure d'accompagnement	2012	Direction de l'enseignement et de la scolarité
GE_Dir_SoutPép_2012_2016	Directive : Soutien pédagogique	2012 2016	Service de l'enseignement et de l'évaluation
GE_Proc_AEA_2013_2016	Procédure : Accueil des élèves allophones	2013 2016	Service de l'enseignement et de l'évaluation

Tableau 44: Documents sélectionnés pour le canton de Fribourg

Code pour citation	Textes retenus pour l'analyse	Date de création Etat le...	Textes élaborés par
FR_LS_1985 [°]	Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation (loi scolaire)	1985 abrogée [°]	Grand Conseil du Canton de Fribourg
FR_LES_1994	Loi sur l'enseignement spécialisé (LES)	1994	Grand Conseil du Canton de Fribourg
FR_LS_2014*	Loi sur la scolarité obligatoire (loi scolaire, LS)	2014 ¹	Grand Conseil du Canton de Fribourg
FR_Concept_2015*	Concept de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg	2015 ² (mars)	Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS)
FR_RLS_1986	Règlement d'exécution de la loi scolaire (RLS)	1986	Conseil d'Etat du Canton de Fribourg
FR_RES_1997	Règlement d'exécution de la loi sur l'enseignement spécialisé (RES)	1997	Conseil d'Etat du Canton de Fribourg
FR_RLS_2016*	Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS)	2015	Conseil d'Etat du Canton de Fribourg
FR_Mémo_SI_2014	Mémo et directives du Service d'intégration	2014-2015	Service d'intégration – Centre d'enseignement spécialisé et de logopédie de la Glâne (CESL/G) Romont
FR_PPI_SI_2015	Exemple de PPI du Service d'intégration	2015	Service d'intégration – CESL/G Romont
FR_PPI_SESAM_2016	Exemple de PPI du SESAM	2016	Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (SESAM)

¹ Texte en vigueur depuis août 2015

² Texte publié très peu de temps avant la récolte de données, c'est pourquoi il est également indiqué avec une étoile *

[°] Texte abrogé depuis août 2015

Tableau 45: Documents sélectionnés pour le canton de Neuchâtel

Code pour citation	Textes retenus pour l'analyse	Date de création	Textes élaborés par
		Etat le...	
NE_LOS_1984_2016	Loi sur l'organisation scolaire (LOS)	1984 2016	Grand Conseil de la République et canton de Neuchâtel
NE_REFOSCOS_2007_2008	Règlement transitoire d'exécution de la loi fédérale concernant l'adoption et la modification d'actes dans le cadre de la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) en matière de formation scolaire spéciale (REFOSCOS)	2007 2008	Conseil d'Etat de la République et canton de Neuchâtel
NE_RoC1_2011	Règlement d'application de la loi sur l'organisation scolaire pour le premier cycle de la scolarité obligatoire (RoC1)	2011	Conseil d'Etat de la République et canton de Neuchâtel
NE_Arrêté_MesAsapt_2014	Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers	2014	Conseil d'Etat de la République et canton de Neuchâtel
NE_SPS_Vue_2014	Soutien pédagogique aux élèves malvoyants ou aveugles	2014-2015	Office de l'enseignement spécialisé
NE_SPS_TSA_2014	Soutien pédagogique spécialisé destiné aux élèves en situation de handicap mental et aux élèves relevant de troubles du spectre autistique (TSA)	2014-2015	Office de l'enseignement spécialisé
NE_SPS_Langage_2014	Soutien pédagogique spécialisé aux élèves connaissant de graves troubles de l'élocution et du langage	2014-2015	Office de l'enseignement spécialisé
NE_SPS_Ouie_2014	Soutien pédagogique spécialisé aux élèves malentendants	2014-2015	Office de l'enseignement spécialisé
NE_PPI_2014	Exemple de PPI	2014-2015	Office de l'enseignement spécialisé (site internet)

Tableau 46: Documents sélectionnés pour le canton du Valais

Code pour citation	Textes retenus pour l'analyse	Date de création Etat le...	Textes élaborés par
VS_LIP_1962_2010	Loi sur l'instruction publique	1962 2010	Grand Conseil du Canton du Valais
VS_LES_1986_2011	Loi sur l'enseignement spécialisé	1986 2011	Grand Conseil du Canton du Valais
VS_LIPH_1991_2011	Loi sur l'intégration des personnes handicapées	1991 2011	Grand Conseil du Canton du Valais
VS_LEP_2013	Loi sur l'enseignement primaire (LEP)	2013	Grand Conseil du Canton du Valais
VS_Concept_2014	Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée en Valais	2014	Département de la formation et de la sécurité
VS_RLES_1987_2001	Règlement d'exécution de la loi sur l'enseignement spécialisé	1987 2001	Conseil d'Etat du Canton du Valais
VS_OLIPH_1992_2008	Ordonnance concernant l'application de la loi sur l'intégration des personnes handicapées	1992 2008	Grand Conseil du Canton du Valais
VS_Dir_MesScol_2010	Directive du 1 ^{er} juillet 2010 relative à des mesures scolaires particulières pour les enfants souffrant de troubles et de handicaps divers	2010	Département de l'Education, de la Culture et du Sport
VS_OLEP_2015	Ordonnance concernant la loi sur l'enseignement primaire	2015 (février)	Conseil d'Etat du Canton du Valais
VS_O_Eval_2015*	Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire	2015* (juin)	Conseil d'Etat du Canton du Valais
VS_Sout_Allo_2013	Cadre pédagogique et organisationnel, scolarisation des élèves allophones en Valais	2013	Service de l'enseignement Office de l'enseignement spécialisé
VS_Sout_API_2012	Organisation et conditions cadres de l'appui pédagogique intégré en Valais	2012	Service de l'enseignement Office de l'enseignement spécialisé
VS_Progr_Adap_2010	Conditions cadre pour la mise en place d'un programme adapté	2010	Service de l'enseignement Office de l'enseignement spécialisé

* Texte pas encore en vigueur au moment de la récolte de données

Tableau 47: Documents sélectionnés pour le canton du Jura

Code pour citation	Textes retenus pour l'analyse	Date de création Etat le...	Textes élaborés par
JU_LEO_1990_2013	Loi sur l'école obligatoire du 20 décembre 1990	1990 2013	Parlement de la République et canton du Jura
JU_OS_1993_2015	Ordonnance portant exécution de la loi scolaire (Ordonnance scolaire)	1993 2015	Gouvernement de la République et canton du Jura
JU_Dir_DispoPédBEP_2014	Directive relative aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves à besoins éducatifs particuliers	2014	Département de la Formation, de la Culture et des Sports
JU_Arrêté_AA_2003	Arrêté relatif à l'enseignement d'appui ambulatoire	2003	Le Département de l'Education
JU_Prest_PédSpé_2014	Présentation des prestations de pédagogie spécialisée	2014-2015	Département de la Formation, de la Culture et des Sports, Service de l'enseignement

Tableau 48: Sites internet et entretiens téléphoniques¹ utilisés pour l'analyse de l'offre de soutien

Code pour citation	Adresse	Date de consultation
VS_site_serv_ens	https://www.vs.ch/web/se/a-propos-du-service	Septembre 2016
VS_site_serv_ens_spé	https://www.vs.ch/web/oes/informations	Septembre 2016
NE_site_serv_ens	http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/enseignement-specialise/Pages/accueil.aspx	Septembre 2016
FR_site_OSSO	http://www.fr.ch/osso/fr/pub/index.cfm	Septembre 2016
GE_Infos_OMP	Entretien téléphonique avec Monsieur Boesiger de l'Office médico-pédagogique de Genève	Janvier 2017
FR_Infos_SI	Entretien téléphonique avec Monsieur Maillard du Service d'Intégration de Fribourg	Octobre 2016

¹ Les entretiens téléphoniques ne sont rapportés ici que s'ils ont livré des informations n'étant pas disponibles sur internet ou dans les documents envoyés

Annexe 1.2 : Extraits de textes légaux en lien avec la mise en place des soutiens aux élèves BEP (par canton)

Dans les tableaux suivants sont présentés tous les extraits de textes traitant des cinq thèmes abordés dans l'analyse du cadre légal et organisationnel des soutiens : aménagements de l'enseignement, compensation des désavantages, adaptation des objectifs, adaptation de l'évaluation, projets pédagogiques individualisés.

La présentation de ces extraits se fait en six tableaux : un par canton ; ainsi qu'un pour tous les textes à portée intercantonale, nationale ou internationale. Chaque tableau illustre les thèmes de l'analyse, ainsi que les différents niveaux de textes analysés (législatif, exécutif, etc.). Les extraits de textes ont été copiés et insérés dans les tableaux, quelques passages ont parfois été supprimés car ils n'étaient pas pertinents et surchargeaient les tableaux, cela est indiqué par la formule suivante : [...]. Pour chaque extrait, le nom du texte est indiqué, tout comme le code de citation utilisé dans les tableaux n° 42 à 48 et dans le texte au chapitre 8.3.1. Le numéro d'article ou le numéro de page sont également indiqués, et les guillemets ont été supprimés pour alléger la lecture des tableaux. Les extraits de texte peuvent apparaître plusieurs fois dans un même tableau étant donné que les thèmes abordés dans le cadre de cette analyse sont souvent interdépendants.

Certains textes n'étaient pas encore officiellement en vigueur, d'autres étaient proches d'être caducs. Ces textes ont tout de même été retenus dans l'analyse, ils sont signalés de la manière suivante dans les tableaux :

- ° textes caducs ou proches de l'être, plus ou peu pertinents dans la pratique
- * textes pas encore en vigueur officiellement mais déjà pertinents dans la pratique

Tableau 49: Extraits de textes légaux et organisationnels à validité nationale, intercantonale ou internationale

Catégories d'analyse	Niveau du texte	Extraits de textes
Aménagements de l'enseignement	Législatif	<p>Loi sur l'égalité pour les handicapés (CH_LHand_2002_2013) Art. 20 :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les cantons veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques. 2. Ils 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. 3. Ils veillent notamment à ce que les enfants et les adolescents qui ont des difficultés de perception ou d'articulation ainsi que leur proche entourage puissent apprendre une technique de communication adaptée à ces difficultés. <p>Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) (CH_Convention_DPH_2014): Art. 24</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Aux fins de l'exercice de ce droit, les États Parties veillent à ce que : <ol style="list-style-type: none"> a) [...] b) [...] c) Il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun ; d) Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective ; e) Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.
	Exécutif niveau I	<p>Ordonnance sur l'égalité pour les handicapés (CH_OHand_2003_2016) Art. 16 : Programmes spéciaux pour les personnes handicapées de la parole, de l'ouïe ou de la vue (art. 14, al. 3, LHand)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La Confédération peut octroyer des aides financières aux cantons qui, dans le cadre de l'enseignement de base: <ol style="list-style-type: none"> a) prennent les mesures personnelles et organisationnelles nécessaires pour que les enfants et adolescents handicapés de la parole, de l'ouïe ou de la vue puissent suivre l'enseignement dispensé dans les classes régulières b) [...] <p>Commentaires des dispositions de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CH_Comm_Concordat_CDIP_2007) : p. 5 : Les principes d'égalité devant la loi et d'égalité des chances font partie des droits fondamentaux définis à l'art. 8 de la Constitution fédérale et ne sont donc pas rappelés ici. Cela vaut également pour les principes édictés dans la loi sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées, laquelle précise en particulier qu'«il y a inégalité lorsque les personnes handicapées font l'objet, par rapport aux personnes non handicapées, d'une différence de traitement en droit ou en</p>

		fait qui les désavantage sans justification objective ou lorsqu'une différence de traitement nécessaire au rétablissement d'une égalité de fait entre les personnes handicapées et les personnes non handicapées fait défaut». La pédagogie spécialisée appelle justement une différence de traitement et une adaptation des formes pédagogiques, voire un soutien plus conséquent, pour les enfants et les jeunes à besoins éducatifs particuliers.
	Exécutif niveau 2	<p>Projet du CSPS : Besoins éducatifs particuliers et intégration – Informations à l'intention des enseignants (CH_CSPP_BEP_Intég_2013)</p> <p>Les cantons ont mandaté le CSPS pour mettre au point des informations « sur les différents troubles/handicaps que présentent certains élèves dits « en intégration » et sur la manière d'y faire face. [...] Outre des informations générales sur la nature du trouble/handicap en question et sur ses conséquences sur les apprentissages, ces documents proposent des mesures concrètes de différenciation pédagogiques et de compensation des désavantages.»</p> <p>Diverses fiches sont disponibles sur le site internet du CSPS :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déficience auditive - Déficience visuelle - Dyslexie-dysorthographe - Dysphasie - Troubles du spectre de l'autisme - Déficit d'attention avec/sans hyperactivité (prévu pour juin 2016) - Haut potentiel (prévu pour octobre 2016) - Dyspraxie (prévu pour octobre 2016) - Troubles du comportement (prévu pour 2017) <p>http://www.sz.ch/fr/Thmes-et-projets/Projets/Besoins-educatifs-particuliers-et-integration/page34525.aspx</p>
Compensation des désavantages	Législatif	<p>Loi sur l'égalité pour les handicapés (CH_LHand_2002_2013)</p> <p>Art.2 : Définitions</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. [...] 2. Il y a inégalité lorsque les personnes handicapées font l'objet, par rapport aux personnes non handicapées, d'une différence de traitement en droit ou en fait qui les désavantage sans justification objective ou lorsqu'une différence de traitement nécessaire au rétablissement d'une égalité de fait entre les personnes handicapées et les personnes non handicapées fait défaut 3. [...] 4. Il y a inégalité dans l'accès à une prestation lorsque cet accès est impossible ou difficile aux personnes handicapées. 5. Il y a inégalité dans l'accès à la formation ou à la formation continue notamment lorsque : <ul style="list-style-type: none"> - l'utilisation de moyens auxiliaires spécifiques aux personnes handicapées ou une assistance personnelle qui leur est nécessaire ne leur sont pas accordées; - la durée et l'aménagement des prestations de formation offertes ainsi que les examens exigés ne sont pas adaptés aux besoins spécifiques des personnes handicapées.

		<p>Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006, CH_Convention_DPH_2014):</p> <p>Art. 8 : Egalité</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tous les êtres humains sont égaux devant la loi. 2. Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique. 3. L'homme et la femme sont égaux en droit. La loi pourvoit à l'égalité de droit et de fait, en particulier dans les domaines de la famille, de la formation et du travail. L'homme et la femme ont droit à un salaire égal pour un travail de valeur égale. 4. La loi prévoit des mesures en vue d'éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées <p>Art. 24 : Education</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Aux fins de l'exercice de ce droit, les États Parties veillent à ce que : <ol style="list-style-type: none"> a) [...] b) [...] c) Il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun ; d) Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective ; e) Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.
	Exécutif niveau 1	<p>Commentaires des dispositions de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CH_Comm_Concordat_CDIP_2007) :</p> <p>p. 5 : Les principes d'égalité devant la loi et d'égalité des chances font partie des droits fondamentaux définis à l'art. 8 de la Constitution fédérale et ne sont donc pas rappelés ici. Cela vaut également pour les principes édictés dans la loi sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées, laquelle précise en particulier qu'«il y a inégalité lorsque les personnes handicapées font l'objet, par rapport aux personnes non handicapées, d'une différence de traitement en droit ou en fait qui les désavantage sans justification objective ou lorsqu'une différence de traitement nécessaire au rétablissement d'une égalité de fait entre les personnes handicapées et les personnes non handicapées fait défaut». La pédagogie spécialisée appelle justement une différence de traitement et une adaptation des formes pédagogiques, voire un soutien plus conséquent, pour les enfants et les jeunes à besoins éducatifs particuliers</p>
	Exécutif niveau 2	<p>Projet du CSPS : Besoins éducatifs particuliers et intégration – Informations à l'intention des enseignants (CH_CSPS_BEP_Intég_2013) :</p> <p>Les cantons ont mandaté le CSPS pour mettre au point des informations « sur les différents troubles/handicaps que présentent certains élèves dits « en intégration » et sur la manière d'y faire face. [...] Outre des informations générales sur la nature du trouble/handicap en question et sur ses conséquences sur les apprentissages, ces documents proposent des mesures concrètes de</p>

		<p>différenciation pédagogiques et de compensation des désavantages.»</p> <p>Diverses fiches sont disponibles sur le site internet du CSPS :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déficience auditive - Déficience visuelle - Dyslexie-dysorthographe - Dysphasie - Troubles du spectre de l'autisme - Déficit d'attention avec/sans hyperactivité (prévu pour juin 2016) - Haut potentiel (prévu pour octobre 2016) - Dyspraxie (prévu pour octobre 2016) - Troubles du comportement (prévu pour 2017) <p>(http://www.szh.ch/fr/Thmes-et-projets/Projets/Besoins-ducatifs-particuliers-et-intgration/page34525.aspx)</p>
Adaptation des objectifs et/ou du curriculum	Législatif	---
	Exécutif niveau 1	<p>Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Harmos) (CH_Harmos_2007) : Art. 7 : Standards de formation 1. Aux fins d'harmoniser les objectifs de l'enseignement dans l'ensemble du pays sont établis des standards nationaux de formation.</p> <p>Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CH_Concordat_PédSpé_2007) : Art. 8 : Objectifs d'apprentissage Les niveaux d'exigence dans le domaine de la pédagogie spécialisée sont adaptés à partir des objectifs d'apprentissage fixés dans les plans d'études et des standards de formation de l'école ordinaire ; ils prennent en compte les besoins et capacités individuels de l'enfant ou du jeune.</p> <p>Commentaires des dispositions de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CH_Comm_Concordat_CDIP_2007) : p. 14 : Conformément au principe de subsidiarité, les plans d'études et les moyens d'enseignement doivent être élaborés et coordonnés au niveau des régions linguistiques, car il existe entre elles des différences importantes sur les plans pédagogique et culturel comme en matière de curricula. Par conséquent, l'adaptation des objectifs d'apprentissage telle que définie dans cet article tiendra compte de ces développements régionaux (cf. art. 7 et 8 du concordat HarmoS).</p>

		<p>p. 15 : L'art. 8 [de l'accord intercantonal] prévoit qu'aucun nouveau plan d'études ne soit développé pour le domaine de la pédagogie spécialisée. Les niveaux d'exigence correspondants seront établis par référence aux objectifs d'apprentissage et aux standards de formation fixés pour l'école ordinaire, mais en tenant compte des situations individuelles très variables de chaque élève concerné.</p> <p>p. 15 : Il n'est donc pas question à l'art. 8 [de l'accord intercantonal] de développer, en termes d'apprentissage et de performance, des standards de formation supplémentaires hors du contexte de l'enseignement ordinaire. L'ensemble du présent accord part de l'idée que les enfants et les jeunes bénéficiant des prestations de la pédagogie spécialisée sont des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Selon ces besoins et le type de mesures qu'ils impliquent, les niveaux d'exigence seront donc précisés et adaptés en regard de ceux de l'école ordinaire, notamment en fonction des standards nationaux de formation qui auront déjà été établis pour certaines disciplines. Il sera ainsi toujours plus aisé de mesurer les possibilités de développement, d'intégration et de résultats scolaires à l'aune du cadre des compétences de base fixées pour l'ensemble des élèves.</p>
	Exécutif niveau 2	<p>Procédure d'évaluation standardisée (CH_PES_2014) :</p> <p>p. 23 : Pour chaque domaine à évaluer (par ex. «communication»), l'estimation décrira aussi bien la «situation actuelle» que celle visée à court ou moyen terme («situation souhaitée d'ici 1-2 ans»). Elle devra en outre établir une distinction entre une appréciation «individualisée» et une appréciation «correspondant à l'âge et/ou au plan d'études». Il se peut par exemple qu'un enfant de 8 ans ait, au moment de l'évaluation, des objectifs de développement et de formation individualisés concernant la communication. Mais l'objectif à atteindre (d'ici un ou deux ans) sera néanmoins une compétence correspondant à l'âge et/ou au plan d'études.</p> <p>p. 24 : Scolarité Résumé de l'évaluation en rapport avec les besoins de prise en charge dans l'environnement scolaire ou le statut du plan d'études:</p> <ul style="list-style-type: none"> - enseignement en tout temps conforme au plan d'études, - enseignement en partie fondé sur des objectifs individuels ne correspondant pas au plan d'études (critère : dans une ou deux discipline[s], l'enseignement n'est pas axé sur le niveau des attentes fondamentales prévues dans le plan d'études), - enseignement le plus souvent fondé sur des objectifs individuels ne correspondant pas au plan d'études (critère : dans trois disciplines ou davantage, l'enseignement n'est pas axé sur le niveau des attentes fondamentales prévues dans le plan d'études). <p>Statistique des élèves et des étudiants (CH_Stat_OFS_2009) :</p> <p>p. 18 : D.5.4 Statut du programme d'enseignement :</p> <p>Les élèves qui présentent des besoins spéciaux (special educational needs) suivent des programmes différenciés dans des écoles spécialisées, dans des classes spécialisées ou dans des classes normales (enseignement spécialisé intégré). Les écoles et classes spécialisées sont saisies au moyen de la variable « Type d'enseignement » (D.5.1). Les enfants qui présentent des besoins particuliers, mais qui sont intégrés dans des classes normales, n'apparaissent pas jusqu'ici dans les statistiques. La variable «</p>

		<p>Statut du programme d'enseignement » permet de les identifier. Ces élèves bénéficient en effet d'un enseignement individualisé, différent du programme suivi par leurs camarades de classe.</p> <p>Cette variable permet également de mettre en évidence les élèves des écoles ou classes spécialisées qui suivent le programme d'enseignement normal du degré correspondant (p. ex. classes préparatoires, petites classes pour élèves présentant des problèmes de comportement, élèves des écoles destinées aux malvoyants ou aux malentendants, etc.). La variable permet de déterminer si l'enseignement a pour but de permettre à l'élève d'atteindre ou non les objectifs minimaux du programme normal du degré correspondant. (...)</p> <p>Une échelle à trois niveaux a été définie pour cette variable :</p> <p>L'élève :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. suit de bout en bout un enseignement normal ; 2. suit un enseignement partiellement individualisé, visant des objectifs ne correspondant pas aux exigences d'un programme d'enseignement normal. Critère : dans une ou deux branche(s), l'enseignement n'est pas axé sur la réalisation des objectifs minimaux fixés pour le programme normal ; 3. suit un enseignement en grande partie individualisé, visant des objectifs ne correspondant pas aux exigences d'un programme d'enseignement normal. Critère : dans trois branches ou plus, l'enseignement n'est pas axé sur la réalisation des objectifs minimaux fixés pour le programme normal. <p>Statistique en pédagogie spécialisée : Rapport du groupe de travail (CH_Stat_PédSpé_CSPPS_2011) : p. 5: Des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée peuvent soit être scolarisés de manière séparative dans des écoles spécialisées ou des classes spéciales, ou de manière intégrative dans des écoles ordinaires ou en classe ordinaire. De plus, il est possible de combiner ces diverses formes de scolarisation. Des élèves peuvent être en école ordinaire, mais ne pas suivre le plan d'études ordinaire, alors que des élèves fréquentant des écoles spécialisées le suivront. Ainsi donc, l'amalgame entre classe ou école spécialisée et « plan d'études individuel » est erroné.</p>
Adaptations de l'évaluation	Législatif	---
	Exécutif niveau 1	---
	Exécutif niveau 2	---
Projet	Législatif	---

pédagogique individualisé	Exécutif niveau 1	<p>Standards de qualité des cantons pour la reconnaissance des prestataires dans le domaine de la pédagogie spécialisée adoptés par la CDIP (CH_Stand_Quali_CDIP_2007) :</p> <p>p. 1 : Sont reconnus des prestataires qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) [...] b) assurent pour tous les enfants ou les jeunes un projet éducatif individualisé, fondé sur un diagnostic, conduit de manière continue et faisant l'objet d'une vérification régulière en regard de son efficacité c) [...] <p>Règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CH_Règl_Dipl_CDIP_2008) :</p> <p>Art. 3, al. 2 : La formation permet aux diplômées et diplômés [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> d) d'élaborer et de réaliser un projet de pédagogie spécialisée individualisé [...]
	Exécutif niveau 2	<p>Procédure d'évaluation standardisée (CH_PES_2014) :</p> <p>pp. 23-24 : La rubrique «priorité(s) pour la prise en charge» sert à indiquer les domaines de la vie dans lesquels l'enfant/l'adolescent devra principalement être pris en charge. Ces informations sont importantes, du fait qu'elles peuvent donner des indications essentielles pour la planification de la prise en charge, au terme de la PES.</p> <p>La colonne «remarques/précisions» permet de formuler des informations pour une meilleure compréhension des objectifs de développement et de formation recommandés. Cette possibilité doit surtout être mise à profit pour les domaines où l'appréciation a été évaluée comme étant «individualisée».</p> <p>Il convient de rappeler que l'estimation des objectifs de développement et de formation ne consiste en aucune manière en une planification de la prise en charge. Il est uniquement question de consigner des objectifs potentiels en vue de la prise en charge proposée durant l'année ou les deux années qui suivent. Dans le domaine de la petite enfance, les objectifs se concentrent essentiellement sur les aspects du développement spécifique à l'âge de l'enfant, puis, dès l'entrée à l'école, sur les objectifs relevant du plan d'études. Par conséquent, des résumés d'évaluation différents peuvent être établis pour le domaine de la petite enfance et pour le domaine scolaire.</p>

Tableau 50 : Extraits de textes légaux et organisationnels provenant du canton de Genève

Catégories d'analyse	Niveau du texte	Extraits de textes
Aménagement de l'enseignement	Législatif	---
	Concept cantonal	---
	Exécutif niveau 1	<p>Règlement de l'enseignement primaire (REP) (GE_REP_1993_2015) :</p> <p>Art. 3 2. L'organisation de l'enseignement, en référence au plan d'études romand, repose sur la collaboration entre les enseignantes et les enseignants, sur des mesures de différenciation pédagogique, d'accompagnement et d'appui et sur des relations suivies avec les parents, éléments figurant dans le projet d'établissement. Le projet d'établissement est décliné en objectifs permettant son évaluation.</p> <p>Art. 11 3. Attributions de l'enseignant titulaire de classe L'enseignant titulaire de classe est responsable du projet global de formation de l'élève. Il assume des missions d'instruction et de transmission culturelle en assurant la construction de connaissances et l'acquisition de compétences chez les élèves et des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales. Il applique le plan d'études romand et les directives émanant du département de l'instruction publique, de la culture et du sport (ci-après : département). Il assure le suivi du parcours de l'élève et propose à ce dernier un encadrement adapté à ses besoins.</p> <p>Art. 40 Différenciation pédagogique, mesures d'accompagnement et d'appui Pour permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et les compétences requises, l'enseignement primaire s'appuie sur des mesures de différenciation pédagogique, d'accompagnement et d'appui aux élèves.</p> <p>Directive : Aménagements scolaires pour des élèves souffrant de dyslexie- dysorthographe, dyscalculie, dysgraphie, dyspraxie (GE_Dir_Dys_2009) : p. 3-4: Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'élève peut être autorisé à disposer de temps supplémentaire pour les tâches écrites, ceci également lors des interrogations écrites notées ; - l'enseignant pourra limiter la prise de notes et accepter les photocopies des prises de notes d'une tierce personne (par exemple un camarade) ; - il veillera le cas échéant à éviter les manipulations d'outils, découpage, collage, etc.

		<ul style="list-style-type: none"> - il aidera l'élève à préparer les tâches à effectuer à la maison <p>Matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'élève peut être autorisé à utiliser - y compris lors des travaux écrits - des outils de référence tel qu'un bref aide-mémoire de relecture orthographique, des listes de règles grammaticales et syntaxiques, des tables d'addition ou de multiplication, un dictionnaire ou un vérificateur d'orthographe ; - dans certains cas, l'utilisation d'un dictaphone ou d'un enregistreur, ou d'un ordinateur portable, avec ou sans correcteur d'orthographe, pourra être autorisée. <p>p. 3 : Aménagements</p> <p>Les enseignants seront encouragés à concevoir des travaux qui proposent des activités variées aux élèves, en fonction des exigences propres à chaque discipline, et en tenant compte de l'âge des élèves. Par exemple, pour les plus jeunes : identifier, compléter, trier, cocher, choisir, imiter ... et pas seulement produire ou reproduire après avoir mémorisé, de façon à faciliter l'accès de tous les élèves à un seuil correspondant au minimum requis pour assurer la promotion.</p> <p>Procédure : Aménagements scolaires pour des élèves présentant des troubles du spectre autistique (TSA) (GE_Proc_TSA_2015) :</p> <p>1. Matériel : Les aménagements proposés ci-après portent surtout sur la création d'un environnement de travail adapté.</p> <p>1.1 Mise à disposition de supports écrits ou visuels pour rendre explicites les règles de la classe et de la vie scolaire ainsi que les codes sociaux</p> <p>1.2 Création d'une variété de supports afin d'explicitier du déroulement des activités (supports écrits ou visuels, ...)</p> <p>1.3 Mise à disposition de supports écrits relatifs à la matière traitée en cours (photocopies du cours, mots-clés de la matière enseignée, ...).</p> <p>2. Aides pédagogiques</p> <p>2.1 Aide à l'organisation du travail</p> <p>2.2 Aménagement du déroulement des activités de façon à les rendre prévisibles (plan de travail, enseignement structuré, informations relatives au changement d'activité transmises par écrit, planning visuel, ...)</p> <p>2.3 Octroi de temps supplémentaire, pour terminer les tâches scolaires</p> <p>2.4 Mise à disposition de l'élève d'un lieu approprié où il peut se ressourcer et se retirer en cas de besoin (à la bibliothèque par ex.).</p>
	Exécutif niveau 2	---
Compensation des désavantages	Législatif	---
	Concept cantonal	---

Exécutif niveau 1	<p>Directive : Aménagements scolaires pour des élèves souffrant de dyslexie- dysorthographe, dyscalculie, dysgraphie, dyspraxie (GE_Dir_Dys_2009) :</p> <p>p. 2: La présente directive, commune aux trois degrés d’enseignement, vise à mettre en place les aménagements scolaires nécessaires pour des élèves souffrant de handicaps sectorisés qui affectent un domaine de compétences précis sans diminuer leurs compétences cognitives générales. Les troubles concernés sont la dyslexie-dysorthographe, la dyscalculie, la dysgraphie et la dyspraxie, dont les définitions, largement inspirées de celles de l’OMS, sont données en annexe. Les élèves souffrant d'un trouble Dys- visent les mêmes objectifs d'apprentissage que leurs camarades et sont astreints aux mêmes exigences qu'eux, mis à part une tolérance dans le domaine de leur(s) handicap(s).</p> <p>p. 3 : Les assouplissements portant sur l’évaluation et mettant en jeu la valeur de la certification ne peuvent être décidés qu’après confirmation par le SFSS de l’existence d’un trouble sévère.</p> <p>p. 3-4 :</p> <p>Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - l’élève peut être autorisé à disposer de temps supplémentaire pour les tâches écrites, ceci également lors des interrogations écrites notées ; - l’enseignant pourra limiter la prise de notes et accepter les photocopies des prises de notes d'une tierce personne (par exemple un camarade) - il veillera le cas échéant à éviter les manipulations d’outils, découpage, collage, etc. - il aidera l’élève à préparer les tâches à effectuer à la maison <p>Matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> - l’élève peut être autorisé à utiliser - y compris lors des travaux écrits - des outils de référence tel qu’un bref aide-mémoire de relecture orthographique, des listes de règles grammaticales et syntaxiques, des tables d’addition ou de multiplication, un dictionnaire ou un vérificateur d’orthographe ; - dans certains cas, l’utilisation d’un dictaphone ou d’un enregistreur, ou d’un ordinateur portable, avec ou sans correcteur d’orthographe, pourra être autorisée. <p>Evaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> - dans la mesure du possible, pour les travaux fortement pondérés, l’évaluation doit clairement distinguer le fond et la forme dans sa composante technique au sens étroit du terme. A titre d'exemple, la permanence dans un travail de troubles orthographiques ne devrait pas, même s'ils sont signalés, péjorer la notation du travail si les objectifs généraux (ex. : rédaction d'un texte argumentatif) sont atteints. En outre, on peut parfaitement imaginer une évaluation différenciée qui note d'une part le degré d'atteinte des objectifs généraux et d'autre part la maîtrise technique de la lecture ou de l’écriture, à quoi on associe un commentaire détaillé qui explique la mesure de l'écart entre les deux résultats. L'évaluation de l'orthographe peut aussi être adaptée, limitée à une partie de la rédaction, voire atténuée ou supprimée ; - dans les cas où il est nécessaire d’offrir du temps supplémentaire, des solutions organisationnelles pourront être trouvées en utilisant les structures d'appui existantes ou en organisant un tutorat ponctuel. Le temps supplémentaire accordé peut être
----------------------	---

		<p>calculé proportionnellement à la difficulté de l'épreuve ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - la longueur de l'examen pourra être diminuée (en supprimant un exercice par exemple) ; - l'élève peut être appelé à rendre compte oralement de ses réponses à une évaluation normalement écrite pour ses camarades. <p>Directive : Aménagements scolaires pour des élèves à besoins éducatifs spécifiques (GE_Dir_BEP_2015) :</p> <p>p. 2 : Les aménagements visent à pallier – au moins partiellement – les répercussions pédagogiques d'un handicap, d'une déficience motrice, sensorielle, d'une pathologie ou d'un trouble, afin de permettre aux élèves concernés de satisfaire aux mêmes objectifs d'apprentissage et aux mêmes exigences de promotion et de certification que leurs pairs.</p> <p>p. 2 : La directive est commune à tous les degrés de l'enseignement ordinaire (primaire, secondaire I et II (filiales généralistes et professionnelles)). Elle concerne les élèves à besoins éducatifs spécifiques de l'enseignement ordinaire, à savoir les élèves porteurs d'un handicap, d'une déficience motrice ou sensorielle, d'une pathologie ou d'un trouble.</p> <p>Elle vise à permettre la mise en place d'aménagements scolaires nécessaires aux élèves qui présentent des difficultés conséquentes affectant un domaine de compétence particulier mais sans diminuer leurs facultés d'apprentissage générales.</p> <p>Procédure : Aménagements scolaires pour des élèves présentant des troubles du spectre autistique (TSA) (GE_Proc_TSA_2015) :</p> <p>3. Évaluation</p> <p>3.1 Temps supplémentaire (maximum un tiers lors des évaluations)</p> <p>3.2 Indications explicites relatives au déroulement de l'évaluation et aux tâches à effectuer.</p> <p>Les mesures d'aménagement seront validées et mises en œuvre par la direction d'établissement selon les ressources dont elle dispose et selon leur pertinence pédagogique. Les mesures retenues seront évaluées régulièrement afin de permettre une adaptation à la progression de l'élève. Le suivi des aménagements est précisé dans un document individualisé de suivi des aménagements (DISA).</p>
	Exécutif niveau 2	---
Adaptation des objectifs et/ou du curriculum	Législatif	<p>Loi sur l'instruction publique (LIP) (GE_LIP_2015*) :</p> <p>Art. 28 Généralités</p> <p>1. En référence aux principes de l'école inclusive mentionnés à l'article 10, alinéa 2, de la présente loi et à l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, du 25 octobre 2007, le département met en place les mesures de pédagogie spécialisée destinées aux enfants et aux jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés.</p> <p>2. Les plans d'études constituent la référence commune à tous les élèves qui fréquentent l'école, quels que soient leurs besoins particuliers.</p>
	Concept cantonal	---

	Exécutif niveau 1	<p>Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (RIJBEP) (GE_RIJBEP_2011_2015) : Art. 26 Projet éducatif 1. Tout enfant ou jeune mis au bénéfice d'une mesure individuelle renforcée fait l'objet d'un projet éducatif individuel de pédagogie spécialisée (ci-après : projet éducatif). 2. Le projet éducatif est élaboré par l'établissement scolaire et/ou l'institution qui accueille l'enfant ou le jeune, en concertation avec ce dernier, les représentants légaux, les partenaires et experts concernés. 3. Il répertorie les objectifs éducatifs poursuivis, les mesures retenues, les modalités d'évaluation scolaire ainsi que les conditions et les modalités de l'intégration scolaire en enseignement ordinaire.</p> <p>Règlement de l'enseignement primaire (REP) (GE_REP_1993_2015) : Art. 52 [...] 4. Le programme et les conditions d'apprentissage pendant le redoublement sont définis en référence aux objectifs et en fonction des besoins de l'élève et de son développement.</p>
	Exécutif niveau 2	---
Adaptations de l'évaluation	Législatif	---
	Concept cantonal	---
	Exécutif niveau 1	<p>Règlement de l'enseignement primaire (REP) (GE_REP_1993_2015) : Art. 42 : Disciplines évaluées et modalités d'évaluation au cycle moyen Evaluation certificative [...] 2. Dans l'évaluation du travail, il peut être tenu compte de la situation particulière de l'élève, telle que la santé, la langue maternelle ou un contexte exceptionnel, sous la responsabilité de la directrice ou du directeur d'établissement scolaire.</p> <p>Directive : Aménagements scolaires pour des élèves souffrant de dyslexie- dysorthographe, dyscalculie, dysgraphie, dyspraxie (GE_Dir_Dys_2009) : p. 3 : La direction d'école informe la direction générale de l'ensemble des situations faisant l'objet d'un aménagement. Les assouplissements portant sur l'évaluation et mettant en jeu la valeur de la certification ne peuvent être décidés qu'après confirmation par le SFSS de l'existence d'un trouble sévère. Ces aménagements doivent faire l'objet d'une information précise aux parents des élèves mineurs et aux élèves majeurs ; celle-ci précise les éventuelles conséquences sur l'orientation ultérieure.</p>

		<p>p. 4 : Evaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> - dans la mesure du possible, pour les travaux fortement pondérés, l'évaluation doit clairement distinguer le fond et la forme dans sa composante technique au sens étroit du terme. A titre d'exemple, la permanence dans un travail de troubles orthographiques ne devrait pas, même s'ils sont signalés, péjorer la notation du travail si les objectifs généraux (ex.: rédaction d'un texte argumentatif) sont atteints. En outre, on peut parfaitement imaginer une évaluation différenciée qui note d'une part le degré d'atteinte des objectifs généraux et d'autre part la maîtrise technique de la lecture ou de l'écriture, à quoi on associe un commentaire détaillé qui explique la mesure de l'écart entre les deux résultats. L'évaluation de l'orthographe peut aussi être adaptée, limitée à une partie de la rédaction, voire atténuée ou supprimée ; - dans les cas où il est nécessaire d'offrir du temps supplémentaire, des solutions organisationnelles pourront être trouvées en utilisant les structures d'appui existantes ou en organisant un tutorat ponctuel. Le temps supplémentaire accordé peut être calculé proportionnellement à la difficulté de l'épreuve ; - la longueur de l'examen pourra être diminuée (en supprimant un exercice par exemple) ; - l'élève peut être appelé à rendre compte oralement de ses réponses à une évaluation normalement écrite pour ses camarades. <p>Directive : Aménagements scolaires pour des élèves à besoins éducatifs spécifiques (GE_Dir_BEP_2015) : p. 3 : Les décisions relatives aux aménagements ne sont pas susceptibles de recours. Elles ne sont pas indiquées dans les bulletins scolaires</p>
	Exécutif niveau 2	---
Projet pédagogique individualisé	Législatif	---
	Concept cantonal	---
	Exécutif niveau 1	<p>Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (RIJBEP) (GE_RIJBEP_2011_2015) : Art. 8 En enseignement ordinaire 3. L'intégration dans l'enseignement public ordinaire des enfants ou jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés peut être totale, partielle ou non indiquée, en fonction du projet éducatif individuel défini à l'article 26.</p> <p>Art. 26 Projet éducatif 1. Tout enfant ou jeune mis au bénéfice d'une mesure individuelle renforcée fait l'objet d'un projet éducatif individuel de pédagogie spécialisée (ci-après : projet éducatif).</p>

		<p>2. Le projet éducatif est élaboré par l'établissement scolaire et/ou l'institution qui accueille l'enfant ou le jeune, en concertation avec ce dernier, les représentants légaux, les partenaires et experts concernés.</p> <p>3. Il répertorie les objectifs éducatifs poursuivis, les mesures retenues, les modalités d'évaluation scolaire ainsi que les conditions et les modalités de l'intégration scolaire en enseignement ordinaire.</p> <p>4. Le projet éducatif est validé par l'autorité scolaire responsable de sa mise en œuvre et fait l'objet de bilans réguliers et des ajustements nécessaires.</p> <p>5. Le projet éducatif fait l'objet d'un rapport annuel communiqué aux autorités scolaires responsables du suivi de la scolarité de l'enfant ou du jeune, aux représentants légaux et au secrétariat à la pédagogie spécialisée.</p> <p>Procédure : Mesures d'accompagnement (GE_Proc_MesAccomp_2012) : p. 2: Au plus tard à la rentrée scolaire, une séance rassemble les titulaires concernés, le directeur d'établissement et, s'il y a lieu, l'enseignant chargé du soutien pédagogique (ECSP). Cette séance a pour but de fixer les objectifs des mesures pour chaque élève sur la base de son dossier ou de tout autre document jugé pertinent permettant la mise en évidence de ses compétences, de ses capacités transversales et de ses points faibles</p> <p>Procédure : Aménagements scolaires pour des élèves présentant des troubles du spectre autistique (TSA) (GE_Proc_TSA_2015) : p. 3: En concertation avec les enseignants de l'élève, elle établit un document individualisé de suivi des aménagements (DISA)¹. Le DISA est communiqué aux parents par la direction d'établissement, avec copie aux enseignants concernés, et à la direction générale.</p> <p>Directive : Aménagements scolaires pour des élèves à besoins éducatifs spécifiques (GE_Dir_BEP_2015) : p. 3 Les décisions relatives aux aménagements sont formalisées par l'établissement dans un document individualisé de suivi des aménagements (DISA). En acceptant la mise en œuvre d'aménagements, les parents, les répondants légaux et/ou l'élève majeur consentent à la transmission du DISA y relatif au répondant scolaire de l'année suivante.</p>
Exécutif niveau 2		<p>Office médico-pédagogique : entretien téléphonique et document informel² (GE_Infos_OMP) : L'utilisation de PPI est évoquée dans un document informel reçu par l'Office médico-pédagogique</p>

¹ Le DISA n'est pas à proprement parler un PPI, mais il a été retenu ici car c'est un élément semblant important dans le canton de Genève, et il a été évoqué dans le chapitre 8.3.1.

² Ce document informel est un document de travail interne à l'Office médico-pédagogique. Il n'est pas encore disponible au public.

Tableau 51 : Extraits de textes légaux et organisationnels provenant du canton de Fribourg

Catégories d'analyse	Niveau du texte	Extraits de textes
Aménagement de l'enseignement	Législatif	---
	Concept cantonal	<p>Concept de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg (FR_Concept_2015*) :</p> <p>p. 15 : Dans le cadre de sa mission d'enseignement, l'enseignant ordinaire est responsable de la gestion de la classe dont fait partie l'élève avec besoins éducatifs particuliers et de la prise en compte des besoins de cet enfant pour que celui-ci fasse partie intégrante de la classe et de l'établissement dans tous les apprentissages et les événements de la vie scolaire.</p> <p>p. 15 : Le responsable d'établissement (RE)/directeur du cycle d'orientation CO veille à favoriser une atmosphère respectueuse de l'hétérogénéité des élèves et à mettre en place les adaptations nécessaires pour que l'élève à besoins éducatifs particuliers fasse partie intégrante de l'établissement</p> <p>p. 16 : L'enseignant spécialisé est responsable du projet pédagogique de l'élève à besoins éducatifs particuliers. Il met en place les adaptations nécessaires pour atteindre les objectifs de ce projet. Le projet pédagogique s'inscrit dans un plan individuel d'intervention.</p>
	Exécutif niveau 1	<p>Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (FR_RLS_2016*) :</p> <p>Art. 83 : Les enseignants et enseignantes vouent une attention particulière aux élèves présentant des besoins scolaires particuliers. Ils différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous les élèves.</p>
Exécutif niveau 2	<p>Mémo et directives du Service d'intégration – CESL/G Romont (FR_Mémo_SI_2014) :</p> <p>p. 4 : Pour préparer et structurer les séquences de soutien, l'enseignant spécialisé met à jour ses connaissances des programmes scolaires. Il évalue les besoins de l'élève, définit les objectifs et les contenus d'apprentissage, choisit les formes et les moyens d'enseignement les mieux adaptés, prépare le matériel didactique et détermine les modalités d'évaluation. L'enseignant spécialisé veille à créer des conditions favorables aux apprentissages en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utilisant des moyens didactiques spécifiques et adaptés aux besoins de l'élève - variant les formes d'enseignement en fonction des besoins - [...] <p>L'enseignant spécialisé guide l'élève dans l'acquisition des connaissances et le développement des compétences. Il accompagne et conseille l'élève en ayant recours à des types de soutien adaptés, en différenciant les modes et les rythmes d'apprentissage, en favorisant son autonomie et la généralisation des apprentissages dans la vie quotidienne.</p>	

		<p>p. 7 : Co-responsabilité: [L'enseignant spécialisé assure l'] Adaptation et suivi pédagogique spécialisés (tâches en classe, évaluations, devoirs) [L'enseignant titulaire assure la] Poursuite et application des adaptations pédagogiques, préparées par l'enseignant spécialisé, en fonction des besoins de l'élève intégré. [L'enseignant spécialisé assure le] Suivi de l'un ou l'autre objectif du programme pour l'élève intégré, voire pour un groupe d'élèves (enseignement différencié)</p>
Compensation des désavantages	Législatif	---
	Concept cantonal	<p>Concept de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg (FR_Concept_2015*) : p. 8: Remarque : selon la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand) du 13 décembre 2002, des mesures destinées à atténuer les désavantages liés à un handicap peuvent être attribuées à des enfants et des jeunes. Elles font l'objet du projet cantonal de « Compensation des désavantages » qui fixe le cadre réglementaire à l'école obligatoire et au secondaire 2. Elles ne sont pas dans l'offre de la pédagogie spécialisée.</p>
	Exécutif niveau 1	<p>Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (FR_RLS_2016*): Art. 89 Elèves en situation de handicap ou de trouble fonctionnel Compensation des désavantages 1. L'élève en situation de handicap ou de trouble fonctionnel attesté par un ou une spécialiste agréé-e par la Direction peut être mis-e au bénéfice de mesures de compensation sous forme d'aménagements spécifiques en classe et/ou de conditions particulières d'exécution d'examen lorsqu'il ou elle est en mesure d'atteindre les objectifs des plans d'études. 2. La Direction émet des directives sur les mesures de compensation. 3. Les mesures de compensation doivent respecter le principe de la proportionnalité.</p>
	Exécutif niveau 2	---
Adaptation des objectifs et/ou du curriculum	Législatif	<p>Loi sur l'enseignement spécialisé (FR_LES_1994) : Art. 12 Objectifs pédagogiques et éducatifs 1. Le maître ou l'équipe éducative fixe périodiquement, après consultation de l'équipe thérapeutique, pour chaque élève, en fonction de ses capacités, les objectifs éducatifs et pédagogiques à atteindre et, par branche, le nombre de leçons hebdomadaires à lui attribuer. 2. Ils tiennent compte, dans la mesure du possible, des plans d'études et des directives élaborées par la Direction.</p>
	Concept cantonal	<p>Concept de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg (FR_Concept_2015*): p. 15 : L'enseignant spécialisé est responsable du projet pédagogique de l'élève à besoins éducatifs particuliers. Il met en place les adaptations nécessaires pour atteindre les objectifs de ce projet. Dans le cadre d'une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée (MAR), le projet pédagogique individualisé s'inscrit dans le plan d'intervention dont l'enseignant spécialisé assure le suivi. Il est chargé du soutien et du conseil aux enseignants ordinaires.</p>

		<p>p. 16 : L'enseignant spécialisé est responsable du projet pédagogique de l'élève à besoins éducatifs particuliers. Il met en place les adaptations nécessaires pour atteindre les objectifs de ce projet. Le projet pédagogique s'inscrit dans un plan individuel d'intervention.</p> <p>p. 27 : Mesures d'aide ordinaires Ces mesures ont notamment pour but d'éviter une aggravation des difficultés qui compromettent le développement de l'élève concerné et, dans toute la mesure du possible, de limiter le risque d'échec. Elles permettent, entre autres, de développer des stratégies d'apprentissage, de fixer des objectifs adaptés et de dispenser un enseignement correspondant au profil de l'apprenant.</p>
	Exécutif niveau 1	<p>Règlement d'exécution de la loi scolaire (RLS) (FR_RLS_1986°) : Art. 25 Structure et plans d'études</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les classes de développement font partie intégrante de l'école primaire et de l'école du cycle d'orientation. 2. La structure des classes de développement tient compte de l'âge, des aptitudes et des connaissances des élèves. 3. Les plans d'études des classes de développement sont basés sur les plans d'études des classes ordinaires ; ils sont toutefois adaptés aux aptitudes et aux connaissances des élèves et ils veillent à permettre le retour dans les classes ordinaires ; ils préparent en outre à suivre une formation professionnelle élémentaire ou à exercer une activité suivant immédiatement la scolarité obligatoire. <p>Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (FR_RLS_2016*) : Art. 86</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. L'élève peut être soumis-e à des objectifs individualisés, élaborés à partir des objectifs fixés dans les plans d'études. Ils prennent en compte les besoins et capacités de l'élève. L'évaluation des apprentissages se réfère aux objectifs prévus dans le programme individualisé <p>Art. 90 Elèves à haut potentiel intellectuel</p> <p>a) Programme individualisé</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'élève reconnu-e à haut potentiel par un ou une spécialiste agréé-e par la Direction peut être mis-e au bénéfice d'un programme individualisé lui permettant d'atteindre des objectifs différents. 2. Les objectifs individualisés, élaborés à partir des objectifs fixés dans les plans d'études, prennent en compte les besoins et capacités de l'élève. L'évaluation des apprentissages se réfère aux objectifs prévus dans le programme individualisé.

	Exécutif niveau 2	<p>Mémo et directives du Service d'intégration – CESL/G Romont (FR_Mémo_SI_2014) :</p> <p>p.2: Le Service d'intégration est une mesure de l'enseignement spécialisé dans le cadre de l'école régulière. Dès lors, l'élève bénéficie d'un projet pédagogique individualisé, d'un bilan pédagogique annuel et d'un bulletin scolaire différenciés et n'a pas l'obligation de répondre aux exigences normatives du programme scolaire.</p> <p>p. 4 : Pour préparer et structurer les séquences de soutien, l'enseignant spécialisé met à jour ses connaissances des programmes scolaires. Il évalue les besoins de l'élève, définit les objectifs et les contenus d'apprentissage, choisit les formes et les moyens d'enseignement les mieux adaptés, prépare le matériel didactique et détermine les modalités d'évaluation.</p> <p>p. 7 : Co-responsabilité (L'enseignant spécialisé assure le) Suivi de l'un ou l'autre objectif du programme pour l'élève intégré, voire pour un groupe d'élèves (enseignement différencié)</p> <p>Canevas de PPI du Service d'Intégration et du SESAM (FR_PPI_SI_2015 ; FR_PPI_SESAM_2016) : Ces canevas comportent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des informations concernant l'élève et son contexte scolaire ; - des objectifs pour l'année scolaire (dans différents domaines du fonctionnement) ; - des moyens didactiques et auxiliaires (pour chaque série d'objectifs) ; - des informations concernant la manière d'évaluer les progrès de l'élève.
Adaptations de l'évaluation	Législatif	<p>Loi sur la scolarité obligatoire (FR_LS_2014*) :</p> <p>Art. 37 Evaluation</p> <p>1. Le travail scolaire est l'objet d'une évaluation régulière, communiquée à l'élève et à ses parents.</p> <p>2. Les élèves sont soumis à des tests de référence qui ont pour but de vérifier, à différents stades de la scolarité obligatoire, l'atteinte des objectifs d'apprentissage.</p> <p>3. Le Conseil d'Etat édicte des dispositions sur le contenu, les critères et la communication de l'évaluation. Il définit également les cas dans lesquels des objectifs d'apprentissage particuliers et des règles d'évaluation particulières peuvent s'appliquer.</p>
	Concept cantonal	---
	Exécutif niveau 1	<p>Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (FR_RLS_2016*) :</p> <p>Art. 76, Tests de référence</p> <p>3. Lorsqu'un ou une élève présente des besoins scolaires particuliers, l'inspecteur ou l'inspectrice scolaire décide de lui faire passer ou non les tests de référence, après avoir consulté les professionnel-le-s intervenant auprès de l'élève.</p> <p>Art. 77 Situations particulières</p> <p>1. Les connaissances et compétences de l'élève présentant des besoins scolaires particuliers peuvent être évaluées selon des modalités adaptées à sa situation.</p>

		<p>2. Le bulletin scolaire mentionne les disciplines qui ont été évaluées de manière adaptée ainsi que les dispenses de disciplines.</p> <p>3. En cas d'objectifs individualisés, un rapport pédagogique complète le bulletin scolaire. Le rapport contient une évaluation globale de la progression de l'élève dans ses apprentissages et du niveau de développement des capacités transversales</p> <p>Art. 86</p> <p>2. L'élève peut être soumis-e à des objectifs individualisés, élaborés à partir des objectifs fixés dans les plans d'études. Ils prennent en compte les besoins et capacités de l'élève. L'évaluation des apprentissages se réfère aux objectifs prévus dans le programme individualisé</p> <p>Art. 90 Elèves à haut potentiel intellectuel</p> <p>a) Programme individualisé</p> <p>1. L'élève reconnu-e à haut potentiel par un ou une spécialiste agréé-e par la Direction peut être mis-e au bénéfice d'un programme individualisé lui permettant d'atteindre des objectifs différents.</p> <p>2. Les objectifs individualisés, élaborés à partir des objectifs fixés dans les plans d'études, prennent en compte les besoins et capacités de l'élève.</p> <p>L'évaluation des apprentissages se réfère aux objectifs prévus dans le programme individualisé.</p>
	Exécutif niveau 2	<p>Mémo et directives du Service d'intégration – CESL/G Romont (FR_Mémo_SI_2014) :</p> <p>p. 10: Les bulletins scolaires font référence au document « Parcours scolaire à l'école obligatoire ». Les deux modes d'évaluation sont à considérer pour la rédaction des bulletins scolaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les notes chiffrées ou appréciations officielles (croix) sont utilisées uniquement si l'élève est capable d'effectuer l'évaluation dans des conditions similaires à celles des élèves de la classe - des commentaires sur les objectifs travaillés sont rédigés si les évaluations sont différenciées ou s'il n'y a pas d'évaluations certificatives (sortir le domaine d'apprentissage du tableau) <p>Canevas de PPI du Service d'Intégration et du SESAM (FR_PPI_SI_2015 ; FR_PPI_SESAM_2016) :</p> <p>Ces canevas comportent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des informations concernant l'élève et son contexte scolaire ; - des objectifs pour l'année scolaire (dans différents domaines du fonctionnement) ; - des moyens didactiques et auxiliaires (pour chaque série d'objectifs) ; - des informations concernant la manière d'évaluer les progrès de l'élève.
Projet pédagogique individualisé	Législatif	<p>Loi sur l'enseignement spécialisé (FR_LES_1994) :</p> <p>Art. 12 Objectifs pédagogiques et éducatifs</p> <p>1. Le maître ou l'équipe éducative fixe périodiquement, après consultation de l'équipe thérapeutique, pour chaque élève, en fonction de ses capacités, les objectifs éducatifs et pédagogiques à atteindre et, par branche, le nombre de leçons hebdomadaires à lui attribuer.</p> <p>2. Ils tiennent compte, dans la mesure du possible, des plans d'études et des directives élaborées par la Direction.</p>

Concept cantonal	<p>Concept de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg (FR_Concept_2015*):</p> <p>p. 10 : Quel que soit le type de mesure, la mise en place d'un projet pédagogique est nécessaire. Dans le cadre d'une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée (MAR), le projet pédagogique est individualisé et s'inscrit dans un plan d'intervention. Ces outils seront développés dans le cadre de la mise en œuvre du concept.</p> <p>p. 15 : L'enseignant spécialisé est responsable du projet pédagogique de l'élève à besoins éducatifs particuliers. Il met en place les adaptations nécessaires pour atteindre les objectifs de ce projet. Dans le cadre d'une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée (MAR), le projet pédagogique individualisé s'inscrit dans le plan d'intervention dont l'enseignant spécialisé assure le suivi. Il est chargé du soutien et du conseil aux enseignants ordinaires.</p>
Exécutif niveau 1	<p>Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (FR_RLS_2016*) :</p> <p>Art. 86</p> <p>2. L'élève peut être soumis-e à des objectifs individualisés, élaborés à partir des objectifs fixés dans les plans d'études. Ils prennent en compte les besoins et capacités de l'élève. L'évaluation des apprentissages se réfère aux objectifs prévus dans le programme individualisé</p> <p>Art. 90 Elèves à haut potentiel intellectuel</p> <p>a) Programme individualisé</p> <p>1. L'élève reconnu-e à haut potentiel par un ou une spécialiste agréé-e par la Direction peut être mis-e au bénéfice d'un programme individualisé lui permettant d'atteindre des objectifs différents.</p> <p>2. Les objectifs individualisés, élaborés à partir des objectifs fixés dans les plans d'études, prennent en compte les besoins et capacités de l'élève.</p> <p>L'évaluation des apprentissages se réfère aux objectifs prévus dans le programme individualisé.</p>
Exécutif niveau 2	<p>Mémo et directives du Service d'intégration – CESL/G Romont (FR_Mémo_SI_2014) :</p> <p>p. 2 : Le Service d'intégration est une mesure de l'enseignement spécialisé dans le cadre de l'école régulière. Dès lors, l'élève bénéficie d'un projet pédagogique individualisé, d'un bilan pédagogique annuel et d'un bulletin scolaire différenciés et n'a pas l'obligation de répondre aux exigences normatives du programme scolaire.</p> <p>p. 4 : Au début de la prise en charge, l'enseignant spécialisé prend le temps nécessaire pour observer et évaluer le niveau de ses compétences. Il élabore ensuite un projet pédagogique individualisé qui servira de fil conducteur durant l'année scolaire (cf. document publié sur le site) et le rédige pour le 31 octobre</p> <p>p. 7 : Co-responsabilité: (L'enseignant spécialisé assure la) rédaction du projet pédagogique, individualisé du bilan pédagogique annuel et du bulletin scolaire de l'élève intégré</p>

		<p>p. 9: Deux rapports écrits sont demandés durant l'année scolaire. Ils sont établis selon la trame définie et les exemples présentés. L'enseignant spécialisé est responsable de la bonne qualité de ces documents pédagogiques qui revêtent un caractère officiel (lecture par l'inspectorat, le SESAM, l'AI, etc). Il les envoie au référent avant les séances de réseau si ce dernier y participe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le projet pédagogique est rédigé au plus tard pour le 31 octobre même si la réunion d'automne a lieu en novembre ou en décembre. - Le bilan annuel est rédigé au plus tard pour le 15 juin. Il peut être remis à la réunion de printemps si elle a lieu en juin. <p>Canevas de PPI du Service d'Intégration et du SESAM (FR_PPI_SI_2015 ; FR_PPI_SESAM_2016) :</p> <p>Ces canevas comportent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des informations concernant l'élève et son contexte scolaire ; - des objectifs pour l'année scolaire (dans différents domaines du fonctionnement) ; - des moyens didactiques et auxiliaires (pour chaque série d'objectifs) ; - des informations concernant la manière d'évaluer les progrès de l'élève.
--	--	--

Tableau 52 : Extraits de textes légaux et organisationnels provenant du canton du Valais

Catégories d'analyse	Niveau du texte	Extraits de textes
Aménagement de l'enseignement	Législatif	---
	Concept cantonal	<p>Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée en Valais (VS_Concept_2014) :</p> <p>7.3.1 Enseignement en classe régulière</p> <p>Les enseignants généralistes ou de branches apportent un enseignement adapté à l'apprentissage de tous les élèves, notamment par le développement de la différenciation pédagogique, la prise en compte des différences et/ou, au besoin, par la mise en place de conditions de passation particulières.</p>
	Exécutif niveau I	---
		<p>Site internet du service de l'enseignement spécialisé (VS_site_serv_ens_spé) :</p> <p>Programme adapté / différenciation :</p> <p>La pratique de la différenciation pédagogique permet aux élèves de construire leurs apprentissages en tenant compte de rythmes et de potentialités divers.</p> <p>Aménagements pour enfants en situation de handicap physique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prise en charge financière des transports du lieu de domicile au lieu de formation ; - Aide à la vie scolaire ; - Aménagements physique de la place de travail <p>Cadre pédagogique et organisationnel de la scolarisation des élèves allophones en Valais (VS_Sout_Allo_2013):</p> <p>p. 4 : Pour améliorer la compréhension au sein de la classe et favoriser l'autonomie de l'élève allophone, l'enseignant facilite les possibilités de mentorat ou de traduction, plus particulièrement pour des primo-arrivants.</p> <p>Il scolarise l'élève allophone en le valorisant chaque fois que cela est possible. Il le fait participer à un maximum d'activités de la classe, notamment pour les activités orales ou de groupe afin de lui faire bénéficier du bain linguistique. Il adapte son langage (ex. : phrases courtes, mots plus simples, etc.) à la situation de l'enfant.</p> <p>Pour les activités écrites, une différenciation est appliquée à chaque fois que cela est nécessaire. Il importe de laisser du temps à l'élève et de tenter de l'insérer progressivement dans le programme, dès que cela est possible pour lui.</p>

		<p>Organisation et conditions cadre de l'appui pédagogique intégré en Valais (VS_Sout_API_2012): p. 3 : Objectif général Assurer au sein de la classe régulière, une pédagogie permettant à l'enseignant titulaire de s'occuper de tous les élèves par le développement de la différenciation.</p>
Compensation des désavantages	Législatif	<p>Loi sur l'intégration des personnes handicapées (VS_LIPH_1991_2011) : Art. 8 Mesures spéciales 1. Des mesures spéciales d'ordre scolaire, éducatif, pédago-thérapeutique, psychothérapeutique ou médical sont prises pour favoriser le développement, l'intégration scolaire des élèves handicapés et pour permettre de compenser leur handicap.</p>
	Concept cantonal	<p>Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée en Valais (VS_Concept_2014) : 7.3.1 Enseignement en classe régulière Les enseignants généralistes ou de branches apportent un enseignement adapté à l'apprentissage de tous les élèves, notamment par le développement de la différenciation pédagogique, la prise en compte des différences et/ou, au besoin, par la mise en place de conditions de passation particulières. Le Département édicte des directives pour la mise en place de conditions particulières d'enseignement pour les élèves et jeunes présentant des troubles et handicaps divers. Dans ce but, les autorités scolaires veillent à la mise en place de contextes de travail favorables. Le travail en équipe pédagogique et la collaboration avec les spécialistes renforcent les compétences individuelles.</p>
	Exécutif niveau 1	<p>Directive relative à des mesures scolaires particulières pour les enfants souffrant de troubles et de handicaps divers (VS_Dir_MesScol_2010) : 2.1 Elèves concernés Les mesures spéciales s'appliquent aux élèves atteints de graves troubles et de handicaps divers (dyslexie, dysphasie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie, déficits sensoriels et autres handicaps) pour autant que les diagnostics aient été posés par des spécialistes reconnus par le département. 2.2 Degrés concernés Les mesures spéciales sont applicables à tous les élèves de la scolarité obligatoire et des écoles secondaires du deuxième degré général et professionnel. 3.2 Suivi Lorsque le handicap ou les limitations de l'élève sont reconnus, l'enseignant doit : - rassurer l'élève afin qu'il sache que l'on connaît ses difficultés et que l'on en tient compte ; - permettre à l'élève de recourir à certains aménagements spécifiques ou des conditions de passation particulières, tels que : temps approprié, lecture orale de consigne, soutien par un camarade, mise à disposition de documents de référence, d'outils informatiques, de dictionnaire électronique, de calculatrice, etc. ; - tenir compte des difficultés de l'élève dans l'évaluation et le cas échéant obtenir les dispenses nécessaires auprès de l'inspecteur scolaire ;</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - mentionner dans le livret scolaire la mesure choisie (p.ex. évaluation adaptée en orthographe) ; - collaborer, le cas échéant, avec l'enseignant d'appui pour la mise en place des mesures choisies ; - transmettre l'information au titulaire de la nouvelle classe. <p>7.2 Promotion en fin d'année</p> <p>L'école garantit à chaque élève la qualité des apprentissages. Ainsi, compte tenu de son handicap, l'élève ayant des besoins particuliers doit pouvoir respecter les exigences de promotion avec les aménagements proposés et les outils mis à disposition.</p> <p>En cas de doute, la situation est présentée à l'inspecteur d'arrondissement, respectivement au Service, qui prend la décision finale en fonction de l'intérêt supérieur de l'élève.</p>
	Exécutif niveau 2	<p>Site internet du service de l'enseignement spécialisé (VS_site_serv_ens_spé) :</p> <p>Prise en compte des troubles et handicaps divers :</p> <p>Pour autant que le diagnostic ait été posé par un organe spécialisé reconnu par le DECS, les élèves et étudiants atteints de graves troubles ou handicaps divers (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie, ...) peuvent bénéficier de conditions particulières pour leur enseignement.</p>
Adaptation des objectifs et/ou du curriculum	Législatif	<p>Loi sur l'enseignement primaire (LEP) (VS_LEP_2013) :</p> <p>Art. 62 Elèves concernés par les mesures d'enseignement spécialisé</p> <p>1. Les élèves au bénéfice de mesures d'enseignement spécialisé sont les suivants :</p> <p>a) [...]</p> <p>b) l'élève au bénéfice d'un programme adapté dans une ou plusieurs branches</p> <p>c) [...]</p>
	Concept cantonal	<p>Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée en Valais (VS_Concept_2014) :</p> <p>7.3.1 Enseignement en classe régulière</p> <p>Les enseignants généralistes ou de branches apportent un enseignement adapté à l'apprentissage de tous les élèves, notamment par le développement de la différenciation pédagogique, la prise en compte des différences et/ou, au besoin, par la mise en place de conditions de passation particulières</p>
	Exécutif niveau 1	<p>Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire (VS_O_Eval_2015*) :</p> <p>Chapitre 2: Mesures d'enseignement spécialisé</p> <p>Art. 32 Programme adapté</p> <p>1. Le programme adapté est une mesure permettant à l'élève rencontrant des difficultés importantes dans une ou plusieurs disciplines et n'atteignant pas les exigences minimales de promotion d'effectuer ses apprentissages scolaires selon une progression individualisée.</p> <p>2. En accord avec les parents et sur proposition du titulaire, les préavis de la direction d'école et du conseiller pédagogique sont requis, l'inspecteur scolaire décide de la mise en place du programme adapté.</p> <p>3. La décision de programme adapté est mentionnée dans le livret scolaire. Elle n'est valable que pour une année scolaire.</p>

	Exécutif niveau 2	<p>Site internet du service de l'enseignement spécialisé (VS_site_serv_ens_spé) : Les élèves qui ne peuvent suivre dans une ou plusieurs branches essentielles les objectifs du fundementum de la classe ordinaire, peuvent être mis au bénéfice d'un programme adapté, lorsque l'adaptation des objectifs devient absolument nécessaire. La décision est soumise à l'accord de l'inspecteur scolaire</p> <p>Prise en compte des troubles et handicaps divers : Pour autant que le diagnostic ait été posé par un organe spécialisé reconnu par le DECS, les élèves et étudiants atteints de graves troubles ou handicaps divers (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie, ...) peuvent bénéficier de conditions particulières pour leur enseignement.</p> <p>Organisation et conditions cadre de l'appui pédagogique intégré en Valais (VS_Sout_API_2012) : 4.1 Intervention scolaire spécialisée : globalement 80% du temps annuel d'enseignement L'action de l'enseignant d'appui est centrée particulièrement sur les élèves nécessitant une intervention scolaire spécialisée : Élèves : - mis au bénéfice d'un programme adapté - redoublant, ayant redoublé une fois, dans le but d'éviter un nouvel échec - présentant des besoins particuliers importants : dyslexie, dyscalculie, dysphasie, hyperactivité, haute potentialité intellectuelle problématique,</p> <p>8.6 Projet pédagogique avec un programme adapté Lorsque l'élève ne peut visiblement pas atteindre les objectifs fondamentaux du programme officiel du degré qu'il fréquente, la mise en place d'un projet pédagogique avec un programme adapté doit être envisagée en collaboration avec les partenaires de la prise en charge scolaire et nécessite une autorisation de l'inspecteur. La mise en place d'un programme adapté implique une intervention spécialisée de plus longue durée. Les recommandations du Département concernant le programme adapté sont alors applicables</p>
Adaptations de l'évaluation	Législatif	---
	Concept cantonal	---
	Exécutif niveau 1	<p>Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire (VS_O_Eval_2015*) : Art. 30 Dispense de notes 1. Toute dispense de note, pour une discipline ou pour une composante de discipline, est de la compétence de l'inspecteur scolaire. Cette dispense s'applique à des situations particulières attestées. 2. Toute dispense de note, respectivement de moyenne, pour une discipline ou pour une composante de discipline, est mentionnée dans le livret scolaire à l'exception du cours d'éthique et cultures religieuses. Dans ce cas, aucune mention n'est faite dans le livret scolaire</p>

	<p>Art. 31 Élèves allophones</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un élève allophone bénéficie d'un statut particulier en principe durant les deux premières années qui suivent son arrivée. 2. L'élève allophone est dispensé de notes pour les branches dans lesquelles les connaissances en Langue 1 ont une influence significative. 3. Une évaluation spécifique définie par le Département des objectifs d'apprentissage est effectuée au terme de chaque semestre et est insérée dans le dossier d'évaluation <p>Art. 35 Mesures renforcées d'enseignement spécialisé</p> <p>L'évolution des élèves au bénéfice de mesures renforcées d'enseignement spécialisé au sens de l'article 63 LEP et de l'article 18 OLEP est évaluée dans le cadre d'un projet pédagogique individualisé.</p> <p>Directive relative à des mesures scolaires particulières pour les enfants souffrant de troubles et de handicaps divers (VS_Dir_MesScol_2010) :</p> <p>7. Promotion et épreuves cantonales ou fédérales</p> <p>7.1 Epreuves cantonales ou fédérales</p> <p>En principe, tous les élèves passent les épreuves cantonales ou fédérales. Lors des épreuves cantonales ou fédérales, les conditions particulières appliquées durant l'année scolaire sont mises en place. Les autorités scolaires évaluent la pertinence des résultats des épreuves dans le processus de promotion et d'orientation.</p>
Exécutif niveau 2	<p>Organisation et conditions cadre de l'appui pédagogique intégré en Valais (VS_Sout_API_2012) :</p> <p>8.5 Projet pédagogique selon le programme officiel</p> <p>Lorsque l'élève peut atteindre les objectifs du programme officiel du degré qu'il fréquente, il est soumis aux mêmes pratiques d'évaluation que les élèves ne bénéficiant pas des mesures d'appui. Dans ce cas, il n'y a pas de mention dans le livret scolaire de la prise en charge en appui</p> <p>Conditions cadre pour la mise en place d'un programme adapté (VS_Progr_Adap_2010) :</p> <p>3.4 Évaluation</p> <p>Sauf décision particulière, chaque discipline fait l'objet d'une évaluation chiffrée dans la ou les branches qui font l'objet d'un programme adapté, l'évaluation s'appuie sur les objectifs définis.</p> <p>Pour les autres branches, l'évaluation repose sur les objectifs du plan d'étude, avec si nécessaire l'application d'une évaluation différenciée, en lien avec la problématique de l'enfant.</p> <p>3.5 Carnet scolaire</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Les notes de chacune des branches sont inscrites dans le carnet scolaire. b. Les moyennes ne sont pas calculées. c. Dans le livret scolaire, sous la rubrique « Observation » figure la mention : « Programme adapté en ... ». d. L'évaluation par objectifs la plus récente est jointe au carnet scolaire

Projet pédagogique individualisé	Législatif	---
	Concept cantonal	<p>Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée en Valais (VS_Concept_2014) :</p> <p>4.3 Mesures ordinaires et renforcées de pédagogie spécialisée Selon le degré de gravité des besoins constatés, l'enfant ou le jeune peut bénéficier de mesures ordinaires ou renforcées de pédagogie spécialisée : éducation précoce spécialisée, mesures pédago-thérapeutiques, enseignement spécialisé. Selon les besoins particuliers évalués, les mesures peuvent être associées, en respectant les principes de détermination de priorités et de cohérence du projet pédagogique.</p> <p>4.4 Principe de collaboration et de proximité Les prestataires du domaine de la pédagogie spécialisée sont tenus de collaborer avec les partenaires impliqués dans le projet pédagogique de l'enfant (autorité parentale, enseignants, direction d'école, spécialistes, ...)</p> <p>6.7.2 Octroi des mesures renforcées d'enseignement spécialisé [...] Les solutions mixtes (séparation / intégration) doivent faire l'objet d'une attention particulière, au respect de la cohérence du projet pédagogique de l'élève.</p>
	Exécutif niveau 1	<p>Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire (VS_O_Eval_2015*) :</p> <p>Art. 35 Mesures renforcées d'enseignement spécialisé L'évolution des élèves au bénéfice de mesures renforcées d'enseignement spécialisé au sens de l'article 63 LEP et de l'article 18 OLEP est évaluée dans le cadre d'un projet pédagogique individualisé.</p>
Exécutif niveau 2	<p>Organisation et conditions cadre de l'appui pédagogique intégré en Valais (VS_Sout_API_2012):</p> <p>4.3 Administration L'enseignant d'appui pédagogique tient à jour : - La planification de ses diverses interventions - Les dossiers relatifs aux élèves signalés : formulaires de signalement, de contractualisation, objectifs, évaluations, journal de l'appui, notes de séances, copie du dernier bulletin d'évaluation, ...</p> <p>8.3 Élaboration du projet pédagogique individuel Le projet pédagogique est construit par l'enseignant d'appui, en collaboration avec l'enseignant titulaire. Il s'appuie sur les ressources de l'élève et sur celles de son entourage. L'enseignant d'appui définit, par le projet pédagogique, des objectifs généraux et des objectifs spécifiques. Le rôle de chaque partenaire (enseignant d'appui, titulaire, élèves, parents, thérapeute) est clairement décrit. Le projet pédagogique est élaboré en accord avec tous les partenaires, en particulier avec l'élève qui doit en comprendre le sens et en devenir partie prenante</p>	

	<p>8.4 Limitation dans le temps Le projet pédagogique définit une prise en charge limitée dans le temps. De durée variable, le cadre temporel accélère le processus de prise en charge, augmente l'intensité de la mesure, permet de viser des objectifs opérationnels, favorise une plus grande autonomie de l'élève et permet à l'enseignant d'appui une plus grande souplesse dans ses réponses aux divers besoins. Le contrôle des objectifs s'effectue régulièrement avec l'élève (évaluation formative, co-évaluation). La collaboration avec les parents est recherchée tout au long de la démarche d'appui. Les divers partenaires de l'école sont associés à la réalisation du projet.</p> <p>8.5 Projet pédagogique selon le programme officiel Lorsque l'élève peut atteindre les objectifs du programme officiel du degré qu'il fréquente, il est soumis aux mêmes pratiques d'évaluation que les élèves ne bénéficiant pas des mesures d'appui. Dans ce cas, il n'y a pas de mention dans le livret scolaire de la prise en charge en appui</p> <p>8.6 Projet pédagogique avec un programme adapté Lorsque l'élève ne peut visiblement pas atteindre les objectifs fondamentaux du programme officiel du degré qu'il fréquente, la mise en place d'un projet pédagogique avec un programme adapté doit être envisagée en collaboration avec les partenaires de la prise en charge scolaire et nécessite une autorisation de l'inspecteur. La mise en place d'un programme adapté implique une intervention spécialisée de plus longue durée. Les recommandations du Département concernant le programme adapté sont alors applicables</p> <p>Conditions cadre pour la mise en place d'un programme adapté (VS_Progr_Adap_2010):</p> <p>3.2 Démarche :</p> <p>a. L'enseignant titulaire, en collaboration avec l'enseignant d'appui pédagogique, remplit une formule de signalement, accompagné d'un projet pédagogique individualisé.</p> <p>3.6 Projet pédagogique individualisé Pour chaque branche faisant l'objet d'un programme adapté, l'enseignant titulaire, en collaboration avec l'enseignant spécialisé, élabore un projet pédagogique global, portant sur des objectifs liés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - aux branches scolaires concernées ; - au comportement et à l'attitude de l'enfant.
--	--

Tableau 53 : Extraits de textes légaux et organisationnels provenant du canton de Neuchâtel

Catégories d'analyse	Niveau du texte	Extraits de textes
Aménagement de l'enseignement	Législatif	---
	Concept cantonal	---
	Exécutif niveau 1	<p>Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers (NE_Arrêté_MesAsapt_2014) :</p> <p>Art. 2 Au sens du présent arrêté, on entend par :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) [...] b) mesures d'adaptation : les mesures d'aménagement, les mesures de soutien et les mesures techniques. c) mesures d'aménagement : les mesures qui consistent en l'adaptation du travail en classe par l'enseignant-e notamment par la mise en œuvre d'un programme scolaire adapté, par le biais de consignes, d'exercices différenciés et de temps supplémentaire. d) mesures de soutien : les mesures qui consistent en un soutien pédagogique ordinaire ou spécialisé, un soutien à l'intégration, un soutien par le mouvement ou un soutien langagier. e) mesures techniques : les mesures qui consistent à admettre l'usage d'outils spécifiques ou de mobiliers adaptés, dans le cadre défini par le Département de l'éducation et de la famille (ci-après: le département).
	Exécutif niveau 2	<p>Exemple de PPI à disposition sur le site internet du service de l'enseignement spécialisé (NE_PPI_2014) :</p> <p>Contient divers champs à remplir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informations concernant l'élèves et le contexte scolaire - Objectifs pour l'année scolaire (dans différents domaines du fonctionnement) - Moyens didactiques et auxiliaires (pour chaque série d'objectifs)
Compensation des désavantages	Législatif	---
	Concept cantonal	---
	Exécutif niveau 1	<p>Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers (2014) :</p> <p>Art. 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le présent arrêté définit les mesures d'adaptation et leur procédure de mise en œuvre. 2. Ces mesures permettent aux élèves de l'école obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers de, notamment : <ul style="list-style-type: none"> a) suivre une scolarité qui tient compte de leurs possibilités dans le cadre du programme de formation ;

		b) se présenter dans des conditions optimales aux évaluations au niveau de la classe et aux épreuves communes.
	Exécutif niveau 2	---
Adaptation des objectifs et/ou du curriculum	Législatif	---
	Concept cantonal	---
	Exécutif niveau 1	Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers (NE_Arrêté_MesAsapt_2014) : Art. 2 Au sens du présent arrêté, on entend par : f) [...] <ul style="list-style-type: none"> g) [...] h) mesures d'aménagement : les mesures qui consistent en l'adaptation du travail en classe par l'enseignant-e notamment par la mise en œuvre d'un programme scolaire adapté, par le biais de consignes, d'exercices différenciés et de temps supplémentaire. i) [...]
Exécutif niveau 2	Exemple de PPI à disposition sur le site internet du service de l'enseignement spécialisé (NE_PPI_2014) : Contient divers champs à remplir : <ul style="list-style-type: none"> - Informations concernant l'élèves et le contexte scolaire - Objectifs pour l'année scolaire (dans différents domaines du fonctionnement) - Moyens didactiques et auxiliaires (pour chaque série d'objectifs) - Evaluation du PPI, des progrès 	
Adaptations de l'évaluation	Législatif	---
	Concept cantonal	---
	Exécutif niveau 1	Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers (NE_Arrêté_MesAsapt_2014) : Art. 3 Lorsque les besoins éducatifs particuliers d'un-e élève sont avérés, des mesures d'adaptation sont mises en œuvre selon un projet pédagogique individualisé (ci-après : projet) défini au sens de l'article 7, y compris lors des évaluations au niveau de la classe et des épreuves communes.

	Exécutif niveau 2	<p>Exemple de PPI à disposition sur le site internet du service de l'enseignement spécialisé (NE_PPI_2014) :</p> <p>Contient divers champs à remplir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informations concernant l'élèves et le contexte scolaire - Objectifs pour l'année scolaire (dans différents domaines du fonctionnement) - Moyens didactiques et auxiliaires (pour chaque série d'objectifs) - Evaluation du PPI, des progrès
Projet pédagogique individualisé	Législatif	---
	Concept cantonal	---
	Exécutif niveau 1	<p>Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers (NE_Arrêté_MesAsapt_2014) :</p> <p>Art. 3 Lorsque les besoins éducatifs particuliers d'un-e élève sont avérés, des mesures d'adaptation sont mises en œuvre selon un projet pédagogique individualisé (ci-après : projet) défini au sens de l'article 7, y compris lors des évaluations au niveau de la classe et des épreuves communes.</p> <p>Art. 7</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En collaboration avec les autres partenaires concernés, la direction d'école élabore un projet visant à mettre en place des mesures d'adaptation qui tiennent compte des besoins éducatifs particuliers de l'élève. 2. Le projet décrit les mesures d'adaptation et leurs modalités de mise en œuvre dans le respect du cadre financier défini. 3. La direction d'école s'assure de la mise en œuvre et du suivi du projet.
Exécutif niveau 2	<p>Exemple de PPI à disposition sur le site internet du service de l'enseignement spécialisé (NE_PPI_2014) :</p> <p>Contient divers champs à remplir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informations concernant l'élèves et le contexte scolaire - Objectifs pour l'année scolaire (dans différents domaines du fonctionnement) - Moyens didactiques et auxiliaires (pour chaque série d'objectifs) - Evaluation du PPI, des progrès 	

Tableau 54 : Extraits de textes légaux et organisationnels provenant du canton du Jura

Catégories d'analyse	Niveau du texte	Extraits de textes
Aménagement de l'enseignement	Législatif	---
	Concept cantonal	---
	Exécutif niveau 1	<p>Directive relative aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves à besoins éducatifs particuliers (JU_Dir_DispoPédBEP_2014):</p> <p>Art 5. Types de mesures</p> <p>Les dispositions peuvent être de types structurel, pédagogique et/ou matériel:</p> <p>I: Les dispositions structurelles: [...]</p> <p>II: Les dispositions pédagogiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) adaptations du temps et du volume de travail b) adaptation des méthodes et supports pédagogiques et didactiques c) adaptations dans l'évaluation d) priorisation des objectifs d'apprentissage e) différenciation de l'évaluation <p>III: Les dispositions matérielles:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) accès à des documents de référence b) mise à disposition de matériel adapté c) recours aux supports informatiques et numériques d) emplacement adapté dans l'espace classe
	Exécutif niveau 2	---
Compensation des désavantages	Législatif	---
	Concept cantonal	---
	Exécutif niveau 1	<p>Directive relative aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves à besoins éducatifs particuliers (JU_Dir_DispoPédBEP_2014):</p> <p>Art 2. Champ d'application</p> <p>Ces dispositions pédagogiques s'appliquent aux élèves de la scolarité obligatoire présentant des difficultés d'apprentissages,</p>

		<p>des troubles ou handicaps divers, pour autant que les diagnostics aient été posés par des spécialistes reconnus par le Service de l'enseignement.</p> <p>Art 5. Types de mesures Les dispositions peuvent être de types structurel, pédagogique et/ou matériel :</p> <p>I: Les dispositions structurelles: [...]</p> <p>II: Les dispositions pédagogiques: a) adaptations du temps et du volume de travail b) adaptation des méthodes et supports pédagogiques et didactiques c) adaptations dans l'évaluation d) priorisation des objectifs d'apprentissage e) différenciation de l'évaluation</p> <p>III: Les dispositions matérielles: a) accès à des documents de référence b) mise à disposition de matériel adapté c) recours aux supports informatiques et numériques d) emplacement adapté dans l'espace classe</p>
	Exécutif niveau 2	---
Adaptation des objectifs et/ou du curriculum	Législatif	---
	Concept cantonal	---
	Exécutif niveau 1	<p>Ordonnance portant exécution de la loi scolaire (Ordonnance scolaire) (JU_OS_1993_2015):</p> <p>Art. 61</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dans la classe de transition, l'enseignement est donné selon le programme de la première année scolaire du plan d'études de l'école primaire, réparti sur deux ans. 2. Pour les classes de soutien, le Département arrête un plan d'études spécifique. 3. [...] 4. [...] <p>Art. 64</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Une équipe de coordination, dirigée par le conseiller pédagogique spécialisé et composée d'un psychologue scolaire du Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire et d'un enseignant de soutien, procède à l'examen de

		<p>la situation de l'enfant. Elle requiert la collaboration du maître de classe et du psychologue qui a examiné l'enfant.</p> <p>2. Sur la base de l'évaluation des aptitudes de l'enfant, l'équipe de coordination établit les objectifs pédagogiques et éducatifs de la mesure compensatoire proposée (appui, soutien ambulatoire, placement en classe de soutien). Elle peut demander l'avis du médecin scolaire, du pédopsychiatre ou d'un autre spécialiste (psychomotricien ou logopédiste).</p> <p>Directive relative aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves à besoins éducatifs particuliers (JU_Dir_DispoPédBEP_2014):</p> <p>Art 5. Types de mesures</p> <p>Les dispositions peuvent être de types structurel, pédagogique et/ou matériel:</p> <p>I: Les dispositions structurelles:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) soutien fonctionnel b) dispense ou statut d'auditeur dans le parcours scolaire c) aménagement des conditions de promotion et d'orientation <p>II: Les dispositions pédagogiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) adaptations du temps et du volume de travail b) adaptation des méthodes et supports pédagogiques et didactiques c) adaptations dans l'évaluation d) priorisation des objectifs d'apprentissage e) différenciation de l'évaluation <p>III: Les dispositions matérielles:</p> <p>[...]</p> <p>Art. 9 Bulletin scolaire</p> <p>La statut d'auditeur et la dispense (disposition I.b), l'aménagement des conditions de promotion et d'orientation (disposition I.c), ainsi que la priorisation des objectifs d'apprentissage (disposition II.d) et la différenciation de l'évaluation (disposition II.e) font l'objet d'une mention dans le bulletin scolaire.</p>
	Exécutif niveau 2	---
Adaptations de l'évaluation	Législatif	<p>Loi sur l'école obligatoire (JU_LEO_1990_2013):</p> <p>Art. 80</p> <p>1. Le travail scolaire est l'objet d'une évaluation périodique communiquée à l'élève et à ses parents.</p> <p>2. Le Département fixe les méthodes d'évaluation et la forme de la communication. Il définit les cas dans lesquels des règles d'évaluation particulières peuvent s'appliquer</p>
	Concept cantonal	---

	Exécutif niveau 1	<p>Ordonnance portant exécution de la loi scolaire (Ordonnance scolaire) (JU_OS_1993_2015): Art. 61 1. [...] 2. [...] 3. Le bulletin scolaire officiel est également délivré aux élèves qui fréquentent une classe de transition ou de soutien. 4. Pour les élèves des classes de soutien, on indiquera l'année scolaire d'après l'âge et le programme suivi. L'évaluation du travail des élèves est exprimée par des appréciations en termes de compétences et d'objectifs atteint"</p> <p>Directive relative aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves à besoins éducatifs particuliers (JU_Dir_DispoPédBEP_2014): Art 5. Types de mesures Les dispositions peuvent être de types structurel, pédagogique et/ou matériel: I: Les dispositions structurelles: a) soutien fonctionnel b) dispense ou statut d'auditeur dans le parcours scolaire c) aménagement des conditions de promotion et d'orientation II: Les dispositions pédagogiques: a) adaptations du temps et du volume de travail b) adaptation des méthodes et supports pédagogiques et didactiques c) adaptations dans l'évaluation d) priorisation des objectifs d'apprentissage e) différenciation de l'évaluation III: Les dispositions matérielles: [...]</p> <p>Art. 9 Bulletin scolaire La statut d'auditeur et la dispense (disposition I.b), l'aménagement des conditions de promotion et d'orientation (disposition I.c), ainsi que la priorisation des objectifs d'apprentissage (disposition II.d) et la différenciation de l'évaluation (disposition II.e) font l'objet d'une mention dans le bulletin scolaire.</p>
	Exécutif niveau 2	---
Projet	Législatif	---

pédagogique individualisé	Concept cantonal	---
	Exécutif niveau 1	<p>Ordonnance portant exécution de la loi scolaire (Ordonnance scolaire) (JU_OS_1993_2015):</p> <p>Art. 64</p> <p>1. Une équipe de coordination, dirigée par le conseiller pédagogique spécialisé et composée d'un psychologue scolaire du Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire et d'un enseignant de soutien, procède à l'examen de la situation de l'enfant. Elle requiert la collaboration du maître de classe et du psychologue qui a examiné l'enfant.</p> <p>2. Sur la base de l'évaluation des aptitudes de l'enfant, l'équipe de coordination établit les objectifs pédagogiques et éducatifs de la mesure compensatoire proposée (appui, soutien ambulatoire, placement en classe de soutien). Elle peut demander l'avis du médecin scolaire, du pédopsychiatre ou d'un autre spécialiste (psychomotricien ou logopédiste).</p>
	Exécutif niveau 2	---

Annexe 1.3 : Offre de soutien pour les élèves BEP (par canton)

Les informations présentées dans les tableaux ci-dessous proviennent des textes et documents traités dans le cadre de l'analyse du cadre légal et organisationnel des soutiens aux élèves BEP mis en place à l'école ordinaire (cf. chapitre 8.3.1 pour l'analyse et annexe 1.1 pour les listes de textes analysés). L'offre de soutien présentée ci-dessous concerne toutes les formes de soutien ou de scolarisation destinées à des élèves BEP étant scolarisés entièrement ou partiellement à l'école ordinaire.

Pour chaque forme de soutien, un maximum d'informations a été collecté. Les extraits de textes concernant les soutiens ont été copiés puis insérés dans les tableaux lorsqu'ils étaient concis et provenaient d'une seule source. Dans d'autres cas, divers extraits concernant une même forme de soutien ont été regroupés et reformulés, afin de simplifier la lecture des résultats, et pour permettre de garder une vue d'ensemble. Les documents desquels proviennent les informations sont toujours cités dans la dernière colonne des tableaux. L'auteure a renoncé à utiliser des guillemets et à indiquer la source pour chaque extrait séparément, toujours dans le souci de faciliter la lecture des résultats. Enfin, certains soutiens ne sont décrits que de manière très succincte dans les documents analysés, ce qui explique que certaines cases des tableaux soient vides.

Pour les cantons de Genève, du Valais et de Fribourg, une colonne supplémentaire a été ajoutée à gauche des tableaux. Elle illustre la classification des formes de soutien proposée dans les textes et documents cantonaux analysés (p. ex. regroupement de certaines mesures liées aux troubles du comportement, ou en fonction de la forme de soutien).

Tableau 55 : Offre de soutien dans le canton de Genève

	Type de soutien	Description du soutien et des élèves concernés	Conditions cadres du soutien et enseignants impliqués (si précisé)	Sources d'informations
	Réseau d'enseignement prioritaire	Mesures instaurées par le Département de l'Instruction Publique, de la Culture et des Sports en vue de favoriser la cohésion sociale et de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire.	Les actions conduites dans le cadre du REP se déclinent selon trois axes principaux : - l'augmentation des ressources avec une garantie dans le temps de les conserver ; - une plus grande autonomie des établissements pour mieux répondre à la situation locale - une action coordonnée des écoles avec les professionnels de l'office de l'enfance et la jeunesse (OEJ - éducateur-trice-s sociaux, médecins, infirmier-ère-s, psychologues, assistant-e-s sociales-aux), les associations locales, les communes, etc., pour améliorer le climat de confiance autour et à l'intérieur de l'école.	GE_LIP_2015*
	Devoirs surveillés	En fonction des besoins des élèves, les établissements organisent des mesures adaptées de soutien pédagogique et des études surveillées. Elles constituent des prestations complémentaires visant la réussite et le maintien de l'élève dans sa classe.	Les devoirs surveillés sont assurés par des enseignants ou des remplaçants inscrits au service des remplacements de l'enseignement primaire.	GE_LIP_2015* GE_REP_1993_2015 GE_Proc_DS_2012_2016
	Soutien pédagogique hors temps scolaire	Soutien destiné aux élèves confrontés à une difficulté émergeant dans le courant de l'année scolaire ou aux élèves promus par tolérance ou admis par dérogation bénéficiant, pendant le premier trimestre, de mesures d'accompagnement. Cette modalité de soutien, est destinée, en lien ou non avec les devoirs : - à répondre à des difficultés observées, - à développer des stratégies d'apprentissage relatives à la mémorisation, à l'organisation à la planification ou au contrôle de la tâche.	Cette prestation doit être assurée par des enseignants porteurs des titres requis.	GE_Proc_SPHTS_2012_2016

	Mesures d'accompagnement	Les mesures d'accompagnement sont mises en place dans les situations suivantes : - pour les élèves de la 5P à la 8P ayant été promus par tolérance ou admis par dérogation à la fin de l'année scolaire précédente; - pour les élèves de la 3P ou de la 4P dont la progression était peu satisfaisante à la fin de l'année scolaire précédente en français, ou en mathématiques et sciences de la nature.	Une séance rassemble les titulaires concernés, le directeur d'établissement et, s'il y a lieu, l'enseignant chargé du soutien pédagogique (ECSP). Cette séance a pour but de fixer les objectifs des mesures, et de mettre en évidence ses compétences, ses capacités transversales et ses points faibles. A la fin du premier trimestre, la situation est évaluée par l'équipe enseignante, qui décide si les objectifs poursuivis par les mesures d'accompagnement sont atteints. Si c'est le cas, l'élève continue l'année scolaire sans soutien particulier. Dans le cas contraire, les mesures d'accompagnement laissent la place à d'autres mesures de soutien pédagogique.	GE_Proc_MesAccomp_2012 GE_REP_1993_2015
Mesures intégrées à l'horaire régulier	Soutien pédagogique (Souvent appelé « Soutien ECSP » dans la pratique)	Le soutien pédagogique vise à répondre aux besoins spécifiques des enfants dans la perspective de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite et de favoriser tout type d'intégration. Le soutien pédagogiques est une prestation complémentaire visant la réussite et le maintien de l'élève dans sa classe.	L'enseignant ECSP est chargé de l'instruction des élèves qui lui sont confiés et de la part éducative qui s'y rapporte. Il accomplit cette tâche en collaboration avec les titulaires, les divers intervenants de l'école, l'autorité scolaire et les parents.	GE_REP_1993_2015 GE_LIP_2015*
	Accueil des élèves allophones	Afin de permettre aux élèves allophones d'acquérir en priorité des connaissances et compétences suffisantes en français, le département délivre des prestations complémentaires d'enseignement dans cette discipline et prend les mesures d'organisation adaptées selon les degrés d'enseignement, telles que les cours complémentaires de français ou des classes d'accueil.		GE_Proc_AEA_2013_2016 GE_LIP_2015*

	Elèves ayant un haut potentiel intellectuel ²¹	Afin de permettre aux élèves dont les performances intellectuelles sont attestées par des organismes officiels reconnus par l'Etat de bénéficier d'aménagements de leur parcours scolaire, le département prend les mesures d'organisation adaptées selon les degrés d'enseignement, telles que l'adaptation de la durée de sa scolarisation.		GE_LIP_2015*
Prestations de pédagogie spécialisée (intégrées ou semi-intégrées)	Logopédie et psychomotricité	Les élèves nécessitant une thérapie en logopédie ou en psychomotricité peuvent en bénéficier suite à un octroi par le secrétariat à la pédagogie spécialisée.	Ces mesures sont organisées à l'extérieur de l'école et sont fournies par des thérapeutes reconnus.	GE_RIJBEF_2011_2015 GE_Infos_OMP
	CADV (Centre d'appui à l'intégration pour élèves déficients visuels)	Les élèves ayant une déficience visuelle sont inscrits dans une classe de l'enseignement ordinaire et à l'OMP. Ils bénéficient d'un soutien individuel en classe ordinaire, et/ou de matériel adapté.	Le soutien est apporté par des enseignants spécialisés. Les élèves peuvent également passer du temps au CADV, en fonction des besoins.	GE_Infos_OMP Informations obtenues auprès de l'Office médico-pédagogique
	CESM (Centre pour enfants sourds de Montbrillant)	Le CESM a des classes intégrées pour les élèves sourds ou malentendants dans des bâtiments scolaires de l'école ordinaire.	Les classes sont gérées par des enseignants spécialisés. Des projets d'intégration individuelle ou collective sont mis en place. Certains enfants peuvent être scolarisés entièrement en classe ordinaire et bénéficient d'un soutien fourni par un enseignant spécialisé	GE_Infos_OMP Informations obtenues auprès de l'Office médico-pédagogique
	Centre médico-pédagogique des VOIRETS	Institution prenant en charge des élèves atteints du syndrome de Down ou d'autres déficience intellectuelle.	Les élèves peuvent être scolarisés à mi-temps en classe ordinaire et à mi-temps au sein de l'institution (enseignement spécialisé). Un appui léger peut être fourni en classe ordinaire. (Il existe également deux classes spécialisées des Voirets intégrées dans des écoles ordinaires)	GE_Infos_OMP Informations obtenues auprès de l'Office médico-pédagogique

²¹ Les aménagements de parcours pour les élèves à haut potentiel intellectuel ont été insérés dans le tableau car ils appartiennent aux *mesures intégrées à l'horaire régulier* dans la LIP ([GE_LIP_2015*](#)). Cependant, ces aménagements ne représentent pas réellement une forme de soutien au sens entendu dans cette analyse.

CRER (Centre de rééducation et d'enseignement de la Roseraie)	Le CRER accueille des élèves polyhandicapés, atteints de troubles sensorimoteurs ou de maladies dégénératives. Un service de soutien de type ergonomie est fourni par le CRER à certains élèves étant intégrés en classe ordinaire.	Les enseignants spécialisés interviennent 2 à 4 périodes par semaine et travaillent surtout à l'adaptation des moyens d'enseignement et de l'environnement physique	GE_Infos_OMP Informations obtenues auprès de l'Office médico-pédagogique
Regroupements de classes spécialisées	Un regroupement de classes spécialisées consiste en trois classes spécialisées, regroupées au sein d'un établissement scolaire ordinaire. Ces classes sont destinées aux élèves ayant des difficultés en lien avec la régulation émotionnelle, des troubles d'apprentissage, ou un déficit intellectuel.	Les classes spécialisées sont tenues par des enseignants spécialisés. Des projets d'intégration individuelle ou collective ont lieu pour certaines branches. Certains élèves passent jusqu'à 50% de leur temps en classe ordinaire et peuvent bénéficier de soutien individuel en classe ordinaire.	GE_Infos_OMP Informations obtenues auprès de l'Office médico-pédagogique
Diam's (Dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes) (projet pilote)	Projet destiné à l'intégration d'élèves présentant des difficultés en lien avec la régulation émotionnelle, des troubles d'apprentissage, ou un déficit intellectuel.	Les élèves passent un tiers de leur temps scolaire en classe spécialisée, un tiers en classe ordinaire avec un accompagnement individuel et le dernier tiers du temps en classe ordinaire sans accompagnement. Des enseignants spécialisés et des éducateurs sont impliqués dans l'accompagnement des élèves-	GE_Infos_OMP Informations obtenues auprès de l'Office médico-pédagogique
Classes intégrées et CMP intégrés	Classes pour élèves ayant des imitations de capacités et/ou des troubles du comportement. Ces classes sont intégrées au sein d'établissements ordinaires.	Les élèves bénéficient d'un encadrement renforcé avec des mesures éducatives et thérapeutiques.	GE_Infos_OMP Informations obtenues auprès de l'Office médico-pédagogique
SPES (Soutien pédagogique en enseignement spécialisé)	Soutiens destinées aux élèves habituellement public du CADV, CESM, CRER ainsi qu'aux élèves atteints de troubles du spectre de l'autisme.	Accompagnement par un enseignant spécialisé durant 2 à 4 périodes par semaine de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers et étant scolarisé en classe ordinaire.	GE_Infos_OMP Informations obtenues auprès de l'Office médico-pédagogique

Tableau 56 : Offre de soutien dans le canton de Fribourg

	Type de soutien	Description du soutien et des élèves concernés	Conditions cadres du soutien et enseignants impliqués (si précisé)	Sources d'informations
Elèves allophones	Cours de langue	L'élève primo-arrivant allophone peut être mis au bénéfice de cours de langue visant à l'acquisition la plus rapide possible des bases linguistiques et culturelles indispensables à son intégration scolaire et sociale.	Soutiens en principe limités à deux années scolaires et dispensés individuellement ou à un petit groupe d'élèves.	FR_RLS_2016*
Elèves en difficulté d'apprentissage ou de développement	Appui pédagogique	Pour l'élève éprouvant des difficultés à atteindre les attentes fondamentales des plans d'études en raison d'un retard scolaire	Appui dispensé individuellement ou à un petit groupe d'élèves. Pour une durée limitée.	FR_RLS_2016*
	Mesures d'aide ordinaires de pédagogie spécialisée (soutien MCDI ¹)	Mesure d'aide ordinaire de pédagogie spécialisée pour les élèves : <ul style="list-style-type: none"> - ayant des difficultés liées à un trouble spécifique d'apprentissage ou de développement attesté par un ou une spécialiste agréé par la Direction - n'atteignant pas ou que partiellement les attentes fondamentales des plans d'études. L'élève peut être soumis à des objectifs individualisés, élaborés à partir des objectifs fixés dans les plans d'études.	Les mesures d'aide ordinaires de pédagogie spécialisée peuvent être dispensées individuellement, à un petit groupe d'élèves ou dans une classe de soutien. Dans ce dernier cas, l'inspecteur ou l'inspectrice scolaire doit donner son accord. Les élèves sont le plus possible intégrés à l'enseignement et aux activités des classes ordinaires. L'évaluation des apprentissages se réfère aux objectifs prévus dans le PPI.	FR_RLS_2016* FR_Concept_2015*
	Mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée - Soutien du SESAM² (élèves ayant des troubles du spectre de l'autisme ou des troubles fonctionnels, mais pas de déficience intellectuelle) - Soutien du Service d'Intégration (élèves ayant une déficience intellectuelle et/ou un handicap physique)	L'élève en situation de handicap qui est entravé dans ses possibilités de développement et qui ne peut pas participer à l'enseignement de l'école ordinaire peut être mis au bénéfice d'une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée.	Ces mesures sont : <ul style="list-style-type: none"> - octroyées à l'élève par l'autorité compétente de la DICS sur le préavis de la cellule d'évaluation. - proposées sous forme de scolarisation intégrative ou en écoles spécialisées de l'entrée à l'école obligatoire jusqu'à 18 ans (exceptionnellement 20 ans). - se font prioritairement de manière intégrative 	FR_RLS_2016* FR_Concept_2015* FR_Infos_SI

Elèves présentant d'importantes difficultés de comportement	Mesures de soutien internes aux établissements et aux classes (Mesure SED)	Des mesures de soutien peuvent être accordées par le directeur ou la directrice des mesures SED aux établissements scolaires dans la gestion des élèves présentant des difficultés de comportement.	Elles sont mises en œuvre par les directions d'établissement pour renforcer les mesures existantes, ou en organiser d'autres. Elles assurent, sur le site même, la prise en charge et le traitement des situations problématiques dès leur manifestation, avec le soutien des personnes chargées de la médiation ou du travail social en milieu scolaire	FR_site_OSSO
	Unité mobile (fait partie des mesures SED)	L'unité mobile soutient les établissements dans la prévention et la gestion de crises engendrées par les difficultés importantes de comportement de certains élèves.	Elle intervient à la demande des directions d'établissement et coordonne ses interventions avec elles et si nécessaire avec les autres structures d'aide du milieu socio-éducatif ou médico-social. L'unité mobile est composée de spécialistes dans le domaine des difficultés de comportement.	FR_RLS_2016*
	Classes relais (font partie des mesures SED)	L'élève qui présente de graves difficultés de comportement et qui, en dépit du recours aux ressources à la disposition de l'établissement, compromet de manière importante l'enseignement et le climat de la classe ou de l'établissement ou qui présente un danger pour lui-même ou elle-même ou pour les autres peut être scolarisé-e en classe relais. La classe relais est une structure journalière qui a pour objectif spécifique d'amener l'élève à acquérir une plus grande maîtrise de ses attitudes et comportements dans le but de réintégrer une classe ordinaire ou, s'il ou si elle accomplit sa dernière année de scolarité obligatoire, d'envisager une formation professionnelle.	La scolarisation, partielle ou totale en classe relais, est décidée par l'inspecteur ou l'inspectrice scolaire, sur la proposition de la direction d'établissement. La scolarisation en classe relais est limitée à quatre mois, renouvelable une fois dans l'année scolaire. L'évaluation des apprentissages se réfère aux objectifs prévus dans le programme individualisé	FR_RLS_2016*

	Programme d'enseignement spécial pour élèves à haut potentiel intellectuel	A la demande des parents, l'élève reconnu-e à haut potentiel par un ou une spécialiste agréé-e par la Direction peut être autorisé-e à participer, durant une demi-journée par semaine au maximum, à un programme d'enseignement spécial admis par la Direction.		FR_RLS_2016*
	Mesures pédago-thérapeutiques	Des mesures pédago-thérapeutiques peuvent être demandées selon les procédures en vigueur. Ces mesures sont la logopédie, la psychomotricité et la psychologie.	En règle générale, les mesures pédago-thérapeutiques de logopédie et de psychomotricité durant la scolarité obligatoire sont assurées par les thérapeutes des services auxiliaires scolaires (SAS) selon les dispositions de la loi scolaire et de son règlement d'exécution.	FR_Concept_2015*
	Mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée (MAR) fournies par des centres de compétences.	Ces mesures sont proposées aux enfants et jeunes en situation de handicap visuel ou auditif.		FR_Concept_2015*
	Accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire	Pour les élèves avec besoins éducatifs particuliers dans les actes non pédagogiques	L'auxiliaire de vie scolaire est encadré par les enseignants spécialisés et les thérapeutes des services médicaux ou indépendants. Il collabore étroitement avec les enseignants ordinaires	FR_Concept_2015*

¹MCDI = Maître de classe de développement itinérant

²SESAM = Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide

Tableau 57 : Offre de soutien dans le canton du Valais

	Type de soutien	Description du soutien et des élèves concernés	Conditions cadres du soutien et enseignants impliqués (si précisé)	Sources d'informations
	Etudes dirigées	Les études dirigées sont proposées à l'élève ayant besoin d'une aide particulière pour effectuer les tâches personnelles (au cycle 2).	L'organisation des études dirigées est placée sous la responsabilité de la direction qui autorise l'élève à les fréquenter, sur préavis du titulaire et avec l'accord des parents. Soutien réalisé par un enseignant ayant un titre reconnu pour enseigner au cycle 2.	VS_LEP_2013 VS_OLEP_2015
Aides à la classe ordinaire	Soutien pédagogique aux élèves allophones	Soutien pédagogique pour les élèves allophones pouvant durer jusqu'à deux ans.	Soutien apporté par les enseignants généralistes : - sur le temps de l'école - en classe (duo pédagogique) ou hors classe - en groupe si plusieurs élèves peuvent être regroupés	VS_site_serv_ens VS_Sout_Allo_2013
	Appuis pédagogiques intégrés	Appui pour tenter de maintenir un élève dans l'enseignement ordinaire, dans le but d'aider l'enseignant titulaire dans la différenciation scolaire. Appui destiné aux élèves : - mis au bénéfice d'un programme adapté - redoublant, ayant redoublé - présentant des besoins particuliers importants : dyslexie, dyscalculie, dysphasie, hyperactivité, haute potentialité intellectuelle problématique, manque de motivation, etc. - en risque d'échec ou présentant un besoin particulier	Soutien apporté par des enseignants spécialisés. Prise en charge limitée dans le temps et renouvelable. L'appui pédagogique intégré peut se dérouler : - à l'intérieur de la classe régulière ou en salle d'appui - en individuel ou en groupe La modalité d'intervention doit être définie en fonction des objectifs du projet pédagogique individuel.	VS_Sout_API_2012 VS_site_serv_ens_spé VS_LES_1986_2011 VS_RLES_1987_2001
	Enseignants ressource	Des enseignants ressources, spécialement formés, sont à disposition des enseignants pour les conseiller au sujet de la prise en compte des spécificités des enfants à l'école ordinaire. Pour les élèves: - ayant des troubles du spectre de l'autisme - présentant des troubles du comportement - ayant un haut potentiel intellectuel	Ce soutien est apporté par les enseignants d'appui pédagogique intégré, qui sont des enseignants spécialisés. L'enseignant d'appui pédagogique intégré dédie 20% de son temps de travail au conseil de ses collègues enseignants pour la prise en charge d'élèves ayant des situations particulières.	VS_site_serv_ens VS_LEP_2013 VS_Concept_2014 VS_Sout_API_2012

	Soutien spécialisé pour handicap sensoriel	Enfants sourds : Les élèves sourds et malentendants peuvent bénéficier d'un soutien pédagogique spécialisé, Enfants aveugles et malvoyants : Les élèves aveugles et malvoyants peuvent bénéficier de soutiens pédagogiques spécialisés,	Soutiens réalisés par des enseignants spécialisés Enfants sourds : Soutien en classe ordinaire, organisé par le Centre pédagogique spécialisé de Sion. Enfants aveugles ou malvoyants : Soutien sous forme de conseil à l'enseignant ou d'accompagnement en classe ordinaire par une spécialiste engagée par le Centre pour handicapés de la vue de Lausanne (CPHV)	VS_site_serv_ens
	Classes d'adaptation décentralisées	Les élèves en situation de handicap mental ou d'autres types de handicaps peuvent bénéficier, sous décision de l'Office de l'enseignement spécialisé, d'enseignement spécialisé, dans le cadre de la classe ordinaire.	Les mesures renforcées dites "classe d'adaptation décentralisées" sont organisées par les Centres pédagogiques spécialisés des villes de Monthey, Martigny, Sion et Sierre ou par les institutions scolaires spécialisées. Soutien apporté par des enseignants spécialisés	VS_site_serv_ens_spé
Classes spécialisées de l'école publique	Classes d'observation et classes à effectif réduit	Les classes d'observation et les classes à effectif réduit répondent aux besoins des élèves sans déficience intellectuelle, qui ont de la peine à s'adapter au fonctionnement de la classe ordinaire	Classes prises en charge par des enseignants spécialisés. Les élèves sont susceptibles de réintégrer les classes ordinaires, des intégrations partielles sont mises en place.	VS_site_serv_ens_spé VS_LES_1986_2011 VS_RLES_1987_2001
	Classes d'adaptation	Les élèves qui éprouvent de graves difficultés scolaires ou étant en situation de handicap (p.ex. déficience intellectuelle légère), peuvent être accueillis dans des classes d'adaptation, organisées dans des Centres pédagogiques spécialisés régionaux (CPS) ou dans des institutions spécialisées.	Les classes sont prises en charge par un enseignant spécialisé. Dans la mesure du possible, ces élèves peuvent être intégrés partiellement dans la classe ordinaire.	VS_LES_1986_2011 VS_RLES_1987_2001 VS_OLEP_2015 VS_Concept_2014
	Mesures médico-pédagogiques	Les mesures pédaگو-thérapeutiques englobent la logopédie, la psychomotricité ainsi que le conseil et le soutien psychologiques.	Mesures dispensées par des thérapeutes formés	VS_Concept_2014

Tableau 58 : Offre de soutien dans le canton de Neuchâtel

Type de soutien	Description du soutien et des élèves concernés	Conditions cadres du soutien et enseignants impliqués (si précisé)	Sources d'informations
Soutien langagier	Soutien pour les élèves allophones dans le but d'accélérer leur intégration scolaire en favorisant l'apprentissage du français (élèves de 1 ^e à 11 ^e Harmos)		NE_LOS_1984 NE_site_serv_ens
Soutien pédagogique ordinaire	Soutien pour les élèves en difficulté (besoins particuliers ponctuels, élèves souhaitant faire une passerelle entre deux niveaux, élèves ayant des besoins éducatifs particuliers persistants mais pouvant bien suivre en classe ordinaire)	Sous la responsabilité des enseignants titulaires, collaboration avec le personnel auxiliaire si il y en a.	NE_LOS_1984 NE_site_serv_ens
Soutien pédagogique spécialisé	Quatre types de soutien spécialisé. Pour les élèves : <ul style="list-style-type: none"> - malvoyants - malentendants - en situation de handicap mental ou ayant un trouble du spectre de l'autisme - ayant des graves troubles du langage 	Enseignants spécialisés avec une formation spécifique, parfois rattachés à une fondation ou institution spécialisée (CERAS ¹ , Perce-Neige ² , CPHV ³). Elèves scolarisés à plein temps dans une classe ordinaire, avec 1 à 4 périodes de soutien spécialisé par semaine	NE_SPS_Vue_2014 NE_SPS_TSA_2014 NE_SPS_Langage_2014 NE_SPS_Ouïe_2014 NE_REFOSCOS_2007_2008
Soutien à l'intégration	Soutien pour des élèves scolarisés partiellement en école spécialisée et ayant des besoins éducatifs particuliers reconnus par l'Office de l'enseignement spécialisé. Le but de ce soutien est de favoriser l'intégration en classe ordinaire		NE_site_serv_ens
Soutien par le mouvement	Le soutien par le mouvement offre un espace d'accueil dans lequel s'exercent des activités inspirées de différentes disciplines (rythmique, sport, danse, etc.). Pour les élèves ayant une certaine maladresse corporelle, des difficultés de motricité fine, un manque de confiance en soi, des difficultés de concentration, des difficultés pour comprendre les consignes, etc.	Principalement pour les élèves du cycle 1.	NE_site_serv_ens
Appui pédagogique	Un appui pédagogique est organisé en faveur des classes dont l'effectif et la composition le justifient.		NE_LOS_1984
Mesures pédagogiques	Appui des services para-scolaires reconnus par le conseil d'Etat.		NE_LOS_1984

¹ CERAS = Centre Régional d'Apprentissage Spécialisé (Berne, Neuchâtel, Jura), ² Fondation des Perce-Neige (Les Hauts-Geneveys, NE), ³ CPHV = Centre Pédagogique pour les Handicapés de la Vue (Lausanne, VD)

Tableau 59 : Offre de soutien dans le canton du Jura

Type de soutien	Description du soutien et des élèves concernés	Conditions cadres du soutien et enseignants impliqués (si précisé)	Sources d'informations
Appui léger	Dans les quatre premiers degrés de l'école primaire, un espace est réservé dans la grille horaire des classes pour la dispensation d'un appui léger aux élèves qui en ont besoin.	Appui dispensé par le maître titulaire de la classe. Il est dispensé à des petits groupes ou individuellement. Il peut être inséré dans l'horaire régulier des classes.	JU_LEO_1990_2013 JU_OS_1993_2015
Devoirs surveillés	Les devoirs surveillés offrent aux élèves la possibilité d'effectuer tout ou partie de leurs devoirs scolaires à l'école avec l'aide d'une personne qualifiée, en principe d'un enseignant.	La classe de devoirs surveillés est animée par un enseignant dont la tâche consiste à s'assurer que les élèves effectuent leurs devoirs correctement et dans des conditions propices au travail scolaire; l'enseignant fournit aux élèves un appui ponctuel.	JU_LEO_1990_2013 JU_OS_1993_2015
Classe de transition	Dans la classe de transition, l'enseignement est donné selon le programme de la première année scolaire du plan d'études de l'école primaire, réparti sur deux ans (le programme de la 3H se fait sur deux ans). Classe destinée aux élèves présentant un retard dans leur développement et pour lesquels il paraît indiqué de ne pas différer l'entrée en troisième année .	Le titulaire d'une classe de transition doit avoir fait une formation en pédagogie curative reconnue par le Département ou un titre jugé équivalent. L'élève placé en classe de transition réintègre en principe la classe de quatrième année Harmos ordinaire.	JU_LEO_1990_2013 JU_OS_1993_2015 JU_Prest_PédSpé_2014
Appui (pédagogique) ambulatoire	Un enseignement d'appui ambulatoire est proposé à l'élève qui : a) a des difficultés à acquérir des connaissances scolaires dans une ou plusieurs disciplines ou b) en raison de difficultés de langage n'est pas en mesure de suivre avec profit la classe ordinaire ou c) a été empêché de fréquenter l'école durant plusieurs semaines en raison de maladie ou d'hospitalisation ou d) a un handicap physique spécifique (malentendant, malvoyant, p.ex.)	Appui donné par des enseignants titulaires ou par des enseignants habilités à dispenser les mesures d'appui. Appui en principe donné sur le temps réservé à l'enseignement ordinaire ; leur durée est déterminée lors de la décision d'octroi de la mesure.	JU_LEO_1990_2013 JU_OS_1993_2015 JU_Prest_PédSpé_2014
Soutien pédagogique (spécialisé) ambulatoire	Pour les élèves qui présentent un retard général dans les apprentissages scolaires de base ou sont atteints de handicaps sensoriels ou mentaux légers ou de troubles du comportement nécessitant une éducation spéciale en complément de mesures spécifiques de rééducation.	Soutien apporté par des enseignants spécialisés. La durée et la répartition du temps sont déterminées selon les besoins des élèves concernés. L'enseignement de soutien pédagogique ambulatoire est en principe donné sur le temps réservé à	JU_LEO_1990_2013 JU_OS_1993_2015 JU_Prest_PédSpé_2014

	Possibilité de combiner cette mesure avec des mesures pédago-thérapeutiques ou médico-éducatives.	l'enseignement ordinaire, sa durée est déterminée lors de la décision d'octroi de la mesure. Il est dispensé individuellement ou à des petits groupes.	
Classe de soutien	Les classes de soutien accueillent les élèves qui ne sont pas en mesure de suivre l'enseignement d'une classe ordinaire primaire ou secondaire en dépit d'autres mesures de pédagogie compensatoire ou pour lesquels de telles mesures paraissent d'emblée manifestement insuffisantes (élèves en situation de handicap ou ayant des difficultés scolaire ou des troubles du comportement).	Le titulaire d'une classe de soutien doit avoir fait formation en pédagogie curative reconnue par le Département ou un titre jugé équivalent. L'enfant placé en classe de soutien est, dans la mesure de ses possibilités, associé aux activités de la classe ordinaire de l'école primaire ou de l'école secondaire; il réintègre la classe ordinaire dès qu'il peut en suivre l'enseignement, moyennant éventuellement une autre mesure de pédagogie compensatoire	JU_LEO_1990_2013 JU_OS_1993_2015 JU_Prest_PédSpé_2014
Mesures pédago-thérapeutiques	Logopédie et psychomotricité font partie des mesures de pédagogie spécialisée (sous l'étiquette des mesures pédago-thérapeutiques).		JU_LEO_1990_2013
Mesures pour enfants malvoyants et malentendants	Enfants malentendants : ils restent intégrés dans la classe ordinaire et bénéficient d'un enseignement de soutien ambulatoire adapté à leurs besoins ainsi que de mesures pédago-thérapeutiques. Enfants malvoyants : ils restent intégrés dans la classe ordinaire et bénéficient d'un enseignement de soutien ambulatoire adapté à leurs besoins ainsi que de mesures pédago-thérapeutiques.	Un regroupement ponctuel est proposé pour les élèves malentendants du Jura et de Neuchâtel. Pour les élèves malvoyants, il y a une coopération avec le centre pour handicapés de la vue de Lausanne (CPHV).	JU_Prest_PédSpé_2014
Centre de compétences DELTA (CCD)	Structure accueillant des élèves IMC et des élèves souffrant de graves troubles du langage. Les élèves sont au CCD le matin et en classe ordinaire l'après-midi.	Classes ouvertes le matin avec la présence de deux enseignant-e-s spécialisé-e-s.	JU_Prest_PédSpé_2014
Sessions d'enrichissement pour élèves reconnus comme précoces	Cette mesure propose des activités axées sur la prise en compte des spécificités des élèves et sur leur meilleure intégration.	Soutien organisé par des enseignants spécialisés	JU_Prest_PédSpé_2014

Annexe 2 : Questionnaire utilisé pour récolter les données au sujet des élèves

Questionnaire « Situation de soutien d'un élève »

Sauf indication contraire, le présent questionnaire concerne toutes les personnes impliquées dans la prise en charge de l'enfant. Ces personnes sont réunies sous le terme „équipe de soutien“. Lorsque nous parlons d'une personne en particulier, nous le mentionnons précisément.

Ecole et classe

Pourcentage de travail du/des titulaire(s) de la classe

4. Un-e seul-e titulaire _____ %
5. En cas de partage du temps de travail, pourcentage des personnes se partageant le temps en classe (A) _____ % (B) _____ %
6. Taille de la classe (nombre d'élèves) _____
7. Nombre d'enfants ayant des difficultés scolaires légères à modérées et bénéficiant de soutien _____
8. Nombre d'enfants ayant des difficultés scolaires massives et/ou étant en situation de handicap et bénéficiant de soutien _____
9. Est-ce qu'un temps fixe de réunion/ discussion en équipe de soutien est prévu pour cet-te élève? Oui / Non

Equipe de soutien

Indiquez, s'il vous plaît, quelles sont les personnes impliquées dans le soutien de l'élève.

- | Fonction: | Adresse email (utilisée dans le cadre de l'école): |
|---|---|
| 10. <input type="checkbox"/> Enseignant-e titulaire (A) | _____ |
| 11. <input type="checkbox"/> Si partage du temps de travail: enseignant-e (B) | _____ |
| 12. <input type="checkbox"/> Enseignant-e spécialisé-e ou chargé du soutien | _____ |
| 13. <input type="checkbox"/> _____ | _____ |
| 14. <input type="checkbox"/> _____ | _____ |
| 15. <input type="checkbox"/> _____ | _____ |
| 16. <input type="checkbox"/> _____ | _____ |
17. L'enfant est-il présent lors des rencontres destinées à organiser son suivi (réseaux, rencontres entre les parents et les professionnels, etc.)?
- Oui
 - Parfois ou en partie
 - Non
18. Les parents sont-ils présents lors des rencontres destinées à organiser le suivi de l'enfant (réseaux, rencontres avec les professionnels, etc.)?
- Oui
 - Parfois ou en partie
 - Non

Difficultés motivant la mise en place d'un soutien (Indications)

Veillez indiquer dans quels domaines se trouvent les difficultés qui ont motivé la mise en place d'un soutien pour cet-te élève (plusieurs réponses possibles):

19.	Problèmes dans l'apprentissage et dans les performances scolaires	<input type="checkbox"/> Oui
20.	Difficultés dans le comportement d'apprentissage et l'attitude face au travail (p. ex. exécuter des tâches, contrôler son propre comportement, organiser et planifier son travail, etc.).	<input type="checkbox"/> Oui
21.	Communiquer (p. ex. comprendre la langue et pouvoir s'exprimer, participer aux conversations et aux discussions)	<input type="checkbox"/> Oui
22.	Mobilité (p. ex. marcher, se débrouiller sur le chemin de l'école, faire du sport, exécuter des activités motrices fines)	<input type="checkbox"/> Oui
23.	Prendre soin de soi (p. ex. soins corporels, s'habiller, manger et boire)	<input type="checkbox"/> Oui
24.	Difficultés dans le comportement social (p. ex. respecter les règles sociales, comportement envers les camarades de classe ou envers les enseignant-e-s)	<input type="checkbox"/> Oui
25.	Famille et domaine extrascolaire (p. ex. loisirs)	<input type="checkbox"/> Oui
26.	Voir (Limitation de la vue ou cécité)	<input type="checkbox"/> Oui
27.	Entendre (Limitation de l'ouïe ou surdité)	<input type="checkbox"/> Oui
28.	Voix et parole (p.ex. difficultés d'élocution, bégaiement, fluidité et rythme de la parole)	<input type="checkbox"/> Oui
29.	S'orienter dans l'espace	<input type="checkbox"/> Oui
30.	Régulation de l'énergie et des pulsions (p.ex. motivation, capacité de résistance aux pulsions)	<input type="checkbox"/> Oui
31.	Orientation et maintien de l'attention	<input type="checkbox"/> Oui
32.	Percevoir et réguler ses propres sentiments et émotions	<input type="checkbox"/> Oui
33.	Fonctions cognitives (p.ex. abstraction, résolution de problèmes, etc.)	<input type="checkbox"/> Oui
34.	Perception de la douleur	<input type="checkbox"/> Oui

35.	Tonus musculaire et tension corporelle	<input type="checkbox"/> Oui
36.	Coordination motrice (p.ex. coordination œil-main, mouvements de protection des bras et des jambes)	<input type="checkbox"/> Oui
37.	Produits et systèmes techniques (p.ex. aliments, médicaments, technologie de la communication, technologie pour la mobilité personnelle à l'intérieur comme à l'extérieur, construction et aménagement de bâtiments privés ou publiques)	<input type="checkbox"/> Oui
38.	Environnement naturel et changements apportés par l'homme à l'environnement (p. ex. climat, lumière, qualité de l'air, intensité et qualité sonore, vibrations, faune et flore)	<input type="checkbox"/> Oui
39.	Soutiens et relations (p. ex. famille, amis, pairs, personnes en position d'autorité, divers professionnels, étrangers, animaux domestiques)	<input type="checkbox"/> Oui
40.	Attitudes (p. ex. attitudes des membres de la famille, des amis, des pairs, des personnes ayant une position d'autorité, de divers professionnels. Normes sociales, pratiques et idéologies)	<input type="checkbox"/> Oui
41.	Services, systèmes et politiques (p.ex. relatifs à l'éducation et à la formation)	<input type="checkbox"/> Oui
42.	Autres:	<input type="checkbox"/> Oui
43.	Autres:	<input type="checkbox"/> Oui

Objectifs de soutien

Quels objectifs ont été fixés dans le cadre du soutien?

Dans la cadre du soutien de cet-te élève...

44. ... les **objectifs généraux** suivants ont été formulés lors de réseaux, lors d'entretiens entre professionnels et parents (principaux objectifs par discipline ou de manière transversale/interdisciplinaire, etc.)

45. ...les **objectifs spécifiques** suivants sont définis (par discipline ou de manière transversale/interdisciplinaires, etc.).

Mesures de soutien

Quelles mesures sont mises en place dans le cadre du soutien de cet-te élève?

Dans le cadre du soutien de cet-te élève...

46. ...les mesures suivantes sont mises en place **sous la responsabilité de l'école** (p. ex. nombre de périodes de soutien pédagogique, thérapie, cours intensifs de français, etc.):

47. ... les mesures suivantes sont mises en place **en dehors de la responsabilité de l'école** (p.ex. scolarisation partielle en école spécialisée, thérapies externes à l'école, etc.):

Interventions

Quelles interventions sont réalisées dans le cadre du soutien de cet-te élève?

Dans le cadre du soutien de cet-te élève...

48. ... les interventions suivantes (p.ex. travail sur la conscience phonologique, entraînement des compétences socio-émotionnelles, entraînement à la fluidité de la lecture, etc.) **ont été réalisées jusqu'à maintenant** :

49. ... les interventions suivantes (p.ex. travail sur la conscience phonologique, entraînement des compétences socio-émotionnelles, entraînement à la fluidité de la lecture, autres...) **sont planifiées**:

Organisation du soutien (setting):

50. Où a lieu le soutien ? (plusieurs réponses possibles)

- Dans la classe, au sein du cours
- En individuel, en dehors de la classe
- En petits groupes, en dehors de la classe

51. Lorsque le soutien a lieu en classe: Sous quelle forme se présente-t-il le plus souvent? (Une seule réponse possible)

- Sous forme co-enseignement avec l'enseignant régulier
- Travail avec un petit groupe dans la classe
- Soutien individuel d'un enfant ayant des besoins particuliers
- Soutien individuel à disposition de tous les enfants qui en ont momentanément besoin

52. Sur quels objectifs l'enfant travaille-t-il lors de l'enseignement?
- L'enfant travaille sur les mêmes objectifs du plan d'étude que les autres enfants
 - L'enfant travaille sur les mêmes objectifs du plan d'étude que les autres enfants. Cependant, il bénéficie d'aménagements pour l'apprentissage et/ou pour l'évaluation (plus de temps pour les évaluations, utilisation de matériel supplémentaire, outils de références, calculatrice, etc.)
 - Dans une ou plusieurs branches, l'enfant bénéficie d'objectifs adaptés, qui ne sont pas les mêmes que ceux du reste des élèves de la classe.

Ressources

53. Combien de périodes de soutien par semaine sont prévues **au total** pour cet-te élève (soutien pédagogique, pédago-thérapeutique ou autre)?
- _____
54. Parmi celles-ci, combien sont prises en charge par l'établissement/par l'école? _____
55. Et combien sont prises en charge par des services ou institutions externes (institution spécialisée, thérapies externes, Canton)? _____
56. Combien de temps de discussion (échanges formels et informels) consacrez-vous (en tant qu'enseignant-e chargé du soutien/enseignant-e spécialisé-e) en moyenne à la situation cet-te élève?
- _____ minutes par / jour / semaine / mois / semestre
57. Combien de temps de discussion (échanges formels et informels) consacre l'enseignant-e titulaire en moyenne à la situation de cet-te élève?
- _____ minutes par / jour / semaine / mois / semestre

Documentation des soutiens

Comment les soutiens dont bénéficie l'élève sont-ils documentés?

Dans le cadre du soutien de cet enfant...

58. ... l'organisation du soutien est documentée par écrit:

- Oui
- Non

59. Si oui, forme de documentation:

- Dans un cahier ou un dossier conservé chez une seule personne
- Dans un dossier commun, sous forme papier.
- Sous forme de document électronique sur un ordinateur personnel
- Sous forme de document électronique sur le serveur de l'école

		Jamais	Presque jamais	Parfois	Régulièrement	souvent	très souvent	quotidiennement
62.	Enseignant-e et assistant-e (L'un/une de nous deux se charge de la responsabilité primaire de l'enseignement, l'autre soutient les élèves dans leur travail, dans l'adaptation de leur comportement, dans la réalisation de leurs intentions communicatives, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63.	Enseignement « par ateliers » (Le contenu de l'enseignement est divisé en plusieurs domaines ou étapes. Des groupes d'élèves sont formés, ils sont d'abord instruits par l'un, puis par l'autre enseignant ou par l'enseignant-e spécialisé-e.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64.	Enseignement en parallèle (Chacun-e de nous deux enseigne à une moitié de la classe, les deux enseignant-e-s se réfèrent aux mêmes contenus, en même temps.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65.	Enseignement différencié selon le niveau (L'un/une de nous deux enseigne au groupe d'élèves capables de maîtriser le sujet pédagogique, l'autre travaille avec ceux qui sont à un autre niveau.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66.	Enseignement supplémentaire (L'un/une de nous deux donne le cours ; l'autre propose du matériel supplémentaire et des aides différenciées aux élèves n'étant pas en mesure de maîtriser la matière.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67.	Co-enseignement (Deux enseignants donnent le cours à tous les élèves en commun. Cela peut signifier qu'ils prennent la direction ensemble ou en alternance. Ce type d'enseignement est pratiqué la plupart du temps entre deux enseignant-e-s ordinaires ou alors entre un-e enseignant-e ordinaire et un-e enseignant-e spécialisé-e, un-e thérapeute, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Formes de collaboration en dehors de l'enseignement en commun

En dehors de l'enseignement en commun, quels types de collaboration proposez-vous, en tant qu'enseignant-e spécialisé-e ou enseignant-e de soutien ?

68. Conseils aux collègues

- Non
- Oui, rarement
- Oui, souvent

69. Planification et préparation commune de l'enseignement

- Non
- Oui, rarement
- Oui, souvent

70. Evaluation systématique du niveau d'apprentissage de tous les élèves.

- Non
- Oui, rarement
- Oui, souvent

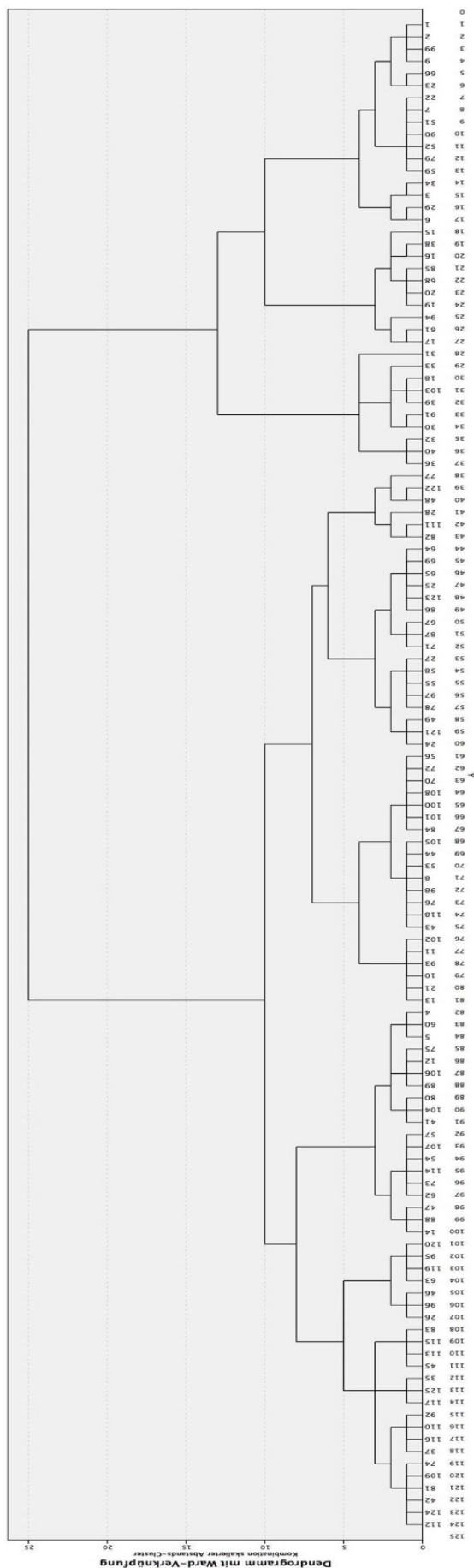
71. Autre forme: laquelle?

- rarement
- souvent

72. Avez-vous des commentaires supplémentaires concernant la situation de cette élève?

Encore un grand merci pour votre précieuse collaboration !!!

Annexe 3 : Dendrogramme issu de l'analyse de cluster



Annexe 4 : Catégories de la CIF-EA utilisées pour l'analyse des objectifs

Tableau 60 : Catégories de la CIF pour le domaine scolaire

Catégories du domaine « activités et participation » de la CIF (OMS, 2001)	Définition des catégories de la CIF pour l'usage scolaire (Hollenweger & Lienhard, 2007) Traduction : Bildungsdirektion Kanton Zürich
Apprentissage et application des connaissances	=> Voir les sous-catégories de ce domaine en deuxième partie de tableau
Tâches et exigences générales	« L'attitude face aux exigences » L'élève est capable d'effectuer un devoir exigé seul(e); effectuer un devoir en groupe; se montrer responsable; gérer son emploi du temps; gérer son propre comportement et ses sentiments de joie ou de frustration
Communication	« La communication » L'élève est capable de comprendre ce qu'expriment les autres (verbal et non verbal); exprimer ses pensées d'une manière compréhensible (verbal et non verbal); expliquer des choses aux autres ; s'entretenir et discuter avec les autres
Mouvement et mobilité	« Le mouvement et la mobilité » L'élève est capable de planifier, coordonner et imiter une série de mouvements en motricité générale; (par exemple dans les sports); planifier, coordonner et imiter une série de mouvements en motricité fine (par exemple dans bricolage)
Entretien personnel	« Se prendre en charge » L'élève est capable de prendre soin de son hygiène corporelle, de sa santé et de son alimentation; de se protéger de dangers; d'éviter de consommer des produits dangereux
Relations et interactions avec autrui	« Le contact avec les autres » L'élève est capable de prendre contact avec d'autres personnes; donner et recevoir chaleur, respect et tolérance; gérer la proximité et la distance; faire face à la critique; trouver des ami(e) s et les garder
Vie communautaire, sociale et civique	« Les passe-temps, le temps libre et la communauté » L'élève est capable de prendre part à la vie communautaire (famille, ami(e)s, sociétés); s'investir dans des activités de loisir; se détendre
Sous-catégories du domaine « apprentissage et application des connaissances »	Définition des sous-catégories du domaine « apprentissage et application des connaissances » pour l'usage scolaire (Hollenweger & Lienhard, 2007) Traduction : Bildungsdirektion Kanton Zürich
Apprentissage général	« L'apprentissage général » : L'élève est capable d'écouter, regarder, être attentif, se souvenir de diverses choses, trouver des solutions et les utiliser, planifier, s'entraîner...
Lire et écrire	« L'écriture et la lecture » : L'élève est capable de lire; lire à haute voix; comprendre ce qui est lu; écrire de manière correcte et lisible
Acquisition de la langue et conceptualisation	« L'acquisition de la langue et la conceptualisation des mots » : L'élève est capable de reproduire oralement des sons entendus; comprendre le sens des mots et des symboles; former correctement des phrases; développer un vocabulaire en fonction de son âge; moduler la langue d'après le sens (langue maternelle et langue étrangère)
Apprentissages mathématiques	« L'apprentissage des mathématiques » : L'élève est capable de calculer de tête; faire des calculs à l'écrit; comprendre et résoudre des problèmes mathématiques écrits; comprendre et utiliser les opérations mathématiques traitées en classe