

Concept cantonal « Mise en œuvre RPT et organisation des mesures de soutien à la formation scolaire »

Sous-groupe 12 – Ecoles modèles et projets d'intégration pilote

Rapport final

Plan

1. Introduction
2. Contexte
3. Principes de base retenus
4. Processus et attributions des responsabilités
5. Implications juridiques générales
6. Implications financières générales
7. Synthèse

Annexes

1. Mandat
2. Rapport projet Attribution d'un enseignant spécialisé à un établissement
3. Evaluation projet Attribution d'un enseignant spécialisé à un établissement
4. Document de projet Intégration Plus
5. Rapport d'évaluation du projet Intégration Plus
6. Proposition de critères pour l'octroi de mesures renforcées de type « Intégration Plus »
7. Evaluation du projet pilote « Classe intégrative avec team-teaching à Romont »
8. Document de projet pilote « Soutien Pédagothérapeutique Spécialisé-Langage »

Liste des abréviations

AI	Assurance-invalidité
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CESG	Centre éducatif et scolaire de la Glâne (Romont)
CIF	Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé
CO	Cycle d'orientation
DICS	Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport
FNS	Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique
IPC	Département de pédagogie curative et spécialisée de l'université de Fribourg
INFRI	Association fribourgeoise des institutions spécialisées
MAO	Mesures d'aide ordinaires
MAR	Mesures d'aide renforcées
QI	Quotient intellectuel
SESAM	Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide
OAI	Office de l'assurance-invalidité
OMS	Organisation mondiale de la santé
OP	Orientation (pré-)professionnelle
RAI	Règlement sur l'assurance-invalidité
RPT	Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons
SAS	Services auxiliaires scolaires
SAV-PES	Procédure d'évaluation standardisée
TDAH	Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité
TSA	Troubles du spectre de l'autisme

1 Introduction

1.1 Objectifs

Le mandat confié au sous-groupe de travail « Ecoles modèles et projets d'intégration pilotes » (ci-après le sous-groupe) avait pour objectif d'identifier des modèles d'intégration pour le futur concept cantonal de pédagogie spécialisée. Plus spécifiquement il lui était demandé de :

- Identifier des modèles d'intégration différents de ceux qui existent dans le canton
- Élaborer 2 ou 3 projets dont au moins un dans la partie alémanique et au moins un au CO
- Evaluer les avantages et inconvénients pour les élèves intégrés et les autres élèves de la classe
- Mettre en œuvre les projets pour la rentrée 2008
- Tirer des leçons pour formuler des recommandations pour le groupe faîtier

1.2 Composition du sous-groupe

Pour le SEuOF :	M. Roger Brodard, Inspecteur scolaire, Président jusqu'en septembre 2010
Pour le CO :	M. Alain Maeder, Directeur CO, Président dès septembre 2010
Pour le S2 :	M. Olivier Pitteloud, Proviseur, Collège Ste-Croix jusqu'en 2010
Pour INFRI :	M. Max Egger, Directeur Schulheim, Mme Cécile Savoy, St-Joseph
Pour le S&E :	Katrin Fink
Pour le SESAM :	Corinne Monney remplacée par Herbert Wicht dès 2011, Paul Fahrni remplacé par Christina Schmid dès 2010, Fouzia Rossier
Pour la FEDE/FOPIS :	Jacqueline Häfliger, Marcel Bulliard remplacé par Gaétan Emonet dès 2011 Stéphane Noël, enseignant
Pour l'IPC :	Rachel Sermier remplacée dès 2010 par Valérie Benoit
Pour la FAPAF :	Danielle Pasquier Chassot
Pour INSIEME :	Véronique Fournier jusqu'en septembre 2009
Invités :	André Dousse, Dominique Bugnon, Jean-François Beaud

1.3 Méthodes et documents de travail

Le groupe de travail s'est réuni à 21 reprises entre février 2008 et septembre 2011. Un premier rapport intermédiaire a été présenté devant le groupe faîtier en avril 2008 suivi d'un compte-rendu écrit en septembre 2008. Le sous-groupe s'est lui-même divisé en 4 groupes de travail chargés de suivre les projets identifiés : CO alémanique, Team-teaching, Neyruz et Intégration Plus. Au cours des travaux le sous-groupe a reçu le mandat de suivre le projet soutien pédagogique spécialisé langage (SPS). Chacun des groupes était appelé à élaborer et suivre le projet qui lui était confié jusqu'au dépôt du rapport. Cependant, le suivi des projets en cours devra se poursuivre durant la période de transition qui précède l'entrée en vigueur de futur concept cantonal.

2 Contexte

La loi scolaire prévoyait déjà dans son article 20 la possibilité d'intégrer les élèves « handicapés » ou « au comportement perturbé » moyennant une aide appropriée. Le canton dispose d'un concept d'intégration depuis 1999 qui permet aux élèves porteur d'un handicap physique ou d'un handicap mental (quotient intellectuel QI inférieur à 75) d'être intégrés en classe ordinaire avec un maximum de 6 unités d'appuis spécialisés financés jusqu'à la fin 2007 par l'AI. L'AI finançait également les appuis spécialisés nécessaires à l'intégration des malentendants (jusqu'à 12 unités) et des malvoyants (jusqu'à 6 unités).

Etaient exclus de ces différents concepts les élèves avec un QI supérieur à 75 mais porteurs d'autres handicaps (troubles graves du langage, TDAH, Asperger, Troubles psychiques par ex.). En outre, malgré la mise sur pied du concept d'intégration, le nombre d'élèves en école spécialisée n'a pas diminué dans la partie francophone alors que dans la partie alémanique ce nombre a baissé.

La scolarisation des élèves en situation de handicap est à la fois l'un des buts et l'un des principes de base de l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée auquel le canton de Fribourg a adhéré en mars 2010. C'est dans ce contexte que le sous-groupe était appelé à réfléchir à de nouveaux projets pour favoriser l'intégration.

Avant de procéder à l'identification des projets, le sous-groupe a fait un certain nombre de constats:

- Il y a peu d'élèves intégrés au Secondaire 1.
- L'enveloppe de 6 unités est insuffisante pour accompagner les élèves en situation de handicap complexe.
- Le contexte local (volonté, réflexion préalable par ex.) est un facteur déterminant dans le succès d'un projet intégratif.
- La rationalisation des appuis en développant des synergies (mesures d'aide ordinaires et mesures d'aide renforcées) pourrait favoriser l'intégration.

Sur la base de ces constats, le sous-groupe a développé 4 projets :

1. Un projet basé sur l'analyse des besoins dans un CO alémanique avec pour objectif d'organiser l'intégration en créant une classe avec des élèves issus de toutes les sections (y compris des élèves de la classe de développement) et de définir les ressources en fonction du contexte local (équipe de professionnels pluridisciplinaires composés d'enseignants ordinaires, enseignants spécialisés, spécialistes SAS).
2. Une classe *Team-Teaching* dont le but était d'intégrer 4 élèves en situation de handicap dans une classe régulière conduite par un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé, tous deux à temps plein.
3. L'attribution d'un enseignant spécialisé à un établissement scolaire comme enseignant spécialisé de soutien pour les élèves intégrés et les élèves en difficulté d'apprentissage et comme personne ressource pour les enseignants ordinaires.
4. L'augmentation du nombre d'unités du concept d'intégration pour permettre l'intégration d'élèves en situation de handicap complexe.

Le sous-groupe a été sollicité pour suivre également le projet « Soutien Pédagogique Spécialisé Langage » qui permettait à des enfants présentant des difficultés sévères de langage oral et/ou écrit de rester à l'école régulière.

Le premier projet (CO alémanique) a été abandonné suite à une décision du groupe faîtière en raison des profonds changements qu'il impliquait dans l'école fribourgeoise (remise en question des sections au CO).

Les trois autres projets ont fait l'objet d'une « évaluation »¹ par le Département de pédagogie curative et spécialisée de l'Université de Fribourg (IPC).

Pour le projet (*Team-Teaching*), suite au rapport d'évaluation de Mme Sermier, le groupe de travail s'accorde pour dire que ce type de projet ne peut être envisagé dans le canton de Fribourg dans la mesure où il est peu probable de trouver un nombre suffisant d'élèves avec un handicap important dans un même établissement scolaire. Il ne recommande pas ce projet pour le concept cantonal fribourgeois. Ceci n'exclut nullement la possibilité d'organiser des coenseignements lorsque les besoins en soutien sont importants.

Quant au projet Soutien Pédagogique Spécialisé Langage, celui-ci a fait l'objet d'un moratoire de la DICS en raison de l'explosion des demandes. Les élèves identifiés avant le moratoire continueront à bénéficier du projet. Pour l'avenir les élèves qui présentent de graves troubles de langage pourront bénéficier d'appuis spécialisés et de logopédie intensive au travers de l'offre de base (SAS et appuis spécialisés).

Ne sont retenus que les projets 3 (Attribution d'un enseignant spécialisé à un établissement) et le projet 4 (Intégration Plus).

3 Principes de base retenus

3.1 Attribution d'un enseignant spécialisé à un établissement

Ce projet propose une organisation intelligente de l'attribution et de la répartition des heures de soutien aux élèves avec des besoins particuliers (MAO MAR), dans le but d'éviter autant que possible l'intervention de plusieurs enseignants spécialisés dans une même classe. La base de calcul était d'un poste (EPT) d'enseignant spécialisé pour 180 élèves. Le projet s'est construit parallèlement au projet « Domino » qui visait à repenser la procédure de demande d'aide en optimisant les ressources de l'école. L'ensemble du projet est décrit en annexe 2 et son évaluation en annexe 3. Au vu des avantages que présente ce projet, le sous-groupe recommande la généralisation de ce projet à l'ensemble du canton.

Les conditions-cadre suivantes doivent être assurées :

- à l'instar du projet Domino, mise en place d'un outil pour analyser la demande d'aide

¹ Le terme évaluation est mis entre guillemets, car il n'était pas possible d'évaluer de manière scientifique ces projets à défaut d'échantillons, de temps et de moyens.

- formation préalable des enseignants et des enseignants spécialisés au coenseignement et au travail en réseau
- soutien actif de la direction (responsable d'établissement et inspecteur)
- pondération de la dotation en fonction des besoins individuels et des conditions sociales
- flexibilité des enseignants spécialisés

Le taux d'encadrement de 1EPT pour 180 élèves fait l'objet d'une vérification actuellement auprès de 16 établissements francophones. Il a été vérifié dans la partie alémanique en 2011.

3.2 Intégration Plus

Le projet Intégration Plus avait pour objectif d'accroître le nombre d'élèves intégrés en donnant la possibilité à des élèves en situation de handicap complexe de fréquenter l'école ordinaire en bénéficiant d'unités supplémentaires (soit 10 au maximum, voir projet en annexe 4). Le projet a permis dans un premier temps de maintenir des élèves qui étaient déjà intégrés à l'école régulière. 9 élèves francophones ont bénéficié du projet à raison de 7 à 10 unités de soutien par semaine. 4 élèves de la partie alémanique en ont également bénéficié à raison de 10 unités de soutien par semaine. A la rentrée scolaire 2011 il restait 4 élèves francophones et 3 élèves alémaniques.

Tenant compte des recommandations des évaluateurs (rapport d'évaluation en annexe 5), les membres du groupe de travail préconisent la poursuite du projet aux conditions suivantes :

- définition précise des critères de sélection des ayant-droit
- en principe octroi des soutiens dans la classe et non à l'extérieur de la classe
- mise en place du projet si possible dans la durée
- inclusion systématique de l'évaluation des habilités adaptatives de chaque enfant
- élaboration du projet pédagogique de chaque élève sur la base d'un même modèle pour la partie francophone et alémanique qui précise pour chaque domaine d'apprentissage, les objectifs, le niveau actuel, les moyens d'action et les modalités d'évaluation
- précision d'objectifs mesurables dans le projet pédagogique
- réévaluation systématique régulière de la situation de l'élève dans son environnement
- attribution d'une unité de décharge à l'enseignant ordinaire pour compenser le travail supplémentaire

Le sous-groupe s'est basé sur le concept d'intégration actuel et l'expérience acquise par le projet Intégration Plus pour définir les critères d'attribution des mesures supplémentaires. Si le critère de déficience intellectuelle reste important il est pondéré par l'existence ou non d'un double diagnostic. Par double diagnostic est entendu la présence d'une maladie mentale (troubles dépressifs, troubles anxieux, troubles du comportement, troubles de la personnalité) diagnostiquée par un médecin ou une autorité compétente selon des outils diagnostiques validés scientifiquement.

Le tableau suivant pourrait guider l'attribution du nombre d'unités de soutien aux élèves :

	Pas de double diagnostic	Double diagnostic
Déficience intellectuelle légère (QI entre 50±5 à 70±5)	6 unités max ²	7-8 unités *
Déficience intellectuelle modérée à sévère (QI <50±5)	7-8 unités *	9-10 unités*

*dont une unité est attribuée à titre de décharge à l'enseignant titulaire

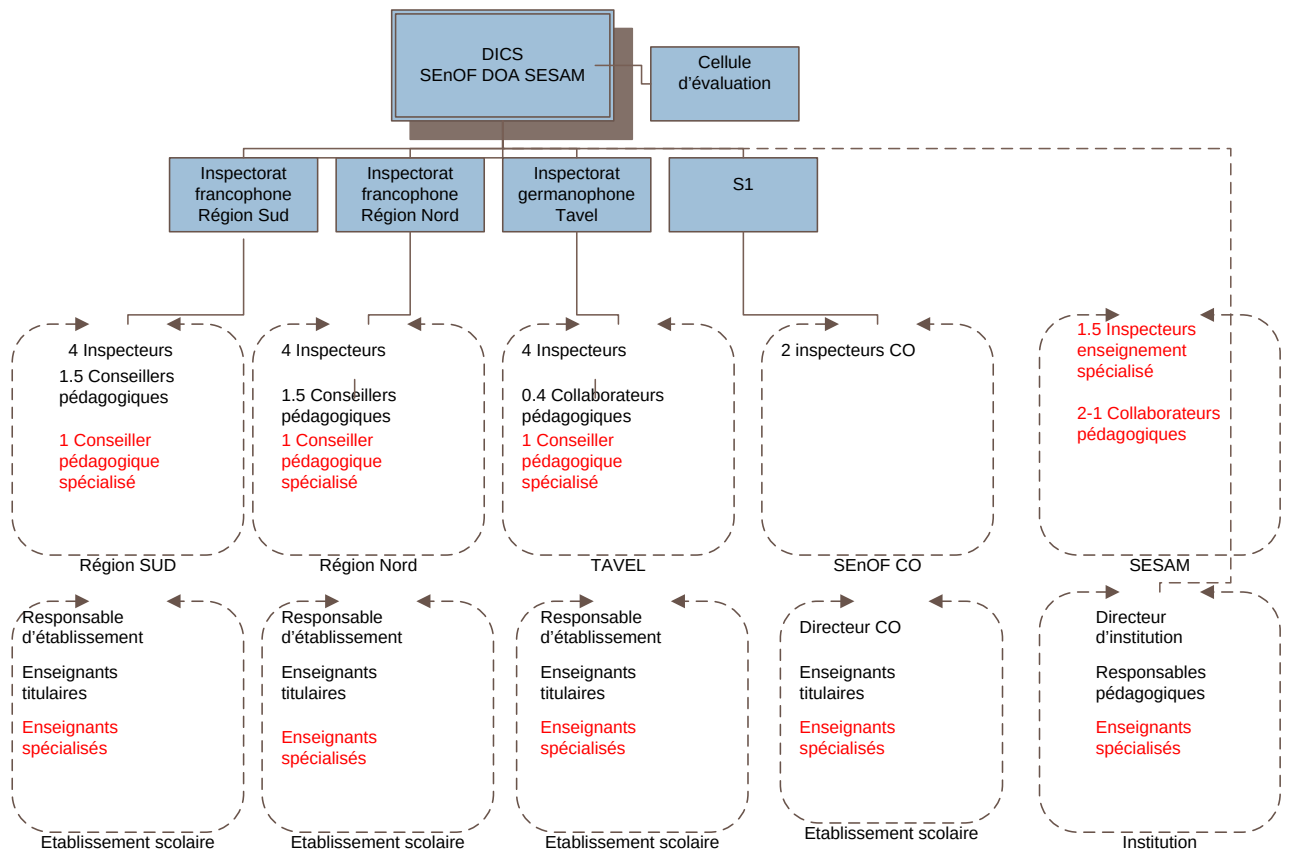
L'évaluation des habiletés adaptatives est nécessaire au diagnostic de déficience intellectuelle. Lors de l'analyse du dossier de l'élève au moyen de la PES par la cellule d'évaluation, il est indispensable de prendre en considération des éléments contextuels tels que : les ressources et les freins de l'école, les ressources et freins de la famille, les conséquences sur les effectifs du cercle scolaire et prioritairement de la classe qui accueillera l'élève au bénéfice du concept « Intégration Plus » (voir document en annexe 6).

4 Processus et attribution des responsabilités

4.1 Attribution d'un enseignant spécialisé à un établissement

C'est le modèle d'intégration qui est préconisé pour le concept cantonal. Sur la base des propositions des sous-groupes 4 et 11 l'organisation peut être schématisée de la manière suivante :

² Elève bénéficiant aujourd'hui du concept d'intégration



L'enseignant spécialisé ferait partie intégrante de l'équipe pédagogique de l'établissement. Bien que les membres du sous-groupe 11 préconisent une répartition de 85% - 15%, les membres du sous-groupe 12 estiment que 80% de son temps serait attribué aux élèves bénéficiaires de mesures d'aide renforcées ou de mesures d'aide ordinaires et 20% de son temps serait à disposition de l'établissement pour analyser les demandes d'aide avec les enseignants et comme personne ressource pour les enseignants. Il sera nécessaire d'établir un descriptif de fonctions pour les enseignants spécialisés itinérants. L'ensemble des mesures d'aide sont pilotées par le SESAM.

4.2 Intégration Plus

Les mesures d'appui supplémentaires nécessaires sont attribuées selon des critères précis à l'issue d'un examen de la cellule d'évaluation selon la procédure d'évaluation standardisée (SAV PES).

5 Implications juridiques générales

La loi sur l'enseignement spécialisé et la loi scolaire devront être revues pour tenir compte des exigences liées au diagnostic de déficience intellectuelle. La décision de la cellule d'évaluation est sujette aux voies de recours habituelles.

6 Implications financières générales

6.1 Affiliation des enseignants spécialisés aux établissements

Enquête en cours auprès de 16 établissements francophones.

6.2 Intégration plus

Le projet Intégration Plus a engendré un coût équivalent à 1.4 EPT la première année (2009-2010³) et 1,21 la deuxième année (2010-2011⁴).

Si l'application des critères proposés ne suffit pas à contenir la demande il sera nécessaire de plafonner les moyens sur la base du pourcentage de la population scolaire visée par cette offre supplémentaire (soit environ 0,3% de la population).

³ 9 élèves francophones et 4 élèves alémaniques en ont bénéficié

⁴ 7 élèves francophones et 3 élèves alémaniques en ont bénéficié

7 Synthèse

7.1 Identifier des modèles différents

Conformément au mandat qui lui avait été attribué, le sous-groupe a passé en revue les modèles d'intégration qui ont été mis sur pied dans d'autres cantons (VS, BS, ZH) afin d'identifier ceux qui différaient du concept fribourgeois.

7.2 Elaborer 2 à 3 projets dont 1 dans la partie alémanique et un au CO

En s'inspirant de ces modèles, le sous-groupe a esquissé 4 projets dont 1 au CO et un dans la partie alémanique. Sur ces 4 projets, seuls 3 projets ont pu être élaborés : Team-Teaching, affiliation d'un enseignant spécialisé à un établissement et Intégration Plus. Le projet Team-Teaching a permis à 4 élèves qui devaient être scolarisés en institution de poursuivre leur scolarité primaire dans l'école régulière. Sa mise en œuvre a révélé que ce concept ne pouvait être appliqué que dans les grands centres urbains et devait dès lors être écarté du concept fribourgeois. L'affiliation d'un enseignant spécialisé à un établissement a permis de réduire le nombre d'intervenants en classe tout en développant des ressources pour l'établissement. Il sera retenu comme modèle pour le concept cantonal. Le projet Intégration Plus a permis à quelques élèves de poursuivre leur scolarité dans leur classe d'origine au moment où ils devaient être orientés vers une institution. Le sous-groupe recommande ce type de projets pour les élèves qui sont en situation de handicap sévère.

7.3 Evaluer les avantages et inconvénients pour les élèves intégrés et les autres élèves de la classe

L'évaluation conduite par l'IPC pour les projets Team-Teaching et Intégration Plus confirme les conclusions de la recherche conduite à l'IPC subventionnée par le Fond National Suisse (FNS) qui précise que les élèves intégrés font autant de progrès, et dans certains domaines (lecture essentiellement) davantage que les élèves scolarisés en classe ou en école spécialisée. En outre celle-ci confirme également que l'intégration d'un élève avec une déficience intellectuelle ne freine pas les autres élèves de la classe dans leurs apprentissages⁵.

La littérature scientifique démontre clairement que les élèves avec des troubles d'apprentissage⁶ ont de meilleures performances scolaires s'ils sont intégrés que s'ils sont scolarisés en classe ou en école spécialisée.

La poursuite du modèle d'intégration mis en place à l'école primaire au CO repose sur une discussion préalable sur l'organisation du CO (groupe d'élèves hétérogène ou niveaux séparés).

⁵ Sermier, R., Benoit, V., Bless, G. (à paraître) : Die schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung- Ergebnisse einer empirischen Wirkungsanalyse. In: Empirische Sonderpädagogik

⁶ Baker, E. T., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (1994). The effects of inclusion on learning. Educational Leadership, 52(4), 33-35. Bless, G. (2007). Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzungen einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Berne: Haupt Verlag. Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programmes. Exceptional Children, 68, 203-223.

7.4 Recommandations

Malgré les avantages que présente le modèle Team-Teaching, ce modèle n'est pas retenu dans la mesure où il est très peu vraisemblable de trouver 4 élèves avec des besoins en MAR du même âge dans un même établissement scolaire.

Le sous-groupe recommande la poursuite du projet Intégration Plus sous les conditions pré-citées.

Quant au projet dit « Neyruz » (affiliation d'un enseignant spécialisé à un établissement) le sous-groupe estime qu'il s'agit d'un bon moyen de promouvoir l'intégration sur place. Le cahier des charges devra préciser l'activité de conseil et d'accompagnement en classe à hauteur de 85% et le conseil au personnel enseignant de l'établissement à hauteur de 15% (respectivement 80% et 20% selon la proposition du sous-groupe citée en page 9 du rapport.

Il importe de donner une attention particulière à la manière dont les diagnostics de déficience intellectuelle sont posés, vu que certains élèves en reçoivent l'étiquette sans pour autant répondre aux critères (cf. bilan classe Team-Teaching et recherche FNS de l'IPC). Il est nécessaire d'inclure systématiquement l'évaluation des habiletés adaptatives pour établir le diagnostic de déficience intellectuelle ainsi que l'évaluation des besoins en soutien de l'élève.

Dans la mesure où l'évaluation et la certification sont un souci pour les enseignants, il sera nécessaire de veiller à une information et une formation adéquate des enseignants sur le droit à la différence pour permettre à un élève de rester scolarisé en classe ordinaire avec un programme individualisé.

L'enseignant spécialisé devrait pouvoir couvrir les MAO et MAR ; le statut de MCDI ne devrait pas perdurer au-delà de l'entrée en vigueur du concept.

La formation initiale et continue des enseignants ordinaires et spécialisés devrait mettre l'accent sur la collaboration et le coenseignement, entre autres.

L'intégration implique une redéfinition des rôles et responsabilités du personnel enseignant, voire dans certains cas des identités professionnelles : ces rôles des uns et des autres doivent être clairement définis dans le concept.

Le développement d'une école inclusive implique l'attribution de mesures d'aide plus généralement à la classe et moins à l'élève directement, ce qui permet de soutenir plus d'élèves à la fois, de diminuer la stigmatisation sociale et de soutenir parfois l'enseignant régulier directement.

7.5 Perspectives

Les élèves qui bénéficient de mesures MAR pédagogiques dans la classe Team-Teaching continueront à bénéficier de ce type d'encadrement jusqu'au terme de la 6P. Le document de projet sera réactualisé pour tenir compte de l'évolution du projet. Il sera formellement piloté par l'inspecteur de l'enseignement spécialisé et l'inspecteur ordinaire.

La mise en œuvre des concepts cantonaux de l'enseignement spécialisés favorisent l'avènement de nouveaux projets d'intégration dans les autres cantons. Le canton de Fribourg doit se garder la possibilité de lancer de nouveaux projets après la mise en œuvre du concept cantonal fribourgeois.

Sous-groupe No 12 ECOLES PILOTES ET PROJETS D'INTEGRATION

MANDAT

Conformément à l'article 2 chif. 2 lit. I du mandat du groupe de travail « Mise en œuvre RPT et organisation des mesures de soutien à la formation scolaire », un sous-groupe de travail « Ecoles modèle et projets d'intégration pilotes » est institué.

1 Objectif

Ce sous-groupe a pour but de créer 2 ou 3 projets pilotes dont au moins un dans la partie alémanique du canton et un au CO.

2 Composition

Le sous-groupe est composé des membres suivants :

Roger Brodard	Paul Fahrni
Alain Maeder	Jacqueline Häfliger
Olivier Pitteloud	Marcel Bulliard
Max Egger,	Stéphane Noël
Cécile Savoy	Rachel Sermier
Katrin Fink	Danielle Pasquier Chassot

Il est présidé par **Roger Brodard**

3 Tâches

- Identifier des modèles d'intégration différents de ceux qui existent dans le canton
- Elaborer 2 ou 3 projets dont au moins un dans la partie alémanique et au moins un au CO
- Evaluer les avantages et inconvénients pour les élèves intégrés et les autres élèves de la classe
- Mettre en œuvre les projets pour la rentrée 2008 de façon à pouvoir avoir quelques expériences d'ici la fin 2009.
- Tirer des leçons pour formuler des recommandations de modèles d'intégration

4 Calendrier

Le groupe devra remettre au SESAM une première esquisse des projets le 7 avril 2008 afin d'identifier les ressources nécessaires pour leur lancement en août 2008. Un rapport intermédiaire sur l'avancement du projet sera remis au SESAM à la fin du premier semestre 2009, rapport final le 6 novembre 2009.

5 Rémunération

Les membres du groupe de travail occupant des postes administratifs à l'Etat de Fribourg ou dans des institutions subventionnées exécutent leur tâche dans le cadre de leur mandat professionnel et ne perçoivent pas d'indemnité de séance. Les membres du corps enseignant y compris les enseignants spécialisés et le personnel pédaogo-thérapeutique effectuant cette tâche en dehors de leur horaire d'enseignement ou de leurs activités pédaogo-thérapeutiques sont indemnisés selon les tarifs appliqués par la DICS. Les autres personnes sont indemnisées selon les dispositions de l'Arrêté du 28 novembre 1983 sur les indemnités dues aux membres des commissions de l'Etat (RSF 122.8.41) ou, cas échéant, selon l'Arrêté du 28 décembre 1984 fixant la rémunération horaire pour les travaux hors séance des membres de certaines commissions de l'Etat et les travaux de personnes chargées d'exécuter un mandat (RSF 122.8.42).

Rapport du sous-groupe RPT 12, projet 3

« Attribution d'un enseignant spécialisé à un établissement scolaire »

Katrin Fink (S&E)
Stéphane Noël (FOPIS)
Cécile Savoy-Bourqui (INFRI)

Sophie Ménétreay (ens. spéc.)
Marianne Rey (MCDI)

Nous adressons nos vifs remerciements à M. Dominique Bugnon, inspecteur scolaire de l'établissement de Neyruz, pour sa précieuse collaboration dans la mise en place de notre projet.

Table des matières

1. INTRODUCTION	4
2. HISTORIQUE	4
3. MISSION ET VALEURS DE L'ECOLE.....	4
4. MANDAT DU SOUS-GROUPE RPT 12.3	5
5. DIAGNOSTIC DE LA SITUATION ACTUELLE.....	5
6. MISE EN PLACE DU PROJET	6
6.1. MANDAT DE L'ENSEIGNANTE SPECIALISEE.....	7
6.2. ATTENTES DE RESULTATS	7
6.3. RISQUES ET MENACES (CONTRAINTES).....	8
7. LE PROJET	10
7.1. PLANIFICATION DU PROJET ET COMMENTAIRES DES ENSEIGNANTES SPECIALISEES	11
8. COUT	17
9. CONSIDERATIONS DES ENSEIGNANTES SPECIALISEES.....	17
9.1. AVANTAGES :	17
9.2. DÉSAVANTAGES :	17
9.3. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES :	18
9.4. PROPOSITIONS :	18
9.5. CONCLUSION DE NOTRE EXPÉRIENCE :	19
10. ANALYSE	19
11. PROPOSITIONS.....	20
12. CONCLUSION.....	21
13. ANNEXES	23
13.1. ANNEXE 1 : DESCRIPTIF DE FONCTION	23
13.2. ANNEXE 3 : RADIOGRAPHIE DE L'ECOLE TERRE-LUNE.....	25
13.3. ANNEXE 4 : ETATS DES LIEUX (SM/MR).....	34
13.4. ANNEXE 5 : RADIOGRAPHIE : RESUME (SM/MR).....	37
13.5. ANNEXE 6 : POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS : « QUELLES SONT LES DIFFICULTES DES ELEVES » (SM/MR)	38
13.6. ANNEXE 7 : POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS : « QUELS SONT LES ELEMENTS TRAVAILLES PAR LES SERVICES AUXILIAIRES ? » (SM/MR).....	39
13.7. ANNEXE 8 : POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS : « FACE AUX PROBLEMATIQUES DES ELEVES, QUELLES SONT LES PISTES EFFICACES ET LES DIFFICULTES RENCONTREES ? » (SM/MR)	40
13.8. ANNEXE 9 : PISTES PROPOSEES PAR LES ENSEIGNANTS TITULAIRES ET SPECIALISES (SM/MR)	41
13.9. ANNEXE 10 : ETAYAGE DU QUESTIONNAIRE DU FORMULAIRE DE LA PROCEDURE « DOMINO » (SM/MR)	42
13.10. ANNEXE 13 : PARTENARIAT (SM/MR).....	43
13.11. ANNEXE 14 : SITUATION DE L'ELEVE (SM/MR)	55

1. Introduction

Dans le cadre du mandat du DICS au groupe de travail « Mise en œuvre RPT et organisation des mesures de soutien à la formation scolaire », le sous-groupe de travail 12 « Ecole modèle et projets d'intégration pilotes » a pour but de créer 2 ou 3 projets pilotes.

Notre sous-groupe a choisi de développer les projets suivants :

- Intégration au CO (choix d'un CO alémanique)
- Team Teaching (un enseignant primaire et un enseignant spécialisé travaillent ensemble dans une même classe accueillant des enfants ayant des besoins spécifiques), dans un cercle scolaire francophone
- Attribution d'un enseignant spécialisé dans un établissement scolaire en projet et disposant d'un responsable d'établissement
- Service d'Intégration PLUS (en réponse aux besoins élevés d'aide de certains enfants).

Dans le projet que nous allons développer ci-dessous, nous traiterons uniquement de l'attribution d'un enseignant spécialisé¹ à un établissement scolaire en projet et disposant d'un responsable d'établissement.

2. Historique

Le canton de Fribourg a introduit le principe de l'intégration scolaire par la loi sur l'enseignement spécialisé du 22 septembre 1994. L'article 20 de la loi scolaire a alors été modifié : « lorsque les conditions le permettent, l'enfant handicapé ou au comportement perturbé est intégré dans une classe ordinaire, moyennant, au besoin, une aide appropriée. »² Le concept d'intégration est cantonal, même si la gestion est attribuée, pour l'instant, à divers services en fonction du handicap ou de la langue.

Ces services d'intégration des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires complètent l'éventail des mesures pédagogiques disponibles dans le canton de Fribourg. Ils s'adressent aux élèves des classes enfantines, primaires et du cycle d'orientation.

3. Mission et valeurs de l'école

« L'école publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale. »³

Pour ce faire, l'Ecole publique « développe dans les établissements de formation un climat assurant la cohérence de l'action des divers intervenants... »⁴

¹ Par cette expression, nous entendons le minimum possible d'intervenants spécialisés sur un établissement, en fonction des besoins des élèves et de leur nombre

² Loi scolaire fribourgeoise du 23 mai 1985 sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation (loi scolaire) sur l'école enfantine

³ Finalités et objectifs de l'Ecole Publique, CIIP, Neuchâtel, janvier 2003

⁴ idem

4. Mandat du Sous-groupe RPT 12.3

Depuis une dizaine d'années, dès la mise en place de l'intégration d'enfants ayant des besoins spécifiques dans les classes ordinaires, il n'est pas rare que plusieurs enseignants, spécialisés ou généralistes, interviennent ponctuellement dans une même classe : MCDI, ens. spéc. du CESG, SPS surdité ou langage, appuis SED, appuis DICS, etc...

Les enseignants généralistes ainsi que les enseignants spécialisés expriment fréquemment leur mécontentement: autre regard sur le rôle de l'enseignant, difficultés de coordination, objectifs de travail très différents, surcharge d'interactions, fréquentes réunions, dispersions des forces, découragements, jugements, etc.

Dans le but de coordonner avec plus d'attention les interactions nécessaires entre professionnels, de répondre au mieux aux besoins des enseignants et des enfants, d'améliorer la qualité des prestations et leur efficacité, le sous-groupe RPT12.3 propose la mise sur pied du projet « Attribution d'un enseignant spécialisé à un établissement scolaire ».

Notre mandat est donc

- de construire un projet limitant le nombre d'enseignants spécialisés intervenant sur un établissement scolaire et à l'intérieur d'une même classe
- d'accompagner les enseignants spécialisés qui travaillent sur le site en collaboration avec les enseignants de l'école régulière
- de déléguer l'évaluation de son travail à une collaboratrice scientifique de l'Institut de Pédagogie Curative
- de rédiger un rapport en collaboration avec les enseignantes spécialisées.

5. Diagnostic de la situation actuelle

L'école fribourgeoise essaie de répondre au mieux aux enfants ayant des besoins différents en diversifiant et multipliant les aides pédagogiques. Cependant, le nombre d'intervenants de divers horizons augmentant avec les années, ces apports spécifiques ont aussi leurs faiblesses. Dans le tableau ci-dessous, nous avons tenté de répertorier les forces et les faiblesses du système d'aide actuel et de signaler quelques pistes de changements possibles.

Forces	Faiblesses	Opportunités	Menaces
Interventions d'ens spéc pour chaque catégorie de besoins spécifiques	Trop d'intervenants différents dans les classes	Réfléchir à une meilleure solution	Diminution de la qualité d'intervention
Multiplicité des regards	Surcharge des enseignants : collaboration plus difficile	Se questionner sur ce fonctionnement	Moins de pertinence dans l'action
Disponibilité et souplesse des enseignants primaires	Qui fait quoi ? Manque de clarté, d'efficacité	Regards et questionnements multiples	Surcharge Découragement Burnout
Echanges entre ens spéc dans les colloques institutionnels	Rattachement à plusieurs services	Enrichissement des compétences dans leur domaine	Manque d'intégration dans l'établissement scolaire ordinaire Surcharge
Collaborations multiples pour les enseignants	Manque de formation au partenariat	Echanges de compétences	Perte de pouvoir

6. Mise en place du projet

Le développement de ce projet vise à :

- attribuer un enseignant spécialisé à un établissement scolaire sur la base d'une analyse préalable des besoins. Cette personne devrait être:
 - une personne ressource pour les enseignants généralistes, les parents, l'inspection des écoles et éventuellement les autorités scolaires locales
 - un enseignant qui prenne en charge l'accompagnement des enfants ayant des difficultés "légères ou à bas seuil" et/ou "importantes ou à haut seuil", dans les classes composant l'établissement scolaire
 - un participant au réseau d'échanges lors de signalement ou d'analyse d'une situation
 - un coordinateur lors des réunions d'enseignants en relation avec la prise en charge de la scolarité des enfants ayant besoin d'un soutien pédagogique spécifique.
- développer une culture d'école face aux enfants ayant des besoins spécifiques, dans un cercle scolaire francophone, en projet d'école et disposant d'un responsable d'établissement
- encourager et faciliter le travail en partenariat (travail en projet, discussions, échanges).

Après discussion avec les inspecteurs scolaires de différents arrondissements, nous avons choisi de développer notre projet à l'Ecole Terre-Lune de Neyruz. Cet établissement correspondait en tous points aux critères que nous avons établis préalablement, à savoir : école en projet, disposant d'un responsable d'établissement et accueillant entre 200 et 250 élèves.

Dès lors, nous avons choisi d'accompagner, tout au long de la construction de ce projet, deux enseignantes spécialisées sur le terrain (évaluation des besoins, mise en route du travail,

remédiation, évaluation) durant deux ans et d'en tirer des conclusions et des pistes de travail pour le groupe RPT de pilotage.

A Neyruz, une seule enseignante spécialisée (80%) pouvait répondre aux besoins des enfants intégrés. Cependant, une autre enseignante spécialisée engagée en tant qu'MCDI intervenait sur le même site et dans certaines mêmes classes. Ces collaboratrices sont toutes deux en possession d'un diplôme d'enseignement spécialisé, l'une dépendant du SESAM (CESG et Institut St Joseph) et l'autre du SENOF (MCDI de l'arrondissement 4). Confrontés à ce cas de figure, nous ne pouvions pas imaginer de ne pas redistribuer les tâches entre ces deux enseignantes afin de développer des synergies et de respecter les buts de notre projet.

Ainsi, tout au long de notre projet, nous ne différencierons plus les rôles enseignante spécialisée et MCDI.

6.1. Mandat de l'enseignante spécialisée

Nous avons établi un descriptif de fonction que vous retrouverez en annexe 1 afin de clarifier le rôle de l'enseignante spécialisée intervenant à Neyruz.

6.2. Attentes de résultats

Si nous avons choisi de développer un tel projet, nous avons anticipé des résultats inhérents aux changements, à savoir :

pour les enseignants :

- nécessité de mettre en place un descriptif de tâches pour les enseignants primaires et spécialisés « On remarque que le mouvement de l'inclusion scolaire amène une redéfinition du rôle d'orthopédagogues ; la rééducation se fait régulièrement dans les classes en collaboration avec les enseignants... Et il devient alors nécessaire de préciser les rôles de chacun. »⁵
- meilleure collaboration entre enseignement spécialisé et enseignement ordinaire
- valorisation des rôles et échanges de rôles
- meilleure estime de soi dans sa fonction
- travail plus varié et enrichissant donc meilleure implication dans les situations
- plus d'efficacité dans l'action
- transparence
- plus de disponibilité pour les échanges
- développement de ses propres ressources

pour les enfants :

- davantage de cohérence dans la prise en charge
- diminution de la multiplicité d'intervenants en classe et d'une sur-stimulation
- confiance aux adultes facilitée
- diminution de l'exclusion (l'enseignant spécialisé faisant partie de l'équipe)

pour les parents :

- facilitation de la compréhension des mesures d'aide
- davantage de cohérence dans l'information

⁵ Belanger Stéphanie, la pédagogie de l'inclusion scolaire, Ed Presse de l'Université de Québec, 2004

- réponse aux besoins de leur enfant

pour les autorités scolaires :

- simplification dans la gestion des ressources
- plus de clarté dans la lecture des tâches des enseignants
- création de partenariat dans l'équipe enseignante
- facilité dans la communication au sujet des enfants avec besoins spéciaux dans une classe.

6.3. Risques et menaces (contraintes)

Nous ne pouvons prévoir des changements sans imaginer les risques et les menaces qui pourraient disqualifier notre projet, à savoir :

pour les enseignants généralistes

- moins de diversité dans les interventions des personnes spécialisées
- difficultés de collaboration possibles, sur la durée, avec l'enseignant spécialisé

pour les enseignants spécialisés

- travail auprès des enfants ayant des besoins spécifiques sur une longue période (8 ans au maximum)
- augmentation de leurs champs de compétences d'où une certaine diminution de la finesse d'intervention
- insécurité de travail liée au pourcentage d'engagement en fonction de l'évolution des besoins dans l'établissement, des déménagements des élèves, etc...
- quelle identité, quelle fonction pour le MCDI sans formation d'enseignement spécialisé ?
- difficultés de collaboration sur la durée avec l'enseignant primaire ou les parents

pour les enfants

- durée de l'accompagnement (elle pourrait être longue)
- risque de dépendance à un enseignant spécialisé, lassitude

pour les parents

- risque d'instauration d'une relation de dépendance à une enseignante spécialisée
- risque de manque de confiance en l'enseignant spécialisé qui augmente avec le temps

pour l'employeur

- distribution du temps de travail et des horaires aux collaborateurs à temps partiel moins aisée

pour l'établissement scolaire

- répartition des horaires des branches spéciales à mettre en relation avec les heures d'intervention de l'enseignante spécialisée.

Dans le tableau ci-dessous nous allons anticiper des mesures correctives répondant aux risques et menaces.

Risques identifiés	Chez qui ?	Incidences sur le projet	Mesures correctives
Diminution de la spécialisation dans les interventions	Enseignant primaire Enseignant spécialisé	Moins de ressources	Compléter la formation des enseignants primaires et spécialisés
Insécurité liée au lieu et au % d'engagement (situation qui peut changer à tout instant : déménagements de l'élève, diminution momentanée des besoins, etc)	Enseignant spécialisé	Diminution de la disponibilité et de la motivation	Engagement de l'ens spéc dans l'établissement à un taux fixe et répartitions du travail en fonction des besoins (réserve de temps disponible pour évaluations, soutiens et formation spécifique en fonction des besoins)
Formation des MCDI	MCDI	Manque de cohérence face à l'objectif visé : 1 ens spéc par établissement	Exigence d'une formation complémentaire en enseignement spécialisé
Durée de l'accompagnement	Enfant Enseignant spécialisé	Démotivation, découragement	Si possible, engager deux ens. spéc à temps partiel ou à plein-temps sur l'établissement pour avoir l'opportunité d'un changement
Difficultés de collaboration	Enseignants parents-enseignants	Déséquilibre Tensions	Descriptifs de fonctions Charte de collaboration Possibilité de faire appel à un médiateur
Moins de marge de manœuvre dans la distribution du travail des enseignants spécialisés	Employeur	Difficultés accrues de management	Créer un groupe d'enseignants spécialisés mobiles qui ne soient pas basés sur un établissement scolaire mais qui s'adaptent à des besoins supplémentaires
Difficultés de répartitions des horaires	Enseignants ordinaires et spécialisés	On s'éloigne des besoins de l'enfant	Etablir des procédures de répartition

7. Le projet

En automne 2008, notre sous-groupe a présenté aux collaborateurs de l'établissement scolaire de Neyruz les prémices de ce projet en présence de leur inspecteur scolaire, Monsieur Dominique Bugnon.

Suite à cette présentation nous avons été amenés à répondre à de nombreuses questions reflétant entre autres les craintes des collaborateurs : augmentation de leur charge de travail, peur du regard de l'enseignant spécialisé, diminution de pouvoir, craintes de devoir collaborer, etc...

Après une semaine de réflexion, l'ensemble de l'équipe de Neyruz a toutefois donné pleinement son accord de principe pour participer à notre projet.

Monsieur Bugnon, inspecteur des écoles de l'arrondissement, a confirmé cet engagement pour autant que nous prenions en compte le projet DOMINO, projet qu'il introduisait à la même période dans cet établissement (annexe 2).

Nous nous sommes penchés sur DOMINO et avons adhéré à cette ligne de conduite qui nous a tout particulièrement convenu.

Monsieur Dominique Bugnon définit ainsi les enjeux de DOMINO :

- modifier l'approche de la problématique de l'aide
- mieux utiliser et développer les compétences locales (établissement)
- s'appuyer sur une meilleure co-responsabilité
- utiliser les ressources de manière plus cohérente et plus efficiente
- atténuer les effets liés au « paradoxe de l'aide ». ⁶

dont le fondement s'inspire des théories systémiques:

« Une part importante, voire essentielle de la résolution du problème relève davantage de la prise en compte des processus interactionnels (élèves - enseignants, élèves - élèves) que des particularités des sujets eux-mêmes. » ⁷

⁶ Projet Domino, Inspection des écoles, D. Bugnon, 02/2009

⁷ Des difficultés scolaires aux ressources de l'école, Chiara Curonici, Françoise Joliat et Patricia McCulloch, Ed de Boeck

Rapport d'évaluation du projet pilote :

« Attribution d'un enseignant spécialisé à un établissement scolaire »

1. Introduction

Ce projet propose une organisation intelligente de l'attribution et de la répartition des heures de soutien aux élèves avec des besoins particuliers, dans le but d'éviter autant que possible un écueil indiscutable : l'intervention de plusieurs enseignants spécialisés dans une même classe, parfois en même temps. Mesurer l'efficacité d'un tel projet, d'une telle organisation, n'est scientifiquement pas possible, pour des raisons d'échantillon, de temps et de moyens à disposition entre autres. Néanmoins, des interviews ont été menées fin septembre auprès des enseignants¹ réguliers et spécialisés de l'école de Neyruz, cadre actuel du projet, dans le but de déceler les avantages et les désavantages de ce projet.

Outre l'intérêt descriptif des réalités pratiques vécues par les enseignants, cette évaluation peut prétendre à deux objectifs d'analyse : d'une part, vérifier la concordance entre les arguments du document descriptif du projet et la réalité du terrain et, d'autre part, soutenir à l'aide de la littérature scientifique la pertinence des arguments avancés tant par les enseignants que par les membres fondateurs du projet, lorsque cela est possible.

2. Les difficultés rencontrées avant la mise en place du projet

2.1. Les difficultés rencontrées par les enseignants réguliers

- Interventions de deux enseignants spécialisés dans une même classe, parfois simultanément, supposant :
 - des visions différentes de l'enseignement et de l'enfant avec des besoins particuliers ;
 - des personnalités et des fonctionnements différents ;
 - une organisation, une coordination et des échanges souvent difficiles à planifier ;
- Interventions de l'enseignant spécialisé essentiellement à l'extérieur de la classe, provoquant entre autres un manque de coordination et de liens entre le travail fait par l'enseignant spécialisé et par l'enseignant régulier (cela est ressenti par certains enseignants seulement) ;
- Stigmatisation de l'élève soutenu par l'enseignant spécialisé ;
- Désinvestissement et déresponsabilisation de certains élèves bénéficiaires des soutiens (« Ils n'écoutaient même plus en classe car ils savaient que quelqu'un allait venir leur réexpliquer »).

2.2. Les difficultés rencontrées par les enseignantes spécialisées

- Nombreux déplacements entre les différents bâtiments scolaires ;
- Dispersion d'énergie et du matériel ;
- Efficacité diminuée ;

¹ Par souci de lisibilité, le masculin sera généralement employé dans ce rapport. Il est purement grammatical et renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes. Lorsque les sujets traiteront des enseignantes spécialisées interviewées pour ce rapport, le féminin sera employé (collectif de femmes uniquement).

N.B. Si ce rapport relate les opinions des deux enseignantes spécialisées affiliées à l'école de Neyruz, il ne reflète que les avis des enseignants réguliers présents le jour de l'interview.

- Confusion des rôles pour les enfants, manque de cohérence, références variables;
- Organisation et collaboration avec les enseignants réguliers compliquées ;
- Faible collaboration entre enseignants spécialisés ;
- Intégration difficile à l'équipe d'enseignants réguliers ;
- Sentiment d'anonymat ;
- Manque d'appartenance au bâtiment scolaire.

2.3. Bilan

Les difficultés et les problématiques rencontrées par les enseignants réguliers et spécialisés avaient bien été identifiées par les créateurs du projet. Le projet a donc été élaboré à partir d'éléments concrets, issus des problématiques réelles du terrain.

Si le premier point cité par les enseignants réguliers est clairement lié à la problématique de la multiplicité des intervenants dans une même classe, les suivants ne le sont pas *forcément*. En effet, ceux-ci peuvent également être liés à la manière de fonctionner des enseignants réguliers et spécialisés, indépendamment du nombre d'intervenants extérieurs dans une même classe. Néanmoins, il est effectivement aisé d'imaginer qu'il est plus difficile, pour un enseignant, d'ouvrir sa classe, de collaborer, voire de co-enseigner avec plusieurs intervenants différents qu'avec un seul.

Certains éléments cités par les enseignants sont relevés dans la littérature scientifique comme étant des écueils. Par exemple, lorsque les élèves avec des besoins particuliers sortent de la classe pour bénéficier d'heures de soutien, ils manquent l'enseignement dispensé en classe (Rea et al., 2002) et ils sont facilement stigmatisés par les autres élèves de leur classe (Muraswki & Hughes, 2009). Le peu de communication et de collaboration entre l'enseignant régulier et l'enseignant spécialisé peut avoir pour conséquence un manque de cohérence et de coordination des efforts (Friend & Cook, 2007).

3. Les avantages du projet

3.1. La prise en charge des élèves avec des besoins particuliers

Premièrement, les enseignants réguliers reconnaissent que le projet permet plus de souplesse et d'adaptation dans la prise en charge, en fonction des besoins des élèves en cours d'année. Il leur est important de pouvoir démarrer ou arrêter une prise en charge à n'importe quel moment de l'année scolaire. Les unités de soutien sont, selon eux, mieux utilisées ainsi.

Deuxièmement, les enseignants réguliers réalisent que, depuis la mise en place du projet, ils sont plus partie prenante de ce qui se fait avec l'enfant avec des besoins particuliers et qu'ils sont plus dans la co-construction des projets pédagogiques de ces élèves. Ils ont le sentiment de plus s'engager. Leurs attitudes dans le dialogue pédagogique et envers les élèves avec des besoins particuliers se modifient, grâce notamment à un travail commun avec l'enseignante spécialisée plus important, sous forme de discussions, d'analyses communes des situations, d'échanges et d'élaboration en commun de stratégies et/ou de matériel. Par conséquent, leur perception de l'aide change.

Troisièmement, ils trouvent également plus facile de maintenir le ou les élèves à niveau par rapport aux matières et aux objectifs enseignés en classe lorsqu'ils en sortent moins, voire plus du tout.

Finalement, grâce à ce projet et, par conséquent, à la plus grande disponibilité des enseignants spécialisés (contacts, échanges facilités), les situations n'ont, selon les enseignants réguliers, plus le temps de dégénérer et les prises en charge sont plus rapidement mises en place. De plus, celles-ci peuvent prendre des formes différentes, adaptées aux besoins spécifiques de l'enfant ou de l'enseignant : soutien individuel à l'enfant à l'extérieur de la classe, soutien à l'enfant dans le cadre de la classe en individuel ou en petit groupe, et soutien à l'enseignant sans intervention auprès de l'enfant. Cette dernière forme de soutien, apparemment nouvelle, semble être très appréciée par certains enseignants réguliers.

Pour les enseignantes spécialisées, la prise en charge ne change pas fondamentalement. Cependant, elles constatent plus d'ouverture et de possibilités de travailler directement en classe, notamment en petit groupe.

3.2. La collaboration

Les enseignants réguliers constatent globalement une meilleure collaboration avec les enseignantes spécialisées. En effet, le projet amène les enseignantes spécialisées à être plus présentes dans le bâtiment scolaire et favorise leur intégration dans l'équipe des enseignants réguliers. De fait, les enseignants réguliers constatent que, premièrement, les contacts, les échanges, les demandes, la planification des heures de soutien et l'organisation en général avec l'enseignant spécialisé, sont simplifiés. Deuxièmement, ils apprécient le soutien plus direct des enseignantes spécialisées. Pour certains enseignants réguliers, cela permet de prendre confiance et d'apprendre à travailler avec des élèves avec des besoins particuliers. Troisièmement, la stimulation réciproque de cette collaboration permet également le développement de ressources et de stratégies nouvelles, qui améliorent l'enseignement. Finalement, la collaboration et le co-enseignement peuvent également procurer par moment un sentiment de soulagement chez certains enseignants réguliers, car les difficultés peuvent être partagées.

Les enseignantes spécialisées soulignent que les relations et les expériences vécues entre enseignants spécialisés et réguliers sont des paramètres importants qui influencent la collaboration. Ils dépendent eux-mêmes des différentes personnalités, de la qualité de la communication, du respect et de la vision de l'enfant avec des besoins particuliers. Selon elles, pour bien collaborer, il faut du temps, apprendre à se connaître et à se faire confiance. Ainsi, travailler dans le bâtiment scolaire depuis plusieurs années facilite la collaboration, peut-être même plus que le fait d'être affilié à un seul bâtiment scolaire, tout comme le fait de se sentir bien dans l'école.

3.3. Le travail, l'enseignement

Les enseignants réguliers qui accueillent dans leur classe plusieurs élèves avec des besoins particuliers suivis par la même enseignante spécialisée relèvent que le nombre de réunions a diminué. En effet, une seule réunion avec l'enseignante spécialisée suffit pour discuter de tous les élèves.

Le travail en duo pédagogique avec l'enseignante spécialisée semble permettre aux enseignants réguliers d'améliorer leur enseignement en général et son efficacité : ils peuvent plus différencier leur enseignement, travailler en petit groupe, donner du temps aux élèves pour manipuler, expérimenter. Les moments de préparation en commun sont également appréciés, et les enseignants soulignent que ceux-ci seraient difficilement planifiables avec plusieurs intervenants différents.

Pour les enseignantes spécialisées, le travail ne change pas réellement, même si la coordination et l'organisation sont effectivement plus simples. Ce point est vrai essentiellement pour l'enseignante spécialisée qui travaille sur place et moins pour la MCDI qui doit tenir compte de ses horaires dans les autres bâtiments scolaires. Elles constatent appartenir plus à l'équipe d'enseignants, être connues et reconnues, ce qui améliorent leurs conditions de travail. Elles restent tout de même des personnes extérieures puisqu'elles ne peuvent pas complètement participer à la vie de l'école (colloques du mercredi après-midi par exemple). Si elles ne se perçoivent pas plus être des personnes ressources qu'avant, elles admettent être actuellement plus sollicitées par leurs collègues de l'enseignement ordinaire pour des observations ou des échanges, dans le cadre du projet *Domino* principalement. De plus, elles reconnaissent que l'organisation des mesures de soutien selon ce projet peut être idéale, mais que si trop de changements ont lieu en milieu d'année (plus de demandes que de temps à disposition), l'organisation devra alors peut-être se modifier et nécessitera l'intervention d'un enseignant spécialisé supplémentaire. Une fois de plus, cette situation concerne spécialement la MCDI puisqu'elle intervient sur différents bâtiments scolaires, mais elle peut également concerner l'enseignante spécialisée affiliée à l'école dans le cas où elle ne désirerait pas, par exemple, augmenter ou diminuer son temps de travail.

Les enseignantes spécialisées réalisent qu'elles échangent et collaborent plus entre elles également, ce qui rend leur travail plus varié. Elles estiment que leur travail est beaucoup plus efficace qu'avant, car les déplacements sont minimisés. Cela permet de gagner en temps et en énergie, et d'avoir toujours son matériel à disposition, au même endroit². Toutefois, elles rappellent que s'il y avait moins d'élèves l'année scolaire prochaine, la situation changerait à nouveau et que, par conséquent, le nombre d'élèves avec des besoins particuliers par établissement rend le projet possible. En résumé, le projet est fortement dépendant, finalement, du nombre d'heures de soutien allouées à un bâtiment scolaire.

Elles ont également soulevé l'importance d'organiser en juin, en collaboration avec les enseignants réguliers, les horaires des soutiens de l'année scolaire à venir, l'élaboration des classes et des répartitions des élèves à suivre. Même si ces réunions sont nouvelles et supplémentaires, elles restent profitables, car elles permettent de gagner du temps en début d'année scolaire.

3.4. Les élèves

A ce sujet, les enseignants réguliers et les enseignantes spécialisées perçoivent des avantages identiques. Les élèves, qu'ils soient intégrés ou pas, bénéficient d'un meilleur encadrement, puisque les interventions de l'enseignante spécialisée ont lieu plus souvent en classe et en petit groupe. De fait, dans certaines classes, les élèves ne savent même plus pour qui vient l'enseignante spécialisée. La stigmatisation de l'élève avec des besoins particuliers est, par conséquent, diminuée, parfois même supprimée.

Les élèves connaissent mieux l'enseignante spécialisée. Ils créent plus facilement des liens et investissent mieux ces « deuxièmes maîtresses ». De plus, il est beaucoup plus cohérent pour les enfants d'avoir à faire à une seule intervenante supplémentaire : cohérence de ce qui est dit, de la manière dont les choses sont faites ou amenées.

3.5. Culture de l'école

Selon les enseignants réguliers, ce projet pourrait faire naître des changements dans la culture de l'école, en ce sens que les élèves avec des besoins particuliers pourraient être moins stigmatisés et qu'un autre regard pourrait leur être porté. Toutefois, actuellement, l'intégration des élèves en situation de handicap reste le souci des enseignants concernés et peu le souci de l'école globalement.

Les enseignantes spécialisées pensent que la culture de l'école pourrait changer surtout grâce au projet *Domino*, qui développe des comportements d'entraide, d'ouverture, de solidarité, d'échange, de confiance et de collaboration entre les enseignants réguliers premièrement et, secondement, avec les enseignants spécialisés.

3.6 Bilan

Il est indéniable que ce projet comporte de nombreux avantages, anticipés pour la plupart par le groupe de travail. Toutefois, il est parfois difficile de différencier les avantages liés purement à ce projet. En effet, certains biais (projet Domino, présence depuis plusieurs années des mêmes enseignantes spécialisées dans l'école, manière de fonctionner des enseignants tant réguliers que spécialisés) se mêlent avec le fait qu'un minimum d'enseignants spécialisés intervient dans le bâtiment scolaire. Par exemple, les enseignants remarquent que le co-enseignement est plus favorisé par la présence à long terme des enseignantes spécialisées dans l'école, le niveau d'entente et d'affinité, et l'acceptation et l'ouverture de l'enseignant, que par le projet en tant que tel.

² A ce propos, les enseignantes spécialisées précisent qu'elles souhaiteraient vivement posséder un local à elles, qui leur permettrait de déposer du matériel et de clarifier auprès des enfants, où ils doivent les retrouver pour les heures de soutien externes à la classe.

Les avantages dérivés de la collaboration et du co-enseignement sont bien documentés dans la littérature scientifique³. La collaboration se définit par l'interaction entre professionnels qui offrent des domaines d'expertise différents et qui partagent des responsabilités et des buts (Friend & Cook, 2007), ce qui est clairement ressorti chez certains enseignants durant les interviews. Lorsque le co-enseignement est bien fait, il en résulte de nombreux bénéfices pour les élèves et les enseignants. Les élèves avec des besoins particuliers sont moins stigmatisés, ils restent des membres actifs de la classe et ne perdent pas de temps d'enseignement dans les transitions (Muraswki et Hughes, 2009). Le ratio élèves-enseignant est plus faible, les enseignants peuvent s'engager dans un enseignement plus actif, apprendre différentes stratégies les uns des autres et être plus à même de pratiquer la différenciation (Friend & Cook, 2007).

La collaboration active entre l'enseignant régulier et spécialisé et la possibilité d'octroyer les soutiens spécialisés au sein de la classe ordinaire, en groupe, font partie des stratégies essentielles à l'amélioration des relations et des interactions entre élèves avec et sans besoin particulier et, par conséquent, de l'acceptation sociale de l'élève en situation de handicap. Cela permet d'éviter d'accentuer l'isolement social qui touche souvent ces élèves et qui nuit à leur bien-être (Carter & Hughes, 2009).

La littérature sur le co-enseignement et la collaboration fournit également de nombreux exemples sur comment et combien les enseignants améliorent leurs capacités d'enseignement, augmentent leurs connaissances au niveau des stratégies et, généralement, comment ils deviennent de meilleurs enseignants à cause de la nature collaborative du co-enseignement (Mastropieri & Scruggs, 2005 ; Rea et al., 2002). De nombreux avantages perçus dans le cadre de ce projet sont donc soutenus très explicitement par la recherche.

Néanmoins, il y a lieu de nuancer ici les atouts avérés du co-enseignement en n'omettant pas les besoins qu'il engendre. En effet, les enseignants réguliers constatent que, malgré des avantages indéniables, le co-enseignement exige des temps supplémentaires de préparation et de coordination importants. La formation, du temps en suffisance pour planifier le travail et le soutien de l'administration/de la direction ont été identifiés par la recherche comme étant des éléments-clés nécessaires à la réussite du co-enseignement (Scruggs et al., 2007). Sans la mise en place de ces éléments-clés, les enseignants pourraient effectivement être confrontés à des barrières telles qu'ils n'opteraient pas, au final, pour le co-enseignement (Murawski & Hughes, 2009).

4. Inconvénients du projet

4.1. La durée de prise en charge des élèves avec des besoins particuliers

Du point de vue des enseignantes spécialisées, l'inconvénient majeur est celui de suivre un élève avec des besoins particuliers pendant plus de 3 ans, jusqu'à 8 ans selon le projet. Selon elles, le risque serait lié à des problèmes de routine, d'habitudes de fonctionnement, de dépendance. Comment proposer des changements pour le suivi des élèves intégrés dans le cadre d'un tel projet ? Les enseignantes spécialisées ont pensé à d'éventuelles rotations de la prise en charge de ces élèves entre elles. Mais comment envisager ces changements pourtant nécessaires dans le cas où seul un enseignant spécialisé est affilié à un bâtiment scolaire ?

4.2. La fluctuation du temps de travail des enseignants spécialisés

Les enseignantes spécialisées émettent l'hypothèse que la fluctuation du temps de travail est également un problème potentiel important. Cependant, n'ayant pas encore eu l'occasion d'expérimenter ces variations de temps de travail, elles n'étaient pas, lors de l'interview, en mesure de se prononcer objectivement sur le sujet. Elles ont toutefois supposé que cela pouvait être difficile

³ Pour une synthèse, voir l'article de Muraswki et Hughes (2009). Pour une analyse plus approfondie, se référer à l'ouvrage de Friend & Cook (2007). Les références complètes se trouvent en fin de rapport.

d'exiger d'un enseignant de varier son temps de travail durant l'année lorsque, par exemple, son organisation familiale ne permet pas de tels changements de taux d'occupation ou d'horaires ou, plus simplement, lorsqu'il ne désire pas que son temps de travail fluctue. Ainsi, elles émettent le souhait qu'un taux minimum d'engagement soit garanti et d'avoir le choix ni de baisser ni d'augmenter leur pourcentage de travail en cours d'année si elles ne le désirent pas.

4.3. Le point de vue des enseignants réguliers

Outre le risque de ne pas s'entendre avec l'enseignant spécialisé attribué au bâtiment scolaire et la possibilité que cette personne fonctionne mal, les enseignants réguliers ne voient pas de désavantage à ce projet.

4.4 Bilan

Tous les désavantages perçus par les enseignants ont été anticipés par les membres du groupe fondateur du projet. Les deux désavantages principaux mentionnés par les enseignantes spécialisées sont des obstacles effectivement très importants. Le groupe de travail propose-t-il des solutions pour pallier à ces difficultés incontournables ?

Que les enseignantes spécialisées ne possèdent pas leur propre local n'est pas un désavantage lié spécifiquement au projet. Toutefois, il paraît indispensable de souligner ici l'importance que, de manière générale, les enseignants spécialisés aient la possibilité de disposer d'un local à eux dans chaque école.

5. Conclusion

Les interviews des enseignants montrent clairement que les arguments du groupe fondateur du projet sont en concordance avec les réalités du terrain. Les différents avantages cités par les enseignants semblent largement suffisants à la soutenance d'une généralisation de ce projet à d'autres écoles, dans la mesure du possible. Il faut cependant rappeler que la mise en place et le bon fonctionnement de ce projet semble dépendre fortement du nombre d'heures de soutien attribuées à un bâtiment scolaire. Ainsi, il est tout à fait possible d'imaginer la généralisation de ce projet à d'autres écoles plus grandes, auxquelles plusieurs enseignants spécialisés sont rattachés et qui peuvent envisager des rotations de prise en charge pour éviter l'écueil, entre autres, de la durée des prises en charge. Ce projet paraît plus difficilement généralisable à des petites écoles. A ce sujet, une des enseignantes spécialisées interviewées ajoutait très justement que plus un enseignant spécialisé est présent dans une école, plus la demande en soutien augmente. En conséquence, il faut rester prudent par rapport au problème de l'offre qui crée de la demande.

Une autre question reste en suspens. Si ce projet avait été mené avec des enseignants spécialisés inconnus des enseignants réguliers de l'école, les avantages perçus lors des interviews auraient-ils été les mêmes ? Rappelons ici que les enseignantes spécialisées supposaient des changements positifs, certes grâce au projet, mais également grâce aux relations de confiance établies par leur présence depuis plusieurs années dans l'école.

Attribuer le moins d'enseignants possibles à un bâtiment scolaire et essayer, tant que faire se peut, que seul un enseignant spécialisé intervienne dans une même classe n'a pas fait, à notre connaissance, l'objet d'études scientifiques. Il n'est par conséquent pas possible de soutenir ce projet à l'aide des résultats de la recherche. Néanmoins, il en va du bon sens et de la logique pédagogique de tout mettre en œuvre, dans chaque école, pour organiser les soutiens aux élèves avec des besoins particuliers en limitant au maximum le nombre d'intervenants par classe. Par contre, la recherche a bien documenté les effets positifs de la collaboration et du co-enseignement, ce qui peut se mettre en lien avec le projet puisqu'il semble les favoriser. Par une collaboration renforcée entre l'enseignant régulier et l'enseignant spécialisé, le co-enseignement est un moyen d'enseignement rendant les interventions auprès des élèves à risque et avec des besoins particuliers plus efficaces et réalistes. Le co-

enseignement est donc une méthode à l'aide de laquelle les enseignants peuvent travailler en collaboration pour délivrer un enseignement de qualité et favoriser, à l'aide de diverses stratégies, les interactions entre élèves avec et sans besoin particulier. L'importance des interactions sociales chez les enfants pour leur développement intellectuel, émotionnel et scolaire a été clairement démontré (Carter & Hughes, 2009).

De plus, le co-enseignement joue également un rôle intéressant dans le dépistage des élèves avec des difficultés d'apprentissage et le soutien des élèves dits à risque (Murawski & Hughes, 2009). En effet, ouvrir sa classe à un enseignant spécialisé et collaborer avec lui permet une approche proactive de l'aide et non plus seulement réactive (l'élève doit être suffisamment en difficulté pour être signalé), ce qui peut aider à prévenir un problème avant qu'il ne s'installe. Le co-enseignement et la collaboration sont par conséquent des éléments importants pour les changements systémiques requis dans les écoles soutenant les prises en charge d'élèves avec des besoins particuliers (op.cit.).

En conclusion, ce projet semble offrir de bonnes conditions pour faciliter l'intégration d'enfant ayant des besoins différents. En effet, au vu des éléments positifs qui ressortent de ce rapport, ce projet ne peut qu'être recommandé. Il faut toutefois rester attentif que, suivant les scénarii, il ne pourra pas systématiquement être appliqué et que deux écueils très importants – la durée de prise en charge et la variabilité du taux d'occupation de l'enseignant spécialisé – doivent encore être évalués et résolus.

6. Références

Carter, E.W. & Hughes, C. (2009). *Social interaction interventions. Promoting socially supportive environments and teaching new skills*. In Odom, S.L., Horne, R.H., Snell, M.E. & Blacher, J. (2009). *Handbook of developmental disabilities*. New-York: The Guilford Press.

Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interaction: Collaboration skills for school professionals (5th ed.)*. Boston: Ally & Bacon.

Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2005). Feasibility and consequences of response to intervention: Examination of the issues and scientific evidence as a model for the identification of individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 525-531.

Murawski, W. W. & Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 53 (4), 267-277.

Rea, P. J., McLaughlin, V. L. & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68 (2), 203-222.

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.

Lic. Phil. Valérie Benoit
Assistante diplômée

Sous groupe No 12 ECOLE MODELE ET PROJETS D'INTEGRATION PILOTES

DOCUMENT DE PROJET

Titre du projet	Service d'intégration – Plus
Lieu	Ecole régulière : école enfantine et école primaire des deux parties linguistiques
Coordinateurs	Paul Fahrni André Dousse Max Egger
Equipe de coordination	Paul Fahrni, André Dousse, Max Egger, Armande Berset, Christina Schmid, Jacqueline Häfliger
Durée	Durant la période de scolarisation à l'école enfantine et primaire
Date de début du projet	Janvier 2009
Date de fin du projet	Au plus tard en juillet 2016
Evaluation IPC	Valérie Benoit pour la partie francophone Katja Adl-Amini pour la partie germanophone

1. Objectif général du projet.....	3
2. Contexte actuel.....	3
3. Définition du projet.....	4
3.1 Elèves concernés par le projet.....	4
3.2 Calendrier de la mise en route du projet.....	5
4. Direction.....	5
4.1 Equipe pédagogique.....	5
4.2 Coordination.....	6
5. Financement.....	6
6. Evaluation	6
7. Perspectives.....	7
8. Annexes.....	8

Introduction

Ce projet trouve son origine dans les travaux du sous-groupe 12 « Projets pilote » institué dans le cadre de l'élaboration du concept cantonal de l'enseignement spécialisé du canton de Fribourg.

1. Objectif général du projet

Le canton de Fribourg veut promouvoir l'intégration d'élèves aux besoins particuliers. Le projet « Service d'intégration – PLUS » va dans ce sens. Il permet de dépasser la situation actuelle et donne la possibilité à des élèves ayant besoin d'un soutien spécialisé plus important de suivre leur scolarité à l'école régulière, en lieu et place d'une orientation en institution.

2. Contexte actuel

Situation actuelle pour les élèves présentant des déficiences intellectuelles et/ou physiques

Les élèves sont intégrés en classe ordinaire et bénéficient de 4 à 8 unités de soutien par semaine, selon les principes et conditions du concept cantonal élaboré en juin 1999 (cf. **concept d'intégration 22/6/99, point 5.1**).

Une partie des élèves présentant un retard mental et/ou une déficience physique nécessitant un soutien spécialisé allant au-delà de 8 unités sont placés dans les institutions de l'enseignement spécialisé. **Les limites du système actuel, 4 à 8 unités de soutien maximum ainsi que l'organisation de l'école régulière, ont souvent été relevées, d'une part, par les parents et, d'autre part, par les enseignants.**

3. Définition du projet

Le projet consiste à donner la possibilité à des élèves ayant des déficiences importantes de suivre leur scolarité dans l'école régulière grâce à une augmentation du nombre d'heures de soutien (10 unités maximum), pour autant que cette orientation réponde à leurs besoins. Ce projet serait une alternative à un placement en institution.

3.1 Elèves concernés par le projet

Les enfants suivis par le Service éducatif itinérant, les élèves qui fréquentent les institutions spécialisées et les élèves qui sont actuellement suivis par les Services d'intégration.

Nous avons décidé de débiter ce projet avec des **élèves déjà intégrés** (diagnostic de retard mental valide et présentant des troubles associés mettant en péril leur intégration actuelle) ayant besoin d'une augmentation d'heures d'enseignement spécialisé ainsi qu'avec des **élèves fréquentant une école spécialisée**.

Elèves déjà intégrés

Sans cette offre, ces élèves en grandes difficultés, ne pourraient poursuivre, leur cursus à l'école ordinaire et devraient être orientés vers une institution spécialisée.

Elèves en école spécialisée

Il est également prévu d'inclure deux élèves actuellement scolarisés en institution spécialisée et provenant de chaque partie linguistique du canton (dans la mesure du possible).

Notre choix s'est porté sur ces élèves pour les raisons suivantes :

- débiter avec des situations qui nous sont connues sur le plan des difficultés et des ressources
- garder une cohérence dans le suivi des élèves et éviter soit un retour, soit un transfert vers une école spécialisée
- mettre en place un projet qu'on puisse évaluer et contrôler sur tous les plans
- analyser les résultats de cette première partie du projet pour faciliter la mise en place des projets futurs

3.2 Procédure

Une évaluation permettra de désigner les élèves qui pourraient bénéficier du projet ; elle sera menée par le réseau formé des parents, des enseignants, des thérapeutes, des inspecteurs scolaires et des responsables des Services d'intégration. Cette démarche se basera sur la procédure d'évaluation de la situation scolaire d'un élève susceptible de participer au projet « Service

d'intégration plus » (annexe 1) et à l'aide de la grille d'observation (annexes 2 et 3).

Les besoins de mesures renforcées seront établis d'après cette grille d'observation et une analyse détaillée de la situation de l'élève. Dès qu'elle sera disponible, la procédure d'évaluation standardisée adoptée par la CDIP remplacera la grille d'observation citée ci-dessus.

Il est à noter que les parents font partie intégrante de la démarche en participant à l'évaluation de l'enfant au même titre que les spécialistes. Ils remplissent également la grille d'observation. Il est essentiel que les parents soient informés dans les détails du projet. Il faut éviter de créer de faux espoirs tant chez les parents que chez les enfants. A ce titre, l'enfant doit aussi absolument adhérer au projet et en comprendre les risques/enjeux.

3.3 Calendrier de la mise en route du projet

De janvier à mars 2009, évaluation des situations et désignation des élèves au SESAM qui décide de leur participation au projet.

Par la suite, information à toutes les personnes concernées : élèves, parents, enseignants, thérapeutes, inspecteurs scolaires, responsables d'établissements, responsables des Services d'intégration.

Dès le début de l'année scolaire 09/10, ces élèves sont scolarisés avec un nombre supérieur d'unités de soutien pédagogique spécialisé et ceci pour l'ensemble de la scolarité enfantine et primaire.

La scolarisation et le soutien spécialisé de ces élèves se base sur le cadre de fonctionnement actuel des Services d'intégration francophone et alémanique.

4. Direction

La responsabilité est assumée par la direction du Service d'intégration francophone (CESG Romont) et par la direction du Service d'intégration alémanique (Schulheim Les Buissonnets), ainsi que par les deux inspecteurs de l'enseignement spécialisé pour le domaine pédagogique.

4.1 Equipe pédagogique

Tâches spécifiques de l'enseignant spécialisé : se référer à la description de fonction.

Tâches spécifiques de l'enseignant ordinaire : se référer à la description de fonction.

Enseignants externes (ACT, ACM, éducation physique, religion...) :
l'équipe pédagogique veille à ce que les différents intervenants disposent d'informations suffisantes sur l'élève intégré.

4.2 Coordination

Les deux inspecteurs de l'enseignement spécialisé, les deux directeurs et les responsables des Services d'intégration assurent la coordination et l'échange d'informations entre les participants au projet et sont à disposition pour toutes questions et problèmes qui surgiraient sur les plans organisationnel, pédagogique et didactique.

5. Financement

La mise en place de ce projet nécessite des ressources supplémentaires. Pour le calcul des incidences financières, nous avons considéré le nombre maximum d'élèves qui pourraient être concernés (annexes 4 et 5). L'évaluation des situations lors des prochaines semaines nous permettra de préciser les besoins de chaque élève et ainsi d'avoir un calcul plus précis des coûts.

6. Evaluation

Les situations des élèves du projet «Service d'intégration plus» seront examinées régulièrement par les responsables du projet et par les réseaux (parents, enseignants, thérapeutes et inspecteurs scolaires). Il est prévu un minimum de trois rencontres par année scolaire, soit une rencontre en automne (présentation du projet pédagogique), une rencontre à la fin du premier semestre (évaluation de la situation, adaptation des objectifs) et une rencontre en fin d'année scolaire (bilan de l'année et préparation de l'année suivante).

Une évaluation externe du projet sera menée par Mme Valérie Benoit pour la partie francophone du canton et par Mme Katja Adl-Amini pour la partie germanophone, toutes deux assistantes de Mr. Dr. Gérard Bless, professeur à l'IPC de Fribourg. Cette évaluation s'effectuera sur les trois niveaux suivants :

Concept cantonal

« Mise en œuvre RPT et organisation des mesures de soutien à la formation scolaire »
Sous-groupe 12 Ecoles modèles et projets d'intégration pilote

- évaluation des élèves intégrés
- évaluation des projets pédagogiques individualisés
- évaluation globale de « l'intégration plus

7. Perspectives

Dans une deuxième étape, il est prévu, en fonction des résultats de l'évaluation de ce projet, de l'étendre aux enfants provenant du Service éducatif itinérant et d'autres élèves fréquentant les institutions spécialisées.

Annexes

Annexe 1 : procédure d'évaluation de la situation scolaire d'un élève
susceptible de participer au projet « Service d'intégration – PLUS »

Annexe 2 : grille d'observation de l'élève

Annexe 3 : document de synthèse des observations et des décisions prises

Annexe 4 : incidences financières pour le Service d'intégration francophone

Annexe 5 : incidences financières pour le Service d'intégration alémanique

Evaluation des Projekts

“Integration PLUS”

Evaluation du projet

“Intégration PLUS”

Universität Freiburg
Heilpädagogisches Institut
Petrus-Kanisius-Gasse 21
1700 Freiburg

Université de Fribourg
Institut de pédagogie curative
Rue St. Pierre-Canisius 21
1700 Fribourg

GLIEDERUNG

1. Einleitung	3
1.1 Auftraggeber und Mitarbeitende	3
1.2 Evaluationsauftrag	3
1.3 Umsetzung der Evaluation	4
2. Analyse globale du projet "Intégration PLUS"	5
2.1. L'intégration d'élèves avec une incapacité intellectuelle	5
2.2. L'intégration, un contexte favorisant les interactions entre pairs	6
2.3. Bilan	7
3. Evaluation der Diagnosen der einbezogenen Kinder	8
3.1 Diagnosekriterien und Diagnosestellung	8
3.2 Evaluationsvorgehen	9
3.3 Ergebnisse	9
3.4 Schlussfolgerungen und Empfehlungen	10
4. Evaluation der pädagogischen Förderpläne	12
4.1 Förderdiagnostisches Vorgehen	12
4.2 Evaluationsvorgehen	12
4.3 Ergebnisse	13
4.3.1 Evaluation der Konzepte und Vorgaben	13
4.3.2 Evaluation der Umsetzung der Vorgaben	15
4.4 Schlussfolgerungen und Empfehlungen	16
5. Conclusion	18
6. Literatur	21
Anhang- Annexes	23
Tabelle 1: Übersicht über die IQ Werte aus den Dossiers	23
Tabelle 2: Übersicht über die Anwendung des Beobachtungsbogens "Integration PLUS" gemäss der Dossiers	24
Tabelle 3: Übersicht über die Vollständigkeit der Förderberichte gemäss der Dossiers	25
Anhang 1: Anhaltspunkte zum Erstellen eines Förderplans	26
Anhang 2: Raster Förderplan	27
Anhang 3: Der Evaluationsprozess im Schuljahr	28
Annexe 4: Concept de base des projets pédagogiques du "CESG"	29
Annexe 5: Modèle des projets pédagogiques du "CESG"	30
Annexe 6: Exemple de projet pédagogique diffusé par le "CESG"	31

1. Einleitung

Das Projekt “Integration PLUS” im Kanton Freiburg zielt auf den Ausbau der vom Sonderschulkonkordat bevorzugten integrativen Schulform für Kinder mit einer geistigen Behinderung ab. Durch eine Erhöhung der i-HSU Lektionen von bisher 4 bis 8 auf bis zu 10 Lektionen soll es durch diese zusätzliche Unterstützung mehr Kindern möglich sein, integriert am Regelunterricht teilnehmen zu können. Die Organisation und Umsetzung der Massnahme ist im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg der Abteilung Integration des Schulheims “Les Buissonets” übertragen. Im französischsprachigen Teil übernimmt dies das “Centre éducatif de la Glâne”.

Aktuell profitieren im Schuljahr 2009/2010 im Kanton Freiburg bereits 13 integrierte Kinder von der Teilnahme an dem Projekt. Die Vision des Projekts zielt einerseits auf die Möglichkeit der Erhöhung der zugesprochenen Stunden bereits vor Schuleintritt ab. Andererseits sollen in Zukunft auch Kinder berücksichtigt werden, die derzeit separiert beschult werden (“NFA-Untergruppe 12 Integration PLUS”, Projektbeschreibung).

1.1 Auftraggeber und Mitarbeitende

Das Pilotprojekt “Integration PLUS” wurde im Auftrag der Erziehungsdirektion Freiburg durch deutsch- und französischsprachige Mitarbeiter/innen des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg evaluiert. Aus diesem Grunde ist der Bericht teilweise in Deutsch und teilweise in Französisch verfasst. Während der Evaluation erfolgte ein inhaltlicher Austausch zu Fragen des Projekts mit Mitgliedern der “NFA-Untergruppe 12”.

1.2 Evaluationsauftrag

Zur Evaluation des Projekts wurden vom Auftraggeber drei Bereiche festgelegt (“NFA-Untergruppe 12 Integration PLUS”, Projektbeschreibung):

- 1.) Globale Analyse des Projekts “Integration PLUS”
- 2.) Evaluation der Diagnosen der einbezogenen Kinder
- 3.) Evaluation der pädagogischen Förderpläne

1.3 Umsetzung der Evaluation

Da für die Evaluation des Projekts keine zusätzlichen Personalressourcen zur Verfügung standen, ist der Umfang und die wissenschaftliche Aussagekraft des hier erfolgten Berichts eng begrenzt. Aufgrund der geringen Zahl der am Projekt teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie des Fehlens einer adäquaten Vergleichsgruppe von Kindern ohne zusätzliche Förderung, lassen sich zudem keine statistisch bedeutsamen Analysen zur pädagogischen Wirksamkeit des Projekts “Integration PLUS” durchführen. Der Fokus der Evaluation liegt daher auf der Beschreibung der Projektumsetzung sowie auf Empfehlungen, die auf den vorhandenen Dokumenten und Dossiers der teilnehmenden Kinder gründen. Dafür wurden die Diagnosedossiers zur IV-Abklärung, der “Beobachtungsbogen Integration PLUS” sowie die pädagogischen Förderpläne des Jahres 2009/2010 einbezogen.

2. Analyse globale du projet “Intégration PLUS”

L’analyse globale du projet “Intégration PLUS” a pour objectif de mettre le concept du projet en lien avec la littérature scientifique actuelle sur l’intégration des élèves avec des incapacités intellectuelles¹.

2.1. L’intégration d’élèves avec une incapacité intellectuelle

L’intégration scolaire d’élèves avec des difficultés d’apprentissage est un concept éducatif bien documenté et soutenu activement par la littérature scientifique. En ce qui concerne les enfants avec des incapacités intellectuelles, peu de recherches ont été menées et elles aboutissent à des résultats partagés. Les revues de la littérature de Katz et Mirenda (2002a; 2002b) et de Freeman et Alkin (2002) rapportent que certaines recherches constatent que les élèves avec des incapacités intellectuelles réalisent légèrement plus de progrès scolaires lorsqu’ils sont intégrés dans une classe régulière que s’ils sont scolarisés dans une classe spéciale, alors que d’autres montrent qu’il n’y a pas de différence significative selon le type de scolarisation.

Les études concernant les habiletés adaptatives sont rares. Certaines démontrent que les élèves avec une incapacité intellectuelle intégrés font autant de progrès dans les habiletés adaptatives que les élèves scolarisés en école spécialisée (Hardiman, Guerin & Fitzsimons, 2009; Cole & Meyer, 1991; Saint-Laurent, Fournier & Lessard, 1991), d’autres qu’ils en font plus (Fischer & Meyer, 2001; Buckley et al., 2002).

En Suisse, jusqu’il y a peu, aucune recherche comparative sur les effets de l’intégration scolaire n’avait encore été menée spécifiquement avec des enfants avec des incapacités intellectuelles. C’est pourquoi l’Institut de Pédagogie Curative mène actuellement une recherche intercantonale, financée par le “Fond National Suisse pour la recherche scientifique” (FNS), sur les effets de l’intégration scolaire sur les performances scolaires et les habiletés adaptatives pour ce groupe d’enfants. Les résultats intermédiaires de cette recherche montrent que l’intégration permet à ces élèves de faire tout autant de progrès dans leurs performances scolaires que la scolarisation en école spéciale. Les résultats finaux seront diffusés d’ici à cet automne et permettront d’avoir des

¹ Utilisé comme synonyme du terme «retard mental»

données plus complètes sur les effets de l'intégration scolaire d'enfants avec des incapacités intellectuelles, bénéficiant d'une prise en charge semblable à celle mise en place dans le cadre de du projet "Intégration PLUS" (6 à 9 périodes hebdomadaires de soutien pédagogique spécialisé).

Si la recherche n'a jusqu'alors pas pu démontrer un avantage significatif de l'intégration sur la scolarisation en classe spéciale en ce qui concerne les performances scolaires et les habilités adaptatives des élèves avec des incapacités intellectuelles, l'intégration scolaire relève d'un principe éthique fondamental et représente une mesure de lutte contre la discrimination. De plus, différentes recherches ont montré que l'intégration scolaire offre plus d'opportunités d'interagir avec des pairs, avec ou sans handicap, que les classes ou écoles spéciales (Kennedy, Shukla & Fryxell, 1997; Cole & Meyer, 1991). Ces interactions ne sont pas uniquement un avantage ou un bénéfice pour les élèves en situation de handicap, elles représentent également des opportunités pour les élèves sans handicap de se confronter à la différence et d'apprendre la tolérance. De nombreux auteurs ont démontré l'importance des interactions entre les enfants pour leur développement intellectuel, émotionnel et scolaire. A travers leurs relations avec les autres, les enfants apprennent les comportements sociaux importants, les normes et les valeurs et ils accèdent au soutien social, émotionnel et instrumental (Rubin, Bukowski & Parker, 1998; Sheridan, Buhs & Warnes, 2003).

2.2. L'intégration, un contexte favorisant les interactions entre pairs

Pour obtenir un avantage certain sur la séparation en école ou classe spéciale, l'intégration doit mettre en place des moyens pour favoriser les interactions entre élèves avec et sans handicap, celles-ci n'ayant pas toujours lieu forcément. En effet, pour les jeunes avec une incapacité intellectuelle, les opportunités d'interagir socialement avec leurs pairs sans handicap restent sévèrement limitées (Carter & Hughes, 2009). Les études montrent que sans programme intentionnel, peu d'interactions ont véritablement lieu entre pairs avec et sans handicap. Par conséquent, la manière de mettre en pratique l'intégration joue un rôle essentiel et les enseignants ont besoin de stratégies efficaces pour promouvoir les opportunités d'interaction sociale entre pairs avec et sans incapacité intellectuelle. Ainsi, la littérature recommande plusieurs stratégies pour favoriser ces précieuses interactions, entre autres la participation active à la vie et aux activités de la classe ordinaire (op.cit.).

Il est important que les heures de soutien aient lieu le plus possible au sein de la classe, mais cela ne suffit évidemment pas à favoriser les interactions entre pairs, surtout lorsque les heures de soutien sont dispensées essentiellement en individuel. Par conséquent, il est essentiel que la participation de l'élève avec une incapacité intellectuelle dans la classe ordinaire soit couplée de changements supplémentaires dans cet environnement, comme l'instauration du soutien par les pairs sans handicap (tutorat), pourvoir ou enseigner aux élèves les stratégies pour interagir socialement (Carter & Hughes, 2009), enseigner de manière collaborative (Katz & Mirenda, 2002a). Travailler en classe et en petit groupe ne favorise pas uniquement les interactions sociales, mais ce type de techniques d'enseignement est efficace et peut faciliter la réussite scolaire et sociale de tous les élèves, car les comportements actifs et engagés des élèves sont favorisés (Katz & Mirenda, 2002a).

2.3. Bilan

Les résultats de la recherche actuelle démontrent que l'intégration scolaire permet aux élèves avec des incapacités intellectuelles de réaliser autant de progrès que la scolarisation en école ou en classe spécialisée. La littérature montre également que l'intégration possède l'avantage d'offrir plus d'opportunités aux élèves avec et sans handicap d'interagir, ce qui favorise également leur réussite scolaire et sociale. De fait, il incombe aux enseignants réguliers et spécialisés de chercher et d'implémenter les contextes d'enseignement et les stratégies qui favorisent les interactions entre les élèves et qui, par conséquent, soutiennent une intégration efficace.

En conséquence, le projet "Intégration Plus" est un projet à l'ambition valable et qui répond à une question éthique fondamentale.

3. Evaluation der Diagnosen der einbezogenen Kinder

Das Projekt „Integration PLUS“ bezieht sich auf „bereits integrierte Kinder mit einer geistigen Behinderung, die bei einem Übertritt (z.B. Kindergarten-Schule, Stufenwechsel) auf eine Erhöhung der i-HSU Lektionen angewiesen sind, damit sie weiter in ihrer Klasse geschult werden können“ („NFA-Untergruppe 12 Integration PLUS“, Projektbeschreibung, 1). Dementsprechend sollten die aktuell teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in einem Abklärungsprozess die Diagnose „geistige Behinderung“ bereits erhalten haben, um für die Teilnahme an dem Projekt berechtigt zu sein. Um dies zu überprüfen, wurde im Rahmen einer Dossierevaluation beurteilt, ob bei denjenigen Kindern, die in das Projekt einbezogen wurden eine geistige Behinderung vorliegt, das heisst systematisch diagnostiziert und beschrieben wurde.

3.1 Diagnosekriterien und Diagnosestellung

Orientierung für die *diagnostischen Kriterien* einer geistigen Behinderung bieten die international anerkannten Diagnosemanuale *DSM-IV-TR*² (APA³, 2003, 81), *AAIDD*⁴ (2010), sowie *CIM-10*⁵ (OMS⁶, 2009). Demnach liegt eine geistige Behinderung vor, wenn

- a) eine deutlich unterdurchschnittliche intellektuelle Leitungsfähigkeit festgestellt wurde (IQ < 75) und
- b) gleichzeitige Defizite der sozialen Anpassungsfähigkeit (Adaptivität) vorliegen. Diese ist definiert als „die Sammlung von konzeptuellen, sozialen und praktischen Fähigkeiten, die zur Bewältigung des täglichen Lebens gelernt wurden“ (AAIDD, 2010, frei übersetzt). Das adaptive Verhalten umfasst Fähigkeiten in den Bereichen Kommunikation, Eigenständigkeit, Selbstfürsorge, soziale/zwischenmenschliche Fertigkeiten, Nutzung öffentlicher Einrichtungen, Selbstbestimmtheit, schulische Fähigkeiten, Arbeit, Freizeit, Gesundheit und Sicherheit.
- c) Zudem liegt der Beginn der Störung vor Vollendung des 18. Lebensjahres.

² Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

³ American Psychiatric Association

⁴ American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

⁵ Classification internationale des maladies

⁶ Organisation mondiale de la santé

Im Kanton Freiburg wurde in diesem Zusammenhang bereits eine Präzisierung der Aufnahmekriterien in der Abteilung Integration des Schulheims “Les Buissonnets” mit Bezug auf die o.g. Kriterien vorgenommen (Sermier, 2008).

Bezüglich der konkreten *Diagnosestellung* einer geistigen Behinderung finden sich in den o.g. Klassifikationssystemen geringfügige Unterschiede. Im Konsens lassen sich jedoch zwei zentrale Merkmale der Diagnosestellung ableiten:

- a) In einem diagnostischen Abklärungsverfahren sollte der IQ mit einem standardisierten Testverfahren ermittelt werden. Der Test sollte angemessen ausgewählt werden; beispielsweise empfiehlt es sich bei Kindern mit mangelhaften Deutschkenntnissen sowie Kindern mit einer Sprachstörung nonverbale Intelligenz-Tests zu verwenden.
- b) Das adaptive Verhalten sollte mithilfe eines standardisierten Fragebogens⁷, durch Gespräche mit den Bezugspersonen des Kindes (Eltern und Lehrpersonen) sowie durch ein persönliches Beobachten des Kindes festgestellt und im Abklärungsbericht beschrieben werden.

3.2 Evaluationsvorgehen

Die Diagnosedossiers werden anhand der zwei genannten Merkmale der Diagnosestellung begutachtet:

1. Welcher Intelligenz-Test wurde mit welchem Ergebnis durchgeführt?
2. Wurde das adaptive Verhalten systematisch ermittelt und in die Diagnosestellung einbezogen?

3.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse zur Intelligenzmessung sind in Tabelle 1 im Anhang dargestellt. In den Abklärungsverfahren der Diagnosestellung wurden laut der Berichte bei fast allen Kindern

⁷ Eine normierte Skala, die für die Schweiz evaluiert und validiert ist, gibt es derzeit nicht. Allerdings wurde für ein “Nationalfondsprojekt” des HPI eine englischsprachige Skala auf Französisch und Deutsch übersetzt. Skala : Harrison, P.L., & Oakland, T. (2003), Adaptive Behavior Assessment System – Second Edition, San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

standardisierte Verfahren verwendet. Bei Kindern mit Sprachstörungen wurden allerdings nicht immer nonverbale Tests verwendet. In zwei Fällen wurden nur einzelne Subtestergebnisse, nicht aber das Gesamtergebnis des durchgeführten Intelligenz-Tests angegeben. Der IQ-Wert eines teilnehmenden Kindes mit “Trisomie 21” wurde nicht ermittelt.

Laut Abklärungsberichten fehlt hinsichtlich der Diagnosestellung bei allen Kindern eine systematische und vollständige Analyse der Schwierigkeiten im adaptiven Verhalten. Für einige Kinder wurden jedoch Aspekte des adaptiven Verhaltens nachträglich anhand des “Beobachtungsbogens Integration PLUS” ermittelt, welcher das adaptive Verhalten miteinbezieht. Der “Beobachtungsbogen Integration PLUS” ist eine informelle Itemsammlung, die als Grundlage zur Bestimmung des individuellen Förderbedarfs eingesetzt wird. Der Beobachtungsbogen soll unter Einbezug verschiedener Lebensbereiche durch die Bezugspersonen des Kindes (Eltern und Lehrpersonen) gemeinsam ausgefüllt werden. Dies war nicht bei allen Kindern der Fall (Tabelle 2 im Anhang).

3.4 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Auf der Basis der vorhandenen Unterlagen zur Diagnosestellung kann nicht bei allen Kindern eine eindeutige Aussage zum Vorliegen einer geistigen Behinderung getroffen werden. In Übereinstimmung mit den Diagnosemanualen empfehlen wir die Ermittlung der IQ-Werte mithilfe standardisierter Testverfahren. Bei dem Verdacht auf eine Diagnose der geistigen Behinderung empfehlen sich Testverfahren, welche auch im unteren IQ-Bereich noch gut differenzieren, wie z.B. der *K-ABC* oder der *SON-R*. Letzterer ist zudem sprachfrei und daher auch bei Kindern mit Sprachdefiziten geeignet (Stahl & Irblich, 2005, 59f). Wir empfehlen weiterhin bei einem Kind mit der Diagnose “Trisomie 21” ebenfalls einen Intelligenz-Test durchzuführen, da eine “Trisomie 21” mit sehr variablen intellektuellen Fähigkeiten einhergehen kann (Wilken, 2008, 29). Ist kein standardisiertes Testverfahren durchführbar, sollte dies ausführlich begründet und alternativ angewendete Verfahren genau beschrieben werden.

Probleme im adaptiven Verhalten sollten in den Abklärungsberichten systematisch und vollständig festgehalten werden. Enthalten diese Berichte keine klaren Informationen dazu, empfehlen wir diese nachträglich mithilfe von Bezugspersonen (Eltern und Lehrpersonen) zu überprüfen. Zur Feststellung der Intensität und Form des individuellen Unterstützungsbedarfs ist

es notwendig, die Fähigkeiten des Kindes global zu erfassen (AAIDD, 2010). Dafür erscheint der “Beobachtungsbogen Integration PLUS” geeignet. Angesichts des Projektanliegens, nämlich der Verwirklichung der Integration von Kindern mit erhöhtem Unterstützungsbedarf, erscheint uns die Verwendung des Bogens mit Einschätzungen zu verschiedenen Kompetenzbereichen durch alle Beteiligten besonders wichtig.

4. Evaluation der pädagogischen Förderpläne

Im Rahmen der vorliegenden Evaluation kann keine qualitative Beurteilung der vor Ort praktizierten Förderung erfolgen. Stattdessen richtet sich das Augenmerk auf die inhaltliche Struktur der Förderpläne, die als wichtige Rahmenbedingung für eine gelingende Förderung gilt.

4.1 Förderdiagnostisches Vorgehen

Förderpläne dienen der Dokumentation und Planung einer angemessenen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern. Sie sind individuell erstellte Berichte, die grundsätzlich in einen Prozess der Diagnostik und Evaluation eingebunden sein sollten. Um den aktuellen Lernstand eines Kindes zu erfassen, können verschiedene förderdiagnostische Erhebungsmethoden, wie standardisierte Testverfahren, Beobachtungen, Gespräche bis hin zu Arbeitsproduktanalysen, eingesetzt werden. Ausgehend vom individuellen Lernstand werden im Rahmen der Förderplanung anschliessend möglichst differenzierte Lernunterstützungsmassnahmen abgeleitet (Niedermann, 2006, 32ff.). Förderpläne umfassen in der Regel „(...) verschiedene Bereiche wie Angaben zum Entwicklungsstand, Ziele und Teilziele, methodisch-didaktische Überlegungen, Massnahmen zur Beseitigung ungünstiger Bedingungen und anderes mehr“ (Niedermann, 2006, 24). Die Umsetzung des Förderplans sollte immer in einer Evaluation der Ziele und Massnahmen und gegebenenfalls einer Adaptation von diesen münden (Niedermann et al., 2006, 59). Solche Erfolgskontrollen bieten neben der Transparenz der Förderung auch Aufschluss über das individuelle Lern- und Leistungsvermögen und begründen so die Weiterführung des weiteren Lehr-Lern-Prozesses (Becker, 1986, 12).

4.2 Evaluationsvorgehen

Auf Grundlage der Grundsätze eines förderdiagnostischen Vorgehens wurden im Rahmen der Evaluation folgende zwei Fragen bearbeitet:

1. Entsprechen die Konzepte und Vorgaben zur Förderplanung den Annahmen eines geeigneten förderdiagnostischen Vorgehens?

2. Werden die Vorgaben zur Gliederung der Förderberichte in den Berichten vollständig umgesetzt?

Dies geschieht durch die Sichtung der ausgehändigten Dossiers des Schuljahres 2009/2010 der am Projekt beteiligten Kinder. Aufgrund der unterschiedlichen Vorgaben im deutsch- und französischsprachigen Freiburg erfolgt die Beantwortung der Fragen nach Sprachregionen getrennt.

4.3 Ergebnisse

4.3.1 Evaluation der Konzepte und Vorgaben

Die Evaluation der Konzepte und Vorgaben zur Förderplanung in der *deutschsprachigen Abteilung* Integration des Schulheims “Les Buissonnets” wird anhand der in Anhang 1 bis 3 dargestellten Dokumente vorgenommen.

Unter dem Titel „Individueller Förderplan“ verfasst die heilpädagogische Lehrperson, einmal im Schuljahr (bis zum 1. November) einen Bericht zu verschiedenen Lernbereichen und bespricht diesen mit Eltern und Lehrpersonen. Der Bericht dient der Gestaltung und der Auswertung des heilpädagogischen Unterrichts (vgl. Anhang 1: “Anhaltspunkte zum Erstellen eines Förderplans”). Die deutschsprachigen Förderpläne sind bezüglich ihrer Gliederung weitgehend einheitlich:

1. Angaben zu beteiligten Personen und Klassen
2. Organisatorische Rahmenbedingungen
3. Lernbereiche (Aktueller Stand, Lernziele, Massnahmen, Evaluation/Kontrolle)

Dabei sind die beschriebenen Lernbereiche nicht einheitlich vorgegeben (vgl. Anhang 2: “Raster Förderplan”). Der Förderplan ist in einen Evaluationsprozess eingebunden, welcher über das Schuljahr verteilt in bestimmten Zeitfenstern in Form von Berichten und Gesprächen umgesetzt werden soll (vgl. Anhang 3: “Der Evaluationsprozess im Schuljahr”). Die Evaluation der Vorgaben der Abteilung Integration des Schulheims “Les Buissonnets” zum Förderbericht ergab,

dass diese den genannten Annahmen eines geeigneten förderdiagnostischen Vorgehens entsprechen.

L'évaluation du concept et du modèle des projets pédagogiques de la *section francophone* pour l'intégration, le "Centre Educatif et Scolaire de la Glâne – CESG", est faite à partir des documents et des informations récoltées (cf. Annexe 4-6). Le projet pédagogique de chaque élève intégré est construit par l'enseignant spécialisé responsable, en collaboration avec l'enseignant titulaire. Il est valable pour l'année scolaire. Il se base sur les observations et les évaluations effectuées précédemment et/ou en début d'année (cf. Annexe 4). L'échéance de la remise des projets pédagogiques est fixée au 31 octobre. Suite à cela, le projet pédagogique est présenté et discuté lors d'une rencontre avec les parents et les membres du réseau. Si des modifications ont lieu en cours d'année, elles se font en complément du projet initial. Les objectifs du projet pédagogique sont évalués en fin d'année scolaire dans le bilan annuel de l'enfant, rédigé par l'enseignant spécialisé en collaboration avec l'enseignant titulaire. Ce bilan sert de base pour l'élaboration des objectifs du projet pédagogique de l'année suivante.

Les projets pédagogiques du "CESG" possèdent la structure de base suivante :

1. Titre: nom et prénom de l'enfant, date de naissance, prénom des parents
2. Données générales (concernant la classe), présentation de l'enfant (ses ressources et ses difficultés), intégration sociale (et scolaire)
3. Objectifs (scolaires, sociaux et/ou personnels)
4. Remarques (thérapies, ...)

Conceptuellement, le projet pédagogique est également censé „déterminer les priorités, éventuellement les modes et les moyens d'action (pédagogie différenciée et évaluation)" (Annexe 4). Le modèle de projet pédagogique (Annexe 5) dispense quelques indications quant au contenu de chaque champ à remplir. Ainsi, il incite par exemple les enseignants spécialisés à définir les objectifs sur la base d'observations préalables et d'insérer les mesures et moyens d'action pour parvenir à un objectif. Quant aux modalités d'évaluation, elles sont suggérées dans le concept et dans les exemples, mais pas dans le modèle. Des exemples de projets pédagogiques pour l'école enfantine, le primaire et le CO peuvent être consultés sur le site du "CESG" par les enseignants spécialisés (Annexe 6: exemple au niveau primaire). Le concept, le modèle et les exemples de

projets pédagogiques ne possèdent pas tout à fait le même contenu. De plus, aucun d'entre eux n'indiquent de décrire le niveau actuel de l'enfant (compétences et difficultés) pour chaque domaine d'apprentissage et de le mettre en lien directement avec les objectifs fixés.

4.3.2 Evaluation der Umsetzung der Vorgaben

Die Evaluation der Umsetzungsvorgaben der Förderpläne in der *deutschsprachigen Abteilung* wird anhand der aktuellen Förderberichte und nach dem Kriterium der Vollständigkeit in Bezug auf die Gliederungsvorgaben vorgenommen. Eine Übersicht dazu befindet sich in Tabelle 3 im Anhang. Die Förderpläne der am Projekt "Integration PLUS" beteiligten Kinder lassen weitgehend die Gliederungsstruktur der Vorgaben erkennen. Bei einem Bericht fehlt teilweise die Beschreibung des aktuellen Standes oder ist teilweise nur wenig ausgeführt. Die beschriebenen Lernbereiche variieren stark zwischen den Berichten. So werden beispielsweise die Lernbereiche Sprache, Mathematik, Motorik, Mensch und Umwelt, Selbst- und Sozialkompetenz, Lebenspraktische Fähigkeiten und Schwimmen von verschiedenen Lehrpersonen sehr unterschiedlich berücksichtigt. Teilweise befindet sich ein Kurzprotokoll eines Auswertungsgesprächs mit Eltern, Lehrperson und Schulischer Heilpädagogin im Anhang an den Förderbericht. Der Aspekt der Evaluation/ Kontrolle der unterschiedlichen Lernbereiche wird von den heilpädagogischen Lehrpersonen in den Förderplänen oft nicht berücksichtigt. Nur in einem Förderbericht wird die Form der Überprüfung der Lernfortschritte konkret operationalisiert.

L'évaluation des projets pédagogiques de la *section francophone* a montré que les enseignants spécialisés remplissent chaque point du modèle (tableau 3 en annexe). Toutefois, le modèle est très général et offre une certaine liberté de structure et de contenu à l'intérieur des champs principaux. En conséquence, les projets pédagogiques sont très différents les uns des autres sur le plan de leur contenu et de leur structure. Ainsi, les objectifs d'apprentissage ne sont que dans quelques cas décrits en rapport avec le domaine d'apprentissage; le niveau actuel de l'élève n'est pas systématiquement précisé pour chaque domaine d'apprentissage et il est parfois décrit uniquement de manière globale dans l'introduction. Les moyens pour parvenir aux objectifs et les formes d'évaluation des progrès de l'enfant ne sont que rarement mentionnés.

4.4 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die Konzepte und Vorgaben der *deutschsprachigen Abteilung* Integration des Schulheims “Les Buissonnets” für die Förderpläne entsprechen weitgehend den in der Literatur geforderten Merkmalen einer geeigneten Förderplanung.

Bei der Umsetzung der Förderplanvorgaben wurde der aktuelle Lernstand zwar zumeist beschrieben, es wurde aber nicht immer ersichtlich, welche förderdiagnostischen Erhebungsmethoden dabei Anwendung fanden. Die Mehrheit der Förderziele entsprach geeigneten Lernzielformulierungen. In einigen Fällen wurden die Förderziele allerdings zu wenig präzise verfasst, so dass eine Überprüfung der erfolgten Massnahmen schwierig erscheint. Dies war etwa bei Zielen in komplexen Lernbereichen, wie dem Sozialverhalten, der Fall. Die Durchführung der Evaluation und Kontrolle der Massnahmen und Ziele wurde in den meisten Förderplänen wenig ersichtlich. An dieser Stelle könnte der systematische Einsatz diagnostischer Verfahren hilfreich sein, um Fördererfolge transparent und nachvollziehbar zu machen, so die Motivation aller Beteiligten zu wahren und die Planung nächster Lernschritte einzuleiten.

Le concept et les lignes directrices des projets pédagogiques de la *section francophone* (CESG) correspondent, dans leur majeure partie, aux recommandations théoriques de la littérature. Toutefois, nous recommandons que le niveau actuel de l'enfant, c'est à dire ses ressources et ses difficultés, soit associé à chaque domaine d'apprentissage, en préambule aux objectifs fixés. Nous recommandons également que les moyens pour parvenir aux objectifs soient précisés pour chaque domaine d'apprentissage, ainsi que la modalité d'évaluation⁸. A ce propos, le concept (Annexe 4) et les exemples de projets pédagogiques (Annexe 6) suggèrent la mention des modalités d'évaluation. Il serait intéressant que le modèle (Annexe 5) le fasse également. De plus, nous recommandons que les objectifs soient formulés systématiquement en termes opérationnels (mesurables), afin que ceux-ci puissent être évalués effectivement par la suite. Concernant les projets pédagogiques effectifs, la quasi totalité ne prévoient pas uniquement des objectifs essentiellement scolaires, mais également des objectifs favorisant le développement de l'enfant dans sa globalité. Cela est un point positif, l'inclusion ayant pour but d'éduquer les

⁸ Le modèle de la section germanophone pourrait constituer un exemple (Annexe 3).

élèves en situation de handicap dans le sens complet du terme et de promouvoir le développement de ces élèves dans tous les domaines éducatifs (Katz & Mirenda, 2002a).

5. Conclusion

Pour les raisons exposées en introduction, ce rapport n’a pu évaluer scientifiquement l’efficacité de la mesure proposée par le projet “Intégration PLUS”, c’est-à-dire mesurer les progrès réalisés par les élèves avec des incapacités intellectuelles bénéficiant de mesures de soutien augmentées. Toutefois, il peut conclure sur les constatations suivantes:

- L’analyse globale du projet a montré que le projet “Intégration PLUS” est en accord avec les résultats de recherche actuels. Ceux-ci mettent en évidence que l’intégration scolaire de ces élèves est tout aussi favorable à leur développement que l’enseignement en école ou en classe spécialisée. De plus, ce projet répond à un concept éthique fondamental et se situe dans la mouvance actuelle nationale et internationale de promotion de l’intégration d’élèves en situation de handicap. Toutefois, les critères définissant quels élèves relèvent ou pas de mesures supplémentaires en soutien proposées par le projet sont vagues. Etre en situation de handicap “avéré” ou avoir une incapacité intellectuelle ne sont pas des critères suffisamment précis, l’intensité et le type de soutien requis variant énormément d’une personne à une autre au sein de cette population.
- L’analyse des dossiers diagnostiques a montré que, de manière générale, un test standardisé d’intelligence est mené auprès des enfants pour établir le diagnostic d’incapacité intellectuelle. Il est cependant à noter que le résultat global de quotient intellectuel n’est pas systématiquement indiqué. De plus, l’analyse a clairement identifié un écueil important: l’évaluation des habilités adaptatives, pourtant indispensables à l’établissement du diagnostic d’incapacité intellectuelle, ne fait pas partie du dossier diagnostique de l’enfant.
- L’analyse des projets pédagogiques de la *section germanophone* du canton de Fribourg a relevé que le cadre et la base théorique des projets pédagogiques sont en accord avec la théorie. Elle a également montré que le champ “évaluation” n’est que très rarement complété. L’analyse des projets pédagogiques de la *partie francophone* du canton a, quant à elle, démontré que, dans l’ensemble, le concept et le modèle des projets pédagogiques sont également en accord avec les recommandations des ouvrages théoriques. Toutefois, il existent des différences entre le cadre conceptuel, le modèle et les exemples. De plus, certains éléments importants manquent, comme le niveau actuel de

l'enfant dans chaque domaine d'apprentissage ou les moyens et modes d'action pour parvenir à un objectif.

- L'analyse des diagnostics et des projets pédagogiques a montré des différences importantes entre les sections germanophone et francophone du canton.

Au vu de ces constats, ce rapport a énuméré des recommandations, dont une synthèse est présentée ci-dessous:

Premièrement, concernant le projet dans son ensemble, nous recommandons de définir plus précisément les critères de sélection des élèves ayant droit aux mesures liées au projet "Intégration PLUS". De plus, la littérature scientifique a démontré l'importance d'encourager les interactions entre pairs avec et sans handicap, c'est-à-dire de favoriser les mesures de soutien spécialisé en classe et en petit groupe. Ainsi, l'objectif poursuivi par ces mesures supplémentaires et leur financement devrait clairement être l'intégration et non pas aboutir à la séparation dans des locaux annexes pour la plupart des heures de soutien de pédagogie spécialisée.

Deuxièmement, ce rapport recommande d'inclure impérativement dans les dossiers diagnostiques des enfants une évaluation des habilités adaptatives. Sans cette évaluation, l'établissement du diagnostic d'incapacité intellectuelle est incomplet. A cela s'ajoute le fait qu'un diagnostic a aussi pour but d'évaluer le besoin de services en éducation spécialisée (AAMR, 2003, 98). Un diagnostic complet, c'est-à-dire comprenant également l'évaluation du comportement adaptatif, pourrait donc permettre de mieux évaluer les besoins en soutien (type, intensité) des élèves en situation de handicap visés par l'intégration. La "grille d'observation *Intégration PLUS*" fait un pas dans ce sens.

Troisièmement, concernant les projets pédagogiques de la *partie germanophone*, il est recommandé de compléter plus systématiquement le point "évaluation". Pour la *partie francophone*, nous recommandons l'harmonisation des différents documents (concept théorique, modèle, exemples) et l'établissement par le "CESG" d'un modèle contenant pour chaque domaine d'apprentissage, en plus des objectifs, le niveau actuel de l'enfant, les moyens d'action et les modalités d'évaluation.

Finalement, comme cela est le cas pour la “grille d’observation *Intégration PLUS*”, il serait intéressant que les projets pédagogiques soient harmonisés entre les services germanophone et francophone.

En conclusion, le projet de recherche “FNS” mené actuellement à l’Institut de Pédagogie Curative et Spécialisée nous procurera, d’ici à cet automne, des données empiriques solides quant aux effets de l’intégration scolaire d’élèves avec des incapacités intellectuelles. Ce projet a en effet été réalisé avec des enfants ayant un diagnostic avéré d’incapacité intellectuelle et bénéficiant de mesures de soutien semblables à celles mises en place dans le cadre du projet “Intégration PLUS”. Le présent rapport ne se basant pas sur une recherche scientifique de l’efficacité des mesures proposées par le projet, il ne peut par conséquent pas fournir d’évaluation sur la validité pédagogique potentielle du projet. En ce sens, il ne peut servir d’outil décisionnel quant à la continuation ou non du projet “Intégration PLUS”. Toutefois, dans le cas d’une poursuite du projet “Intégration PLUS”, les évaluateurs conseillent vivement que les recommandations de ce rapport soient prises en considération.

Fribourg, le 20 avril 2010

Verantwortliche:

Prof. Dr. Gérard Bless

Dr. Christoph Müller

Lic. phil. Valerie Benoit

Lic. phil. Katja Adl-Amini

Lic. phil. Urs Zeltner

Lic. phil. Thomas Begert

6. Literatur

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). Washington, DC: AAIDD.

American Association on Mental Retardation. (2003). *Retard mental. Définition, classification et systèmes de soutien* (10e éd.). Eastman (Québec): Behaviora.

American Psychiatric Association (2003). *DSM-IV-TR: Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4e éd.). Paris: Masson.

Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2002). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers. *Down Syndrome News and Update*, 2, 46-54.

Carter, E. W. & Hughes, C. (2009). Social interaction interventions. Promoting socially supportive environments and teaching new skills. In Odom, S.L., Horner, R.H., Snell, M.E. & Blacher, J. (2009). *Handbook of developmental disabilities* (pp. 310-329). New York: Guilford Press.

Cole, D. A. & Meyer, L. H. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *The Journal of Special Education*, 25, 340-351.

Fischer, M. & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27, 165-174.

Freeman, S. F. N., & Alkin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21, 3-18.

Hardiman, S., Guerin, S. & Fitzsimons, E. (2009). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 397-407.

Katz, J. & Mirenda, P. (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17, 14-25.

Katz, J. & Mirenda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17, 26-35.

Kennedy, C. H., Shukla, S., & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement of the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64, 31-47.

Organisation Mondiale de la Santé (2009). *Classification internationale des maladies. Troubles mentaux et troubles du comportement: Critères diagnostiques pour la recherche*. (10e éd.). Paris: Masson.

NFA-Untergruppe 12 (2009). *Integration PLUS Projektbeschreibung*.

Niedermann, A. (2006). *Förderdiagnostische Hilfsmittel zum Mathematik- und Schriftspracherwerb. Eine kommentierte Übersicht* (2. unveränderte Aufl.). Luzern: Ed. SZH/CSPS.

Niedermann, A., Meisel-Stoll, M., Sahli, C., Zeltner, U. (2006). *Heilpädagogische Unterrichtsgestaltung. Ein Studienbuch zur Förderdiagnostik, Basisfunktionsschulung und Klassenführung* (2. Aufl.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol.1, pp. 619-700). New York: Wiley.

Ryndak, D.L. & Fisher, D. (Eds.). (2001). *The foundations of inclusive education: A compendium of articles on effective strategies to achieve inclusive education*. Baltimore: TASH.

Saint-Laurent, L., Fournier, A. L. & Lessard, J. C. (1993). Efficacy of three programs for elementary school students with moderate mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 28, 333-348.

Sermier, R. (2008). *Präzisierung der Aufnahmekriterien in der Abteilung Integration des Schulheims „Les Buissonnets“*.

Sheridan, S. M., Buhs, E. S. & Warnes, E. D. (2003). Childhood peer relationships in context. *Journal of School Psychology*, 41, 285-292.

Stahl, B., & Irblich, D. (Eds.) (2005). *Diagnostik bei Menschen mit geistiger Behinderung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Göttingen, Bern: Hogrefe.

Wilken, E. (2008). Besondere Zielgruppen: Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Down-Syndrom. In Nussbeck, S., Biermann & A., Adam, H. (Eds.). *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (pp. 18-36). Göttingen: Hogrefe.

Anhang - Annexes

Tabelle 1: Übersicht über die IQ Werte aus den Dossiers

Abteilung/ Section	Diagnose- dossier/ Dossier diagnostique	Test und Wert/ Test et valeur
Deutsch	Kind 1	<i>K-ABC</i> (60), <i>SON-R</i> (72)
	Kind 2	<i>K-ABC</i> (65/70) <i>SON-R</i> (62)
	Kind 3	Keine Testergebnisse
	Kind 4	<i>K-ABC</i> (61)
francophone	Elève 1	<i>WPPSI</i> (45)
	Elève 2	<i>WPPSI</i> & <i>K-ABC</i> (pas de valeur globale de QI indiquée; l'enfant n'avait pas accès aux épreuves)
	Elève 3	<i>SON-R</i> (58) <i>SON-HS</i> (51) <i>SON-DS</i> (72)
	Elève 4	2004: <i>K-ABC</i> (47), <i>WISC-III</i> (51) 2005: <i>K-ABC</i> (53-62), <i>WISC-III</i> (59)
	Elève 5	<i>SON-R</i> (pas de valeur globale de QI indiquée; raisonnement = 84, spatial = 56, en lien avec un problème moteur) <i>K-ABC</i> (pas de valeur globale de QI indiquée)
	Elève 6	<i>WPPSI</i> (52)
	Elève 7	2004: <i>SON-R</i> , <i>K-ABC</i> (pas de valeur globale de QI indiquée) 2007: <i>K-ABC</i> (pas de valeur globale de QI indiquée; sous-résultats du test: 45-69)
	Elève 8	<i>WPPSI</i> (58)
	Elève 9	<i>K-ABC</i> (pas de valeur globale de QI indiquée; sous-résultats du test: 58-73)

**Tabelle 2: Übersicht über die Anwendung des Beobachtungsbogens
Integration PLUS gemäss der Dossiers**

Abteilung/ Section	Beobachtungsbogen/ Grille d'évaluation	Durchgeführt/ Complété	Alle Dimensionen berücksichtigt/ Prend en considération toutes les dimensions	Alle Beteiligten einbezogen/ Tous les participants sont inclus
Deutsch	Kind 1	x		x
	Kind 2	x	x	x
	Kind 3	x	x	x
	Kind 4	x	x	x
francophone	Elève 1	x		x
	Elève 2			
	Elève 3	x		x
	Elève 4	x	x	
	Elève 5	x	x	
	Elève 6	x	x	x
	Elève 7	x	x	x
	Elève 8	x	x	x
	Elève 9			

**Tabelle 3: Übersicht über die Vollständigkeit der Förderberichte
gemäss der Dossiers**

Abteilung	Förderbericht	Allgemeine Angaben	Rahmenbedingungen	Lernbereiche			
				Akt. Stand	Lernziele	Massnahmen	Evaluation
Deutsch	Kind 1	x	x		x	x	
	Kind 2	x	x	x	x	x	
	Kind 3	x	x	x	x	x	
	Kind 4	x	x	x	x	x	x

Section	Projet pédagogique	Données générales, présentation de l'enfant, intégration sociale	Projet pédagogique, objectifs pour l'année scolaire	Remarques
francophone	Elève 1	x	x	x
	Elève 2	x	x	x
	Elève 3	x	x	x
	Elève 4	x	x	x
	Elève 5	x	x	x
	Elève 6	x	x	x
	Elève 7	x	x	x
	Elève 8	x	x	x
	Elève 9	x	x	x

Anhang 1: Anhaltspunkte zum Erstellen eines Förderplans

ABTEILUNG INTEGRATION DES SCHULHEIMS LES BUISSONNETS

Anhaltspunkte zum Erstellen des individuellen Förderplans

Vorgaben aus dem Konzept zur Integration von behinderten und verhaltensauffälligen Kindern in den Regelklassen.

Der individuelle Förderplan wird als pädagogisches Konzept bezeichnet.

Bedingungen (Seite 6, 2.2.)

- Der Erfolg der Integration hängt u. a. von folgender Bedingung ab:
- Die Ziele der Integration sind klar in einem pädagogischen Konzept festgelegt.
- Das Förderprogramm muss den Möglichkeiten des Kindes angepasst sein, weil davon auszugehen ist, dass die Lernziele der Klasse nicht erreicht werden können.

Unterstützung des Kindes (Seite 10, 5.1.)

- Die Sonderschullehrperson erteilt im Einvernehmen mit der Klassenlehrperson und dem zuständigen Schulinspektorat den I-HSU nach pädagogischen Konzept.
- Das pädagogische Konzept ist zeitlich begrenzt, es wird mit und um das Kind erstellt; die Eltern und das Kind werden einbezogen in Fragen des Inhalts und der Dauer des Konzepts und in die Einschätzung der Entwicklung.
- Das pädagogische Konzept wird laufend evaluiert, um notwendige Anpassungen zu ermöglichen.

Unser Verständnis

Der individuelle Förderplan

- orientiert sich stets am einzelnen Kind
- ist ein Mittel, die Interessen des Kindes zu verdeutlichen
- beschreibt die Ausgangssituation in ihrer Realität
- ist eine Möglichkeit, zur Veränderung von Rahmenbedingungen konstruktive Vorschläge zu machen.
- beschreibt den momentanen Entwicklungsstand/Leistungsvermögen des Kindes
- definiert konkrete Ziele für verschiedene Entwicklungsbereiche/ Fächer
- verknüpft die Ziele mit den geeigneten Unterstützungsmassnahmen
- dient einer geplanten Förderung und lässt zugleich Raum für Anpassungen und Spontanes
- fördert die interdisziplinäre Zusammenarbeit
- dient der Transparenz in der Zusammenarbeit mit Eltern
- formuliert sich auch für Aussenstehende nachvollziehbar

Mit dem Förderplan entwirft die Heilpädagogin primär eine eigene, umfassende Orientierungshilfe für die Gestaltung und Auswertung der Arbeit mit dem Kind über einen bestimmten Zeitraum.

Anhang 2: Raster Förderplan

Individueller Förderplan

für die SchülerIn/ den
Schüler

Name

Vorname

geboren am

Schulort

Klasse

KlassenlehrerIn/nen

Name der Heilpädagogin

Datum

Unterschrift

Rahmenbedingungen

persönlicher Bezug

Begleitumfang

Angaben zur Klasse

weitere Angaben

Lernbereich:

Aktueller Stand

Lernziele bis

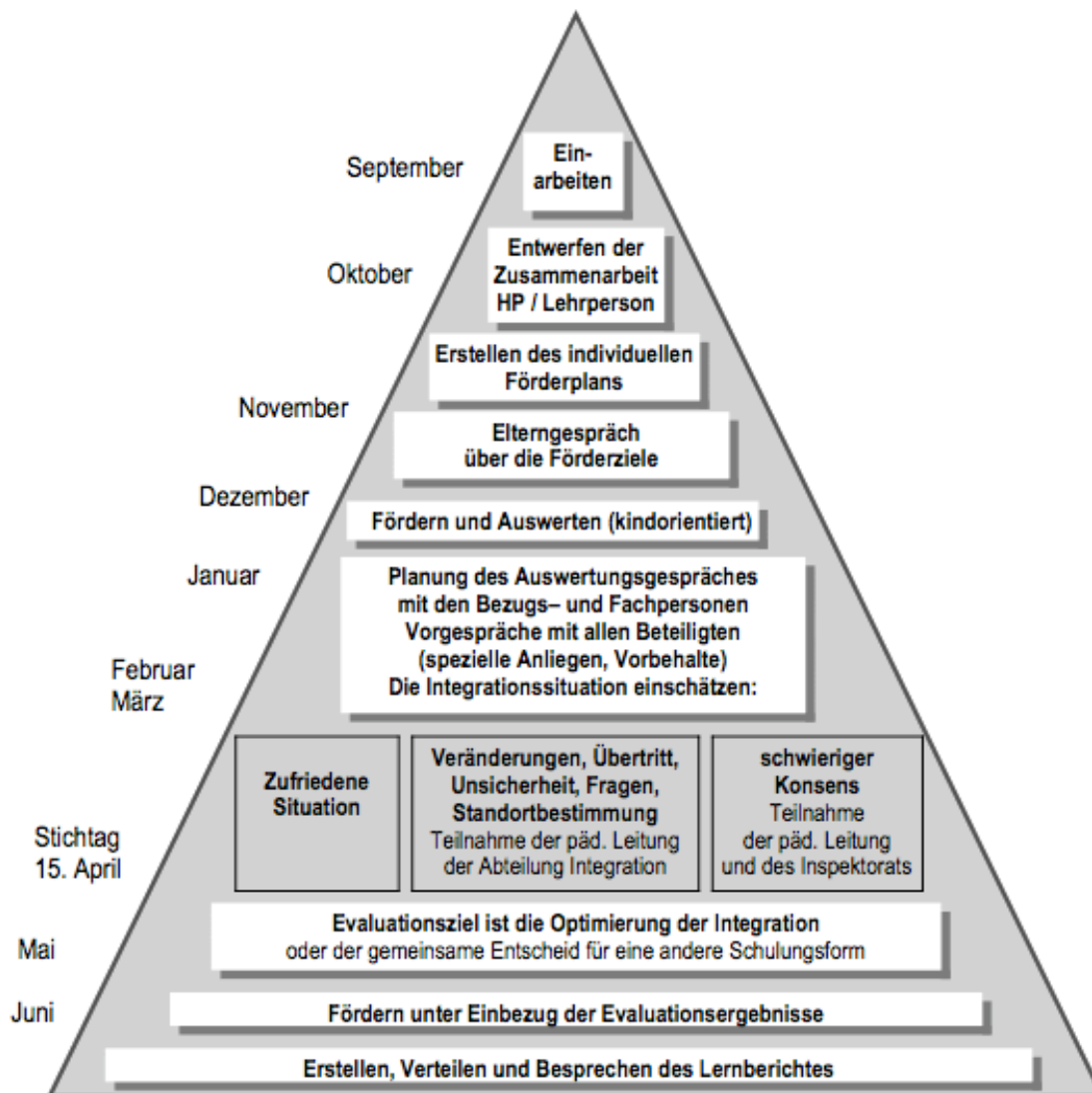
Massnahmen

Evaluation/Kontrolle

Anhang 3: Der Evaluationsprozess im Schuljahr

Der Evaluationsprozess im Schuljahr

Abteilung Integration Schulheim Les Buissonnets



**Die Stufen stellen Schwerpunkte dar.
Die Heilpädagogin ist für die Koordination verantwortlich.**

Nov. 2003 MSch / msch

Annexe 4: Concept de base des projets pédagogiques du CESG

Projet pédagogique

Un projet pédagogique est établi pour chaque élève pris en charge par le Service d'intégration. Ce document est élaboré par l'enseignant spécialisé, en collaboration avec l'enseignant titulaire.

Le projet se base sur les observations et les évaluations effectuées précédemment et/ou en début d'année scolaire.

Il prend en compte l'élève dans sa globalité et fixe les objectifs pour l'année en cours.

Il détermine également les priorités, éventuellement les modes et les moyens d'action (pédagogie et évaluation différenciées).

Le projet pédagogique accompagnera l'élève tout au long de l'année. Il est appelé à évoluer selon les possibilités et les besoins de l'élève. Il peut contenir:

- des données générales concernant la classe,
- une présentation de l'élève, ses ressources et ses difficultés,
- un commentaire sur son intégration sociale et scolaire, des objectifs scolaires, sociaux et/ou personnels,
- la mention d'une éventuelle thérapie dont bénéficie l'élève,
- ...

Le projet pédagogique servira de référence pour le bilan de fin d'année.

Source : www.cesg.ch

Annexe 5: Modèle des projets pédagogiques du CESG

Service d'intégration / PROJET PEDAGOGIQUE / 09-10
Nom de l'élève, fils de, date de naissance
DONNEES GENERALES / PRESENTATION DE L'ENFANT / INTEGRATION SOCIALE
• <u>données générales concernant la classe</u> : nom de l'enseignant-e titulaire (ou duo), niveau/degré, type de classe (par ex. plus. degrés), lieu, nombre d'élèves, même cadre que l'année dernière ou nouveau, ... • nombre d'unités de soutien, • si utile, qq mots sur la fratrie, la situation familiale, le nom du représentant légal, ... • <u>présentation de l'élève</u> par une brève description, qq adj. qui le caractérisent (sans l'étiqueter pour autant...), ses ressources, difficultés, son attitude face au travail,... • <u>intégration sociale</u> dans la classe (pairs et adulte-s) mais aussi dans le bâtiment, la cour de récré, la vie hors du cercle scolaire, ses capacités et stratégies pour communiquer avec les autres, son acceptation des autres / par les autres, ...
PROJET PEDAGOGIQUE (OBJECTIFS POUR L'ANNEE SCOLAIRE)
Sur la base des observations (état des lieux) et du sens que porte cette intégration, déterminer l'un ou l'autre objectif général puis les objectifs intermédiaires / spécifiques de l'année (mais sans les nommer ainsi...). Mentionner quelques moyens utilisés pour atteindre ces objectifs. Penser aux objectifs personnels (confiance en soi, autonomie, initiatives, propreté, ...) et aux objectifs scolaires (branches pour lesquelles le soutien est prioritaire). Faire état du côté "provisoire" de ce projet qui sera, au besoin, adapté, modifié, ...
REMARQUES
Mentionner toute thérapie particulière suivie, le nom du thérapeute, la fréquence, ... Eventuellement indiquer l'horaire de la prise en charge. Cette partie peut aussi faire état d'une / de décisions prises lors de la réunion, des observations, des souhaits ou besoins exprimés, de la date de la prochaine rencontre, ... (si le doc est distribué sur le moment, on peut le faire pour soi-même, sur sa copie).

CESG, Service d'intégration, Romont le « date de finalisation du projet »

Nom, ens. spéc.

Nom, ens. titulaire

Source : www.cesg.ch

Annexe 6: Exemple de projet pédagogique diffusé par le CESG



CENTRE ÉDUCATIF ET SCOLAIRE DE LA GLÂNE Service d'intégration

Rue du Château 124
secretariat@cesg.ch

1680 Romont
www.cesg.ch

Tél. 026 652 17 32
Fax 026 652 17 60

ADMINISTRATION : Fondation PROF-in
C.C.P 17-5904-4

1784 COURTEPIN (FR)
Tél. 026 684 71 00 / 01

Service d'intégration / PROJET PEDAGOGIQUE / octobre 2009

X, fils de Y et Z, né le ...

DONNEES GENERALES / PRESENTATION DE L'ELEVE / INTEGRATION SOCIALE

X est intégré en 3 P, dans la classe de Mmes *Titulaire 1* (60%) et *Titulaire 2* (40%), à l'école de *Village*. A la rentrée, il a fait connaissance avec deux nouvelles enseignantes et plusieurs nouveaux camarades de classe. Il s'est facilement adapté à son nouvel environnement scolaire. La classe est composée de 13 élèves.

X est suivi pour la 4^{ème} année consécutive par le Service d'intégration, à raison de 6 unités par semaine. Le soutien pédagogique spécialisé s'effectue en classe, en groupe restreint ou, parfois, en individuel. La prise en charge individuelle permet à X de travailler à son rythme et selon ses besoins. Une guidance individuelle est régulièrement nécessaire pour cheminer dans les apprentissages.

X est motivé par la relation avec l'autre. Souvent, il sollicite le contact. Les règles de vie communes à l'école lui sont connues. Cependant, il est utile de les lui rappeler de temps à autre. Dans un cadre moins structuré que la classe (activités scolaires à l'extérieur, récréation, place de jeu...), X a plus de peine à contenir son impulsivité et à respecter les règles sociales.

Durant les premières semaines d'école, X a pu répondre aux tâches proposées (exercices techniques ou faisant appel à des connaissances mémorisées) avec une certaine aisance. Le travail de répétition des objectifs de 2P effectué pendant les vacances d'été a porté ses fruits. Nous le félicitons pour son engagement.

Actuellement, les nouveaux apprentissages nécessitent une attention plus importante et X doit comprendre que son investissement doit être plus soutenu et que certaines exigences ne sont pas négociables (attention en classe, effort de mémorisation de certaines règles, exercices d'entraînement). Par ailleurs, X est très sensible aux renforcements positifs. Nous veillerons à lui proposer des activités se situant dans sa zone proximale d'apprentissage, afin de le mettre le plus souvent possible en situation de réussite.

Sur le plan des apprentissages scolaires, il suit le fundamantum d'un programme de 3P, sauf en mathématique où les objectifs sont allégés. En dehors du soutien et dans la mesure de ses compétences, il réalise le même travail que ses camarades. Lorsque la tâche est trop difficile, X se manifeste en demandant de l'aide. Il pourrait encore le faire plus régulièrement. L'enseignante peut aussi lui modifier la tâche ou lui proposer de poursuivre un travail individuel spécialement préparé à son attention (dossiers personnels, activités d'entraînement à l'ordinateur, activités auto-correctives logico...).

PROJET PEDAGOGIQUE (OBJECTIFS POUR L'ANNEE SCOLAIRE)

Compte tenu des ressources et des difficultés de X, le projet pédagogique s'articule selon les modalités suivantes :

Objectif cognitif :

- augmenter sa capacité à se créer des images mentales et à les exploiter dans la réalisation d'une activité

(moyens : accompagner la prise de conscience des démarches mentales → transformer les perceptions en images mentales, mémoriser les évocations en se projetant dans une situation d'utilisation, utiliser l'information stockée.)

Attitude face à la tâche :

- se tenir correctement à son pupitre
- écouter attentivement les consignes de la maîtresse
- organiser son plan de travail pour être efficace dans sa tâche
- soutenir son effort tout au long de la tâche ; aussi lorsqu'elle demande un effort plus conséquent
- utiliser ses outils de référence si nécessaire
- rechercher le soin et la qualité de présentation dans ses travaux
- vérifier ses résultats
- s'investir dans les travaux de groupe

(moyens : plan de rangement du matériel, marche à suivre rappelant les différentes étapes d'une tâche)

Mathématiques :**Numération**

- connaître les nombres jusqu'à 10 000 (lire, écrire, classer, comparer)
- décomposer les nombres en M, C, D, U

(moyens : utilisation de différents supports visuels pour se représenter les nombres)

Opérations

- effectuer des calculs réfléchis simples (addition, soustraction)
- additionner et soustraire en colonnes
- résoudre des problèmes additifs et soustractifs simples
- comprendre le sens de la multiplication
- mémoriser les tables de multiplication

(moyens : matériel concret pour travailler les liens entre les nombres afin de favoriser l'automatisme de la calculation)

Raisonnement-logique

- développer des stratégies de recherche
- organiser une recherche en focalisant son attention sur les infos pertinentes

(moyens : technique de questionnement pour connaître les procédures de X et pour le diriger vers des procédures plus efficaces. Entraînement par différents jeux : bataille navale, sudoku...)

Espace

- communiquer un déplacement selon un code commun
- choisir un itinéraire
- utiliser un instrument de mesure (règle graduée)
- nommer les formes : rond, carré, triangle, rectangle, losange et décrire leurs propriétés

(moyens : mettre X en situation de communication avec un pair pour qu'il prenne conscience de l'importance de codes communs et de la précision des infos à donner)

Français :

X participera aux activités proposées à la classe. Elles seront au besoin modifiées ou raccourcies afin de privilégier le sens des apprentissages. Cependant, certains objectifs seront travaillés en priorité :

- améliorer la compréhension en lecture

(moyens : travailler sur la prise de conscience de l'importance de chaque mot, de la ponctuation ; dans différents types de textes, chercher des infos explicites et implicites)

- enrichir le vocabulaire

(moyens : thèmes travaillés en classe, jeux de devinettes, livres ludiques questions-réponses, journaux...)

- entraîner l'orthographe grammaticale (accords)

(moyens : prendre conscience des liens entre les mots à l'aide de panneaux sur la nature des mots, exercices de classements, transformation de phrases...)

Les évaluations seront différenciées en mathématiques selon les objectifs travaillés. Nous apporterons de l'aide si nécessaire dans les évaluations de français et d'environnement (compréhension des consignes ...).

Le projet pédagogique présenté ci-dessus n'est pas définitif. Il peut être réévalué et adapté en fonction des progrès et des difficultés de X.

REMARQUES
X est inscrit aux devoirs surveillés. Les devoirs de mathématiques sont différenciés et préparés par l'enseignante spécialisée. La prochaine réunion aura lieu le lundi 27 avril, à 16h30 pour les enseignants, à 17h00 pour les parents.

CESG, Service d'intégration, Romont le 3 novembre 2009

En collaboration avec les enseignantes titulaires :
Titulaire1 titulaire 2

Nom/prénom
Enseignante spécialisée

Source : www.cesg.ch

RPT sous-groupe 12

Proposition de critères pour l'octroi de mesures renforcées de type « Intégration+ »

Principes fondamentaux :

1. Offrir une scolarité à l'école régulière à un nombre plus élevé d'élèves aux besoins spécifiques importants.
2. Dans l'analyse individuelle des situations susceptibles de bénéficier du concept « Intégration+ », on aura le souci d'effectuer une analyse de l'ensemble du spectre des besoins et des ressources de l'enfant et de son environnement dans l'esprit de la procédure d'évaluation standardisée (PES).

Documents de référence à prendre en compte dans la définition des critères « Intégration+ » :

1. Loi scolaire du 23 mai 1985, articles 20a à 20d.
2. Règlement d'exécution de la loi scolaire du 16 décembre 1986, articles 26a à 26c.
3. Accord intercantonal du 25 octobre 2007, articles 1 – 2 – 3.
4. Projet : « Service d'intégration-plus », CESG/Abt. Integration Les Buissonnets, novembre 2008.
5. Critères des élèves concernés par « Intégration Plus » - Pistes de réflexion, document non daté servant uniquement d'outil de réflexion.
6. Grille d'observation pour les élèves pouvant bénéficier du projet « Service d'intégration Plus », CESG/Abt. Integration Les Buissonnets, novembre 2008.

Quand peut-on octroyer une MAR de type « Intégration+ » :

- a) Lors de l'entrée en classe enfantine, sans utiliser une procédure « en cascade », si l'enfant doit bénéficier d'une MAR+ lui permettant de **débuter sa scolarité à l'école régulière**. Dans ce cas précis, en l'absence de cette mesure de type « Intégration+ », l'enfant aurait dû être orienté dans une institution spécialisée dès son entrée à l'école.
- b) En cours de scolarité obligatoire, dans le but de maintenir dans le cursus de l'école régulière un élève qui est déjà au bénéfice d'une MAR, mais nécessitant une augmentation d'heures d'enseignement spécialisé, sans quoi il faudrait prononcer une orientation vers une institution spécialisée.

Proposition de critères :

1. Un QI global très faible **inférieur à 60** (à titre d'exemple, on définit de manière standard la déficience selon les critères suivants : déficience mentale légère : QI compris entre 56 et 70 ou déficience mentale modérée : QI compris entre 41 et 55). Il faut cependant prendre ce premier critère avec une certaine réserve. En effet, les réflexions conduites actuellement dans le domaine de la prise en compte d'un QI global indiquent plutôt que cette notion n'a plus vraiment de sens. Les travaux liés à la mise en œuvre de la PES vont dans la direction d'une analyse plus fine des **diverses fonctions intellectuelles**.

ou

2. Au moins **deux fonctions intellectuelles** basses à très basses (3 écarts-types = inférieures à 55) mises en évidence par le bilan psychologique :
 - Raisonnement (intelligence) ;
 - Attention ;
 - Organisation (fonctions exécutives) ;
 - Mémoire ;
 - Fonctions linguistiques ;
 - Fonctions visuo-spatiales ;

et

3. Un déficit du comportement adaptatif (2 écarts-types), évalué au moyen d'une échelle des comportements adaptatifs par le psychologue.
4. Cependant la dotation « Intégration+ » est prévue jusqu'à **un maximum de 10 unités hebdomadaires**. Si les besoins de l'élève indiquent qu'il serait nécessaire de prévoir une dotation supérieure à 10 unités pour lui permettre d'être intégré à l'école ordinaire, alors ce critère devient déterminant pour l'orientation en classe de l'enseignement spécialisé.
5. Lors de l'analyse du dossier de l'élève au moyen de la PES par la cellule d'évaluation, il est indispensable de prendre en considération les éléments contextuels tels que :
 - Les ressources et freins de l'école ;

- Les ressources et freins de la famille ;
- Les conséquences sur les effectifs du cercle scolaire et prioritairement de la classe qui accueillera l'élève au bénéfice du concept « Intégration+ ».

L'octroi d'une MAR de type « Intégration+ » à un élève ayant les caractéristiques décrites au moyen des critères cités précédemment doit également permettre à l'enseignant spécialisé de consacrer du temps pour répondre aux besoins suivants :

- Apporter des ressources à la classe par le coaching du/des titulaires ;
- Apporter des ressources au groupe-classe pour qu'il accepte un élève aux besoins et au comportement différent ;
- Apporter des ressources à l'école dans le but de coacher les élèves de l'école et l'ensemble des enseignantes et enseignants et autres intervenants de l'établissement facilitant ainsi un véritable travail en réseau.

Ainsi nous pourrions détailler une « Intégration+ » de 10 unités au maximum de la manière suivante :

- 6 à 9 leçons consacrées à l'élève dans le projet intégratif (selon la dotation allant de 7 à 10 unités hebdomadaires) ;
- 1 leçon de décharge pour l'enseignant-e titulaire de la classe qui accueille l'élève au bénéfice d'une MAR de type « Intégration+ ».

Document corrigé suite à la séance du sous-groupe 12 du vendredi 1^{er} juillet 2011/HW

Évaluation du projet pilote « classe intégrative avec team-teaching à Romont »

1. Introduction

Ce projet consiste à regrouper 4 enfants avec des besoins en mesures renforcées de pédagogie spécialisée, dans une classe régulière de Romont conduite par deux enseignant-e-s : l'un avec une formation pédagogique ordinaire, l'autre avec une formation en pédagogie spécialisée.

Ce projet a été évalué suite à sa première année de mise en application (année scolaire 08/09). Un rapport intermédiaire présentant les résultats de cette première évaluation a été remis au sous-groupe RPT 12 en octobre 2009.

Ce rapport final commence par une brève description des élèves scolarisés dans la classe intégrative de Romont. Il présente ensuite les résultats de l'évaluation de ce projet tel qu'il a été mis en œuvre durant sa 2^{ème} année de mise en application (année scolaire 09/10). Il se poursuit avec une mise en lien de ces résultats avec ceux trouvés dans le cadre l'évaluation externe menée par l'Institut de Pédagogie Curative dans le canton de Zürich avec un nombre plus important de classes intégratives semblables à celle de Romont. Le rapport se termine par une discussion quant à l'adéquation de cette structure intégrative pour le canton de Fribourg et une conclusion.

2) Brève description des enfants scolarisés dans la classe intégrative de Romont

Durant cette 2^{ème} année scolaire, l'effectif de la classe intégrative de Romont s'élevait à 17 élèves. La classe comptait :

- douze élèves ne présentant pas de besoins spécifiques en enseignement spécialisé
- une élève avec une infirmité motrice cérébrale suivant le programme scolaire ordinaire, mais se déplaçant en fauteuil roulant et ayant besoin de l'aide d'un-e enseignant-e pour aller aux toilettes, pour participer à la leçon de gymnastique et pour tous les déplacements quotidiens.
- quatre élèves considérés comme présentant des besoins en mesures renforcées en enseignement spécialisé. D'après les résultats de notre évaluation intermédiaire (cf rapport d'octobre 2009), un seul enfant, parmi ces quatre élèves intégrés, semblait correspondre au diagnostic d'incapacité intellectuelle¹. Dès avril 2010, cet enfant n'était cependant plus scolarisé dans la classe intégrative de Romont, sa famille ayant déménagé dans un autre village. Elle a continué sa scolarité dans une classe ordinaire en bénéficiant d'une prise en charge du service d'intégration. Les trois autres enfants intégrés présentent quant à eux un

¹ Le terme « incapacité intellectuelle » est utilisé comme un synonyme du terme « retard mental ».

trouble du langage. L'un d'entre eux a également des difficultés d'apprentissage importantes, car il a déjà deux années de retard scolaire (suite à deux redoublements).

3. Description des progrès réalisés par les élèves ayant besoin de mesures renforcées en pédagogie spécialisée

Les élèves ayant besoin de mesures renforcées en pédagogie spécialisée ont été évalués à trois reprises au cours des deux ans de suivi (octobre 2008, juin 2009 et juin 2010) à l'aide d'un test de performances scolaires² réalisé en individuel avec chacun d'entre eux. Ce test couvre les apprentissages du niveau infantile à la 3^{ème} année primaire.

Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus par les élèves intégrés lors de ces 3 temps de mesure en terme de pourcentage de réussite des items du test.

Tableau 1 : Résultats des élèves intégrés au test de performances scolaires réalisé en individuel

	octobre 08	juin 09	juin 10
Enfant 1	28.9	59.5	77.0
Enfant 2	25.7	54.8	70.2
Enfant 3	45.0	63.6	80.1
Enfant 4	25.0	47.9	n'est plus dans la classe

Comme cela apparaît également dans les rapports individuels annexés, les élèves intégrés ont tous effectué des progrès significatifs au cours de ces deux ans. À la fin de l'année scolaire 2009/2010, les trois enfants présentant un trouble du langage sont capables de lire des petits textes et de répondre à des questions portant sur leur contenu, d'écrire des mots simples de façon orthographiquement juste et de rédiger des phrases complètes. Ils ont également acquis des notions d'orthographe et de grammaire. En mathématiques, ils peuvent dénombrer des quantités d'objets jusqu'à au moins 300, nommer des chiffres jusqu'à 900 et peuvent effectuer des additions avec des chiffres jusqu'à 100 et des soustractions avec des chiffres jusqu'à 25.

4. Évaluation des effets de l'intégration sur les progrès scolaires des élèves de la classe n'ayant pas de besoins spécifiques

Afin de vérifier que les élèves n'ayant pas de besoins spécifiques scolarisés dans la classe intégrative n'étaient pas freinés dans leurs apprentissages, ces derniers ont été appariés à des enfants scolarisés dans des classes « traditionnelles » de l'école primaire de Romont. Des paires d'enfants ayant le même niveau de compétences en mathématiques et en français au début de la première année primaire ont été formées. Les élèves parlant une autre langue que le français à leur domicile ont été appariés à des enfants se trouvant dans la même situation. Dans la majeure partie des cas, le sexe a également été pris en compte.

Comme cela a été décrit dans le rapport d'octobre 2009, les résultats de l'évaluation menée durant la première année primaire ont montré qu'il n'y avait pas de différence significative entre les résultats

² Moser, Berweger, Lüchinger-Hutter, (2004). Lest 4 -7, Lern- und Entwicklungsstand bei 4 bis 7 Jährigen, Moser & Bayer (2007). Lest 6-9, Lern- und Entwicklungsstand bei 6 bis 9 Jährigen
Ces instruments ont été traduits et déjà utilisés dans le cadre de la recherche INTSEP-RM menée à l'IPC.

obtenus aux évaluations certificatives de fin de 1^{ère} année primaire par les élèves de la classe intégrative et les élèves de classes « traditionnelles » auxquels ils avaient été appariés.

Afin de poursuivre cette évaluation au cours de la 2^{ème} année primaire, les performances scolaires de ces enfants ont été évaluées à nouveau en septembre 2009 et en juin 2010 par des tests de performances scolaires³ que les enseignant-e-s ont fait passer à leurs élèves. Les résultats des deux groupes figurent dans le tableau suivant.

Tableau 2 : Résultats des élèves de classes intégratives et des élèves de classes traditionnelles au test de performances scolaires effectué en début et en fin d'année scolaire 09/10

	septembre 2009		juin 2010	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
élèves de la classe intégrative (N=11 ⁴)	37.8	12.1	65.3	11.9
élèves de classes traditionnelles (N=11 ³)	34.9	12.2	64.1	9.4

Une analyse de régression a été menée afin de déterminer les progrès réalisés par les élèves au cours de cette 2^{ème} année primaire. Un test de différence pour échantillon apparié a ensuite été effectué afin de comparer les progrès réalisés par les élèves de la classe intégrative et les élèves du groupe contrôle. Le résultat indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les progrès réalisés par les élèves de la classe intégrative et les élèves de classes « traditionnelles » dans leurs performances scolaires (T-Test : $p = .766$). Les résultats des analyses montrent également qu'il n'y a pas de différence significative entre les progrès des deux groupes en français (T-Test : $p = .687$) et en mathématiques (T-Test : $p = .985$), lorsque ces deux domaines sont analysés séparément.

Nous pouvons conclure de ces résultats que les élèves suivant une scolarité ordinaire dans la classe intégrative n'ont pas été freinés dans leurs apprentissages scolaires au cours de la deuxième année primaire. Ce résultat doit cependant être considéré avec une certaine prudence au vu de la petite taille de l'échantillon. En effet, des échantillons aussi réduits entraînent inévitablement une diminution du pouvoir des tests statistiques.

5. Mise en parallèle avec les résultats de l'évaluation externe menée dans le canton de Zürich

Il est intéressant de faire un parallèle entre les résultats de cette évaluation du projet de classe intégrative à Romont et les résultats trouvés dans le cadre d'une recherche mandatée par le canton de Zürich au sujet des effets de l'intégration individuelle ou dans des classes intégratives d'enfants présentant des incapacités intellectuelles.

³ Test de performances scolaires en langue d'enseignement et en mathématiques, Bless, Bonvin & Schüpbach, (2005)

⁴ Deux élèves de classes traditionnelles étant malades lors du dernier temps de mesure, ils n'ont pas pu faire les tests finaux. Ils ont par conséquent été retirés de l'échantillon, de même que leur paire, ce qui a réduit le nombre d'enfants dans chaque groupe à 11.

Cette évaluation a été menée avec un échantillon plus vaste et plus représentatif :

- 54 élèves avec des incapacités intellectuelles (13 enfants scolarisés dans des classes intégratives semblables à celle de Romont, 18 enfants intégrés individuellement et 23 enfants comparables scolarisés dans des écoles spéciales)
- 294 enfants ne présentant pas de besoins spécifiques (54 élèves de classes intégratives, 118 élèves de classes avec une intégration individuelle et 118 élèves comparables de classes sans intégration)

Elle a abouti aux conclusions suivantes :

1. L'intégration individuelle ou dans des classes intégratives avec team-teaching permet aux enfants avec des incapacités intellectuelles de faire tout autant de progrès dans leurs performances scolaires et dans leur comportement adaptatif qu'une scolarisation en école spéciale. Un léger avantage de l'intégration individuelle ou en classe intégrative peut être constaté en ce qui concerne le développement de compétences en lecture.
2. Les élèves ne présentant pas de besoins spécifiques scolarisés dans des classes intégratives ou des classes dans lesquelles un seul enfant avec une incapacité intellectuelle est intégré ne sont pas freinés dans leurs apprentissages scolaires en comparaison à des élèves de classes sans intégration.

Ces résultats, obtenus dans le cadre d'une étude de plus grande ampleur avec une méthodologie mieux contrôlée vont dans le même sens que les résultats de l'évaluation de la classe intégrative à Romont.

6. Discussion

Les résultats de cette évaluation, après deux années de suivi, permettent de conclure à un bilan positif concernant ce projet pilote de classe intégrative avec team-teaching, tel qu'il a été réalisé à Romont.

Cependant, des considérations à caractère plus large nous amènent à émettre des doutes quant à l'adéquation de ce modèle pour le canton de Fribourg. Elles sont exposées ci-dessous sous forme de questionnements.

1. Les classes intégratives avec team-teaching peuvent-elles être mises en place à grande échelle dans le canton de Fribourg au vu de sa densité en population ?

Pour créer une classe intégrative avec team-teaching, il est nécessaire de trouver quatre enfants du même âge ayant des besoins en mesures renforcées et faisant partie d'un même arrondissement scolaire. Si l'on estime qu'environ 3%⁵ des enfants parmi la population générale présentent des besoins en mesures renforcées, il faudrait que les arrondissements scolaires comptent au moins 130 élèves du même âge pour que l'on ait une chance de trouver quatre élèves ayant des besoins en mesures renforcées. Les arrondissements scolaires correspondant à cette description étant extrêmement rares dans le canton de Fribourg, ce modèle n'est par conséquent pas généralisable.

De plus, au vu de la très faible probabilité de trouver quatre élèves présentant des besoins en mesures renforcées du même âge dans un même arrondissement scolaire, il est à craindre qu'une volonté de

⁵ La prévalence de l'incapacité intellectuelle dans la population générale est estimée à environ 1% (APA, 2005, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 4^e édition texte révisé. Paris : Masson, p.53). Cette estimation de 3% engloberait par conséquent des enfants présentant d'autres troubles.

créer malgré tout des classes intégratives favorise le recours à des mesures peu recommandables, telles que des diagnostics faussés, le redoublement ou le déracinement social d'enfants présentant des besoins en mesures renforcées, dans le seul but d'atteindre le nombre d'enfants requis pour pouvoir créer ce type de classe.

2. La création des classes intégratives ne risque-t-elle pas d'entraîner une augmentation du nombre d'enfants considérés comme ayant des besoins en mesures renforcées en enseignement spécialisé ?

Il a été mis en évidence dans la littérature que la création d'une nouvelle offre en enseignement spécialisé (mesures de soutien ou création de classes spéciales) entraîne généralement une augmentation de la demande, autrement dit une augmentation des élèves signalés comme ayant besoin de ces mesures. Dans le cas présent, la création de classes intégratives risque d'entraîner une augmentation d'élèves considérés comme ayant des besoins en mesures renforcées, qui ne coïnciderait pas du tout avec une diminution du nombre d'élèves séparés dans des classes spéciales ou des écoles spéciales. Ce risque nous paraît d'autant plus sérieux que des évaluations complètes débouchant sur une description des besoins en soutien des enfants et justifiant l'obtention de mesures renforcées ne semblent pas être systématiquement menées à l'heure actuelle dans le canton de Fribourg. Rappelons notamment que suite à l'évaluation intermédiaire de ce projet de classe intégrative (cf rapport d'octobre 2009), la question s'était posée de savoir si tous les élèves intégrés dans cette classe présentaient réellement des besoins en mesures « renforcées ». De même, dans le cadre de notre recherche financée par le Fonds National menée sur les effets de l'intégration d'enfants présentant des incapacités intellectuelles, des doutes étaient apparus quant à la validité des diagnostics reçus par une partie des enfants pris en charge par le service d'intégration fribourgeois.

3. Les classes intégratives entraînent-elles un risque de passer à côté de certains buts de l'intégration ?

Un des buts fondamentaux de l'intégration est d'éviter de déraciner socialement l'enfant en lui permettant d'être scolarisé dans l'école de son village ou de son quartier. Or, pour pouvoir « remplir » la classe d'intégration, il arrive que des enfants, qui auraient pu être intégrés individuellement dans l'école de leur village ou de leur quartier, soient scolarisés dans un établissement éloigné de leur domicile. C'est le cas d'un des élèves de la classe intégrative de Romont et de certains élèves des classes intégratives à Zürich.

Un second objectif de l'intégration est de permettre aux enfants intégrés de bénéficier des interactions avec leurs pairs et de leur stimulation dans le cadre d'un enseignement commun. Or, dans une classe intégrative, on peut se demander s'il n'existe pas un risque que les enseignants créent une classe spéciale au sein de la classe ordinaire, en séparant les élèves intégrés de leurs camarades pour l'enseignement de matières scolaires nécessitant un haut degré de différenciation. Ce n'était pas du tout le cas dans la classe intégrative à Romont que nous avons suivie durant ces deux ans. C'est par contre un phénomène que nous avons pu observer dans certaines classes intégratives du canton de Zürich dans lesquelles étaient intégrés des élèves ayant des incapacités intellectuelles et nécessitant par conséquent un degré de différenciation de l'enseignement plus élevé que la plupart des élèves intégrés dans la classe intégrative de Romont.

7. Conclusion

En conclusion, au vu des diverses problématiques soulevées par la création de classes intégratives avec team-teaching, ce modèle d'intégration paraît peu adéquat pour le canton de Fribourg.

L'intégration individuelle des élèves présentant des besoins à mesures renforcées dans des classes ordinaires avec du soutien pédagogique spécialisé semble, en comparaison, un modèle mieux adapté pour le canton de Fribourg, notamment au vu de sa densité de population. Cela d'autant plus que son adéquation pour les élèves présentant des incapacités intellectuelles a été démontrée par la recherche du Fond National menée à l'Institut de Pédagogie Curative avec un échantillon de plus grande ampleur que l'évaluation menée dans le canton de Zürich. Les résultats de cette recherche à laquelle ont participé plusieurs cantons, dont Fribourg, a en effet démontré que l'intégration individuelle dans une classe ordinaire avec 6 à 9 périodes de soutien pédagogique spécialisé permet aux enfants ayant des incapacités intellectuelles de faire tout autant de progrès dans leurs apprentissages scolaires et même légèrement plus dans le domaine de la lecture, qu'une scolarisation en école spéciale. Elle leur permet également de faire tout autant de progrès dans leur comportement adaptatif global. De plus, l'intégration d'un enfant avec une incapacité intellectuelle dans une classe ordinaire ne freine pas les autres élèves de la classe dans leurs apprentissages, quelque soit leur niveau de performances scolaires (faible, moyen ou très bon).

Annexe : Rapports individuels concernant les résultats des élèves intégrés au test de performances scolaires réalisé en individuel avec eux en novembre 2008, juin 2009 et mai 2010

Enfant 1

Français	Pts nov. 08	Pts juin 09	Pts mai 10	Commentaires/Précisions
1. Conscience phonologique	33	49 (=max)	49 (=max)	<i>Cet élève avait déjà acquis les diverses compétences évaluées dans ce domaine à la fin de l'année scolaire précédente (juin 2009).</i>
2. Lecture	27	105	115	<i>En juin 09, il avait lu et compris le sens de phrases et de consignes simples. Il avait également lu deux petits textes. En cette fin d'année scolaire 2010, il a pu lire et comprendre des consignes comprenant plusieurs informations. Il a également lu un 3^{ème} texte plus long et a répondu correctement aux questions portant sur son contenu.</i>
3. Expression écrite	7	46	59	<i>À ce 3^{ème} test, il a écrit la grande majorité des mots de façon orthographiquement juste. Il a également écrit des phrases avec des majuscules et la ponctuation.</i>
4. Vocabulaire	60	90	109	<i>Il a enrichi son vocabulaire au cours de l'année écoulée.</i>
5. Orthographe et grammaire	-	-	25	<i>Il a écrit des noms réguliers et irréguliers au pluriel et ajouté la bonne ponctuation à des phrases déclaratives, exclamatives ou interrogatives. Il a également pu nommer des noms et quelques verbes.</i>
Total de points	127	290	357	

Mathématiques

1. Nommer des positions	7	8 (=max)	8 (=max)	<i>Il a montré et nommé des positions jusqu'à la « 14^{ème} ».</i>
2. Dénombrer	23	28	32 (=max)	<i>À ce 3^{ème} test, il a dénombré avec précision des quantités d'objets jusqu'à 500 (jusqu'à 120 en juin. 09.)</i>
3. Nommer des chiffres	14	17	20	<i>Il a nommé des chiffres jusqu'à 900 (jusqu'à 100 en juin 09.).</i>
4. Calculs avec des images et des histoires	6	12	12	<i>Il a résolu des petits problèmes additifs et soustractifs sans support visuel avec des nombres jusqu'à 20.</i>
5. Sériations	17	28	32	<i>Il a réalisé des exercices de sériation avec des chiffres jusqu'à 900 (jusqu'à 100 en juin. 09) : dire celui qui manque dans une suite de chiffres et dire le chiffre qui vient juste après ou avant un autre.</i>
6. Calculs avec des chiffres	0	29	60	<i>À ce 3^{ème} test, il a effectué des additions et des soustractions avec des chiffres jusqu'à 100 (jusqu'à 20 en juin 09.). Il a également pu doubler et diviser de moitié des petites collections d'objets et des chiffres jusqu'à 10.</i>
7. Mesurer	0	0	4	<i>Il a mesuré des longueurs sans décimale (ex : 8 cm)</i>
Total	67	122	168	

Résultats en terme de pourcentage d'items réussis :

<u>Nov. 08 :</u>	français : 30.5	mathématiques : 27.2	résultat global : 28.9
<u>Juin 09 :</u>	français : 69.6	mathématiques : 49.6	résultat global : 59.6
<u>Mai 10 :</u>	français : 85.6	mathématiques : 68.3	résultat global : 77.0

Enfant 2

Français	Pts nov. 08	Pts juin 09	Pts mai 10	Commentaires/Précisions
1. Conscience phonologique	28	48	49 (=max)	Cette élève avait déjà acquis les diverses compétences évaluées dans ce domaine à la fin de l'année scolaire précédente (juin 2009).
2. Lecture	28	86	110	En juin 09, elle avait lu et compris les sens de petites phrases simples. En cette fin d'année scolaire 2010, elle a pu lire et comprendre des consignes comprenant plusieurs informations. Elle a également lu deux petits textes et répondu correctement aux questions portant sur leur contenu.
3. Expression écrite	1	44	53	À ce 3 ^{ème} test, elle a écrit des mots simples de façon orthographiquement juste et les autres de façon phonétiquement juste. Elle a aussi écrit des phrases en séparant correctement les mots et en mettant une majuscule et la ponctuation.
4. Vocabulaire	57	81	98	Elle a enrichi son vocabulaire au cours de l'année écoulée.
5. Orthographe et grammaire	-	-	18	Elle a écrit des noms réguliers au pluriel et ajouté la bonne ponctuation à des phrases déclaratives, exclamatives ou interrogatives. Elle a également pu nommer des noms.
Total de points	114	259	328	

Mathématiques

1. Nommer des positions	8	8 (=max)	8 (=max)	Elle a montré et nommé des positions jusqu'à la « 14 ^{ème} ».
2. Dénombrer	21	28	30	A ce 3 ^{ème} test, elle a dénombré avec précision des quantités d'objets jusqu'à 300 (jusqu'à 120 en juin. 09.)
3. Nommer des chiffres	13	16	20	Elle a nommé des chiffres jusqu'à 900 (jusqu'à 100 en juin 09.).
4. Calculs avec des images et des histoires	3	10	12	Elle a résolu des problèmes additifs et soustractifs sans support visuel avec des nombres jusqu'à 20.
5. Sériations	14	23	29	Elle a réalisé des exercices de sériation avec des chiffres jusqu'à 300 (jusqu'à 80 en juin. 09) : dire celui qui manque dans une suite de chiffres et dire le chiffre qui vient juste après ou avant un autre.
6. Calculs avec des chiffres	0	32	53	À ce 3 ^{ème} test, elle a effectué des additions avec des nombres jusqu'à 100 et des calculs lacunaires et des soustractions avec des chiffres jusqu'à 35 (jusqu'à 20 en juin 09.). Elle a également pu doubler des petites collections d'objets.
7. Mesurer	0	0	0	
Total	59	117	152	

Résultats en terme de pourcentage d'items réussis :

<u>Nov. 08 :</u>	français : 27.4	mathématiques : 24.0	résultat global : 25.7
<u>Juin 09 :</u>	français : 62.1	mathématiques : 47.6	résultat global : 54.8
<u>Mai 10 :</u>	français : 78.7	mathématiques : 61.8	résultat global : 70.2

Enfant 3

Français	Pts nov. 08	Pts juin 09	Pts mai 10	Commentaires/Précisions
1. Conscience phonologique	43	49 (=max)	49 (=max)	Cette élève avait déjà acquis les diverses compétences évaluées dans ce domaine à la fin de l'année scolaire précédente (juin 2009).
2. Lecture	48	102	116	En juin 09, elle avait lu et compris les sens de petites phrases et de quelques consignes simples. En cette fin d'année scolaire 2010, elle a pu lire et comprendre des consignes comprenant plusieurs informations. Elle a également lu deux petits textes et répondu correctement aux questions portant sur leur contenu.
3. Expression écrite	14	45	46	Elle a écrit quelques mots de façon orthographiquement juste et les autres de façon phonétiquement juste, mais en confondant parfois une lettre (b-d). Elle a aussi écrit des phrases en séparant correctement les mots, mais sans la ponctuation.
4. Vocabulaire	84	102	113	Elle a enrichi son vocabulaire au cours de l'année écoulée.
5. Orthographe et grammaire	-	-	20	Elle a écrit des noms au pluriel et ajouté la bonne ponctuation à plusieurs phrases déclaratives, exclamatives ou interrogatives. Elle a également pu nommer des noms.
Total de points	189	298	344	

Mathématiques

1. Nommer des positions	8	8 (=max)	8 (=max)	Elle a montré et nommé des positions jusqu'à la « 14 ^{ème} ».
2. Dénombrer	23	30	32 (=max)	Elle a dénombré avec précision des quantités d'objets jusqu'à 500 (jusqu'à 300 en juin. 09.)
3. Nommer des chiffres	15	18	20	Elle a nommé des chiffres jusqu'à 900 (jusqu'à 200 en juin 09.).
4. Calculs avec des images et des histoires	12	12	13	En juin 09, elle avait résolu des petits problèmes additifs et soustractifs sans support visuel avec des nombres jusqu'à 20. En cette fin d'année scolaire, elle a également pu résoudre un problème qu'elle a dû lire elle-même avec des nombres jusqu'à 50.
5. Sériations	26	29	32	Elle a réalisé des exercices de sériation avec des chiffres jusqu'à 900 (jusqu'à 300 en juin. 09) : dire celui qui manque dans une suite de chiffres et dire le chiffre qui vient juste après ou avant un autre.
6. Calculs avec des chiffres	26	40	72	À ce 3 ^{ème} test, elle a effectué des additions, des calculs lacunaires et quelques soustractions avec des chiffres jusqu'à 100 (jusqu'à 20 en juin 09.). Elle a également pu doubler et diviser de moitié des collections d'objets et des chiffres jusqu'à 20.
7. Mesurer	0	0	4	Elle a mesuré avec une règle des longueurs sans décimale (ex : 8 cm).
Total	110	137	181	

Résultats en terme de pourcentage d'items réussis :

<u>Nov. 08 :</u>	français : 45.3	mathématiques : 44.7	résultat global : 45.0
<u>Juin 09 :</u>	français : 71.5	mathématiques : 55.7	résultat global : 63.6
<u>Mai 10 :</u>	français : 80.2	mathématiques : 80.1	résultat global : 80.1

Enfant 4

Français	Pts nov.08	Pts. sep.09	Commentaires/Précisions
1. Conscience phonologique	38	45	<i>Cette élève a acquis les diverses compétences évaluées dans ce domaine. Elle a entre autres pu trouver le premier et le dernier son de mots et les épeler.</i>
2. Lecture	15	73	<i>En début d'année scolaire, elle avait nommé plus de la moitié des lettres majuscules qui lui avaient été montrées et quelques lettres minuscules. Au 2^{ème} test, elle a nommé la grande majorité des lettres et lu des syllabes. Elle a également lu et compris la plupart des mots et quelques petites phrases.</i>
3. Expression écrite	1	22	<i>En novembre 2008, elle avait écrit son prénom. Au 2^{ème} test elle a pu écrire quelques petits mots avec des sons simples, mais en oubliant ou confondant parfois certaines lettres.</i>
4. Vocabulaire	58	86	<i>Elle a bien enrichi son vocabulaire au cours de l'année écoulée.</i>
5. Orthographe et grammaire	-	-	
Total de points	112	232	

Mathématiques

1. Nommer des positions	6	8 (=max)	<i>Elle a montré et nommé des positions jusqu'à la « 14^{ème} ».</i>
2. Dénombrer	23	24	<i>Elle a dénombré avec précision et comparé des quantités d'objets jusqu'à 15 (maximum évalué avant de passer à des exercices de complexité supérieure demandant une maîtrise de la notion de dizaine).</i>
3. Nommer des chiffres	9	14	<i>Elle a nommé des chiffres jusqu'à 50 (jusqu'à 10 en nov. 08).</i>
4. Calculs avec des images et des histoires	7	11	<i>En novembre 2008, elle avait fait des petites additions et soustractions avec des images. À ce 2^{ème} test, elle a également réussi à résoudre des petits problèmes additifs sans support visuel.</i>
5. Sériations	11	19	<i>En novembre 2008, elle avait réalisé des exercices de sériation avec des chiffres jusqu'à 10 : dire celui qui manque dans une suite de chiffres se suivant de 1 en 1. À ce 2^{ème} test, elle a également pu nommer le chiffre venant juste avant ou après un autre (chiffres jusqu'à 50).</i>
6. Calculs avec des chiffres	0	20	<i>Au 2^{ème} test, elle a effectué des additions avec des chiffres jusqu'à 25.</i>
7. Mesurer	0	4	<i>Elle a mesuré des longueurs sans décimale (ex : 8cm).</i>
Total	56	100	

Résultats en terme de pourcentage d'items réussis :

<u>Nov. 08 :</u>	français : 26.8	mathématiques : 22.8	résultat global : 24.8
<u>Sept. 09 :</u>	français : 55.6	mathématiques : 40.6	résultat global : 48.1

DOCUMENT DE PROJET

Numéro de projet	4.1
Titre du projet	Projet pilote Soutien Pédagothérapeutique Spécialisé-Langage
Lieu	Partie francophone du canton de Fribourg
Classes	Ecole obligatoire
Direction	SESAM
Responsabilité opérationnelle	Direction de l'Institut St-Joseph du Guintzet
Partenaires	Directeurs des SAS et école régulière
Durée :	3 ans
Date de début du projet	août 2008
Date de fin du projet	août 2011

Cécile Savoy-Bourqui
Responsable de la section de logopédie
Institut St Joseph

Andy Maag
Abteilungsleiter
Institut St Joseph

Françoise Jobin Neuhaus
Référente SPS-Langage
Institut St Joseph

Anne Hurni
Logopédiste
SESAM

Table des matières

1. Mandat
2. Définition du projet
3. Historique
4. Description et analyse du projet actuel Soutien Pédagothérapeutique-Langage
 - 4.1. Objectif spécifique
 - 4.2. Contexte
 - 4.2.1. Causes de l'augmentation des demandes d'aide: hypothèses
 - 4.3. Procédure de prise en charge
 - 4.4. Critères d'octroi de soutiens renforcés
 - 4.5 Annonce
 - 4.6 Analyse
 - 4.7 Décision
 - 4.8 Communication
 - 4.9 Recours
5. Fonctionnement actuel du SPS-Langage
6. Bilan et réflexions au sujet du SPS-Langage actuel
 - 6.1 Facteurs engendrant des questionnements
 - 6.2 Changements obtenus après trois ans d'existence
 - 6.3 Modifications dans l'aide apportée
 - 6.4 Difficultés rencontrées
 - 6.5 Besoins des enseignants et thérapeutes pour effectuer un travail de qualité
7. Propositions
 - 7.1 Une nouvelle procédure d'évaluation
 - 7.2 Gestion administrative et pédagogique du SPS-Langage
 - 7.3 Recommandations
8. Conclusion

1. Mandat

Le Sous-groupe RPT 12 a donné pour mandat, par l'intermédiaire de Mme Fouzia Rossier, à

- Mme Cécile Savoy-Bourqui, membre du Sous-Groupe RPT 12, responsable de la section de logopédie de l'Institut St Joseph
- M. Andreas Maag, responsable de la section de logopédie alémanique de l'Institut St Joseph
- Mme Françoise Jobin Neuhaus, référente du Service Intégratif-Langage
- Mme Anne Hurni, logopédiste au SESAM
- une représentante de l'IPC (personne n'a répondu favorablement à la demande)

d'effectuer un descriptif du Soutien Pédagothérapeutique Spécialisé-Langage, une analyse du projet, d'en établir un bilan, d'y ajouter des propositions de modifications et des recommandations.

Remarques: jusqu'à ce jour, le projet "Soutien Pédagothérapeutique Spécialisé-Langage" ne répondait pas aux critères habituels d'un projet (exploration, conception, réalisation, évaluation) mais était plutôt une réponse aux besoins urgents d'une situation ponctuelle. Il s'agissait d'une expérience-pilote de réponse à des élèves ayant des besoins pédagothérapeutiques spécifiques dans le domaine langagier.

2. Définition du projet

Le projet a pour objectif général de répondre aux besoins pédagothérapeutiques d'élèves francophones du canton de Fribourg qui présentent de graves troubles de langage et de la communication en les maintenant dans leur classe d'origine et en leur apportant un soutien pédagogique spécialisé ainsi qu'un soutien logopédique intensif. Le projet servira de base pour définir les conditions nécessaires permettant d'inscrire ce type de soutien dans le concept cantonal.

3. Historique

Le concept d'intégration, introduit dans le canton en 1999, était soumis par l'OFAS à un certain nombre de critères qui, à l'exception des élèves aveugles, sourds ou atteints d'un handicap physique grave, excluaient les élèves sans déficience intellectuelle. Paradoxalement, les élèves présentant de graves troubles de langage ou des troubles de comportement étaient orientés vers des écoles spécialisées alors que les élèves présentant des déficiences intellectuelles pouvaient poursuivre leur scolarité en classe régulière et bénéficier d'un soutien intégratif.

L'Institut St. Joseph du Guintzet a conduit de 2002 à 2004 un projet intitulé "Projekt Integration von sprachbehinderten Schülern in der Regelklasse Deutschfreiburg". L'évaluation de ce projet avait été positive et recommandait le maintien de cette forme de prise en charge

qui a toutefois été suspendue par Mme Isabelle Chassot, dans l'attente de l'élaboration du concept cantonal de l'enseignement spécialisé.

A la fin de l'année scolaire 2007-2008, la partie francophone du canton de Fribourg a été confrontée à un nombre élevé de demandes de scolarisation en classe de langage. Ces demandes étant supérieures au nombre de places disponibles à l'Institut St-Joseph et à Flos Carmeli, le Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (SESAM) a été contraint de financer dans l'urgence un projet de soutien intégratif: appuis pédagogiques effectués par des enseignants de l'Institut St Joseph et logopédiques par des logopédistes des SAS pour les élèves concernés, en les maintenant dans leur classe d'origine. Le 3 juin 2008, la Directrice du DICS a entériné cette mesure. Le même jour, le chef de service du SESAM mandatait l'Institut St-Joseph de dispenser aux 6 élèves "surnuméraires" un soutien intégratif. Le 16 juin, le directeur de l'Institut St Joseph adressait un descriptif du projet au SESAM. Cette offre a été reconduite en juin 2009 pour 9 élèves (4 de l'année précédente et 5 nouveaux).

Au printemps 2010, le nombre de demandes pour des soutiens langagiers a explosé: 45 demandes de plus que de places disponibles en classe de langage. Ces demandes ont été analysées par les responsables de l'Institut St-Joseph, de Flos Carmeli et du SESAM. A l'issue de cette analyse, 23 élèves ont été maintenus en classe régulière avec des soutiens adaptés et 22 élèves orientés vers St-Joseph et Flos-Carmeli qui ont tous deux ouvert une classe supplémentaire.

Face à l'inflation de ce type de demandes et à l'incapacité d'y répondre de manière adéquate (absence de concept de base clairement défini, manque d'enseignants spécialisés et de logopédistes dans les SAS), le DICS a décidé en mai 2010 de poser un moratoire au Soutien Pédagothérapeutique Spécialisé-Langage, de formaliser le projet par un document écrit, de l'inclure dans le mandat du sous-groupe RPT no 12. Cette décision du SESAM a encore été confirmée aux inspecteurs, aux directeurs des SAS et aux logopédistes privées en date du 26 novembre 2010.

4. Description et analyse du projet actuel SPS-Langage¹

4.1 Objectif spécifique

Le projet actuel a pour objectif de répondre aux besoins spécifiques d'élèves présentant de graves troubles de langage oral et/ou écrit et /ou de la communication en les maintenant en classe régulière. Le but est de permettre à ces élèves de poursuivre leur scolarité avec succès.

4.2 Contexte

La loi scolaire, la transmission du financement des mesures pédagothérapeutiques spécialisées de l'AI aux cantons, les conditions d'accueil de l'école régulière, la sensibilité du monde politique, l'ouverture progressive des enseignants réguliers à l'accueil des enfants différents, les demandes des parents, etc.... ont justifié la mise en place de ce projet.

¹ Soutien Pédagothérapeutique Spécialisé-Langage: nous utiliserons systématiquement cette abréviation.

Il est à noter que le nombre d'élèves ayant des difficultés importantes de langage a fortement augmenté au cours des dix dernières années.

4.2.1 Causes de l'augmentation des demandes d'aide pour les enfants présentant des troubles du langage: hypothèses

Divers facteurs influencent le développement des enfants:

- évolution de la société
 - migration, diversités des cultures, problématique des réfugiés
 - multilinguisme
 - hétérogénéité dans les biographies (nationalité, milieu, handicap...)
 - familles élargies moins présentes
 - structure familiale en changement: famille monoparentale, moins de présence des parents (lieu de travail éloigné du domicile), moins de ressources
 - place importante de la TV, de l'ordinateur, des jeux électroniques dans la chambre des enfants
 - évolution des moyens de communication
 - consommation à la place de production
 - changement des habitudes familiales dans l'accompagnement du développement de l'enfant: moins de stimulations dans le mouvement, dans les perceptions, dans les expériences physiques
 - surstimulations perceptives (bruits, images mobiles)
 - place et rôle de l'enfant (très vite "adultifié", peu de reconnaissance des émotions)
 - augmentation des troubles anxieux due à la surinformation, aux difficultés économiques
 - augmentation des exigences au niveau des ressources langagières
- évolution de la médecine
 - progrès de la médecine: meilleure prise en charge de la prématurité
 - chance de survie malgré les différents handicaps
 - complexité dans les handicaps
 - parents souffrant de dépendances
 - complexité dans les comportements, dans les attitudes
- contexte scolaire
 - analyse plus pointue des situations-problèmes
 - évolution dans le diagnostic psychologique
 - analyse des situations en réseau d'où plus de pertinence
 - collaboration entre médecine et logopédie affinée
 - repérage plus précoce des difficultés
 - observations plus pertinentes des professionnels de la petite enfance (crèche, maternelle)
 - évolution des moyens pédagogiques
 - surcharge de situations difficiles

Sous-groupe No 12 ECOLES MODELES ET PROJETS D'INTEGRATION PILOTES

- surcharge d'informations dans la classe (visuelles, auditives, perceptives)
 - rythme de travail intensifié
 - limite des mesures d'appui dans les classes régulières.²
- contexte fribourgeois
- jusqu'en 2008, il n'y avait pas d'offre SPS-Langage pour ces enfants
 - un certain nombre de parents qui avaient jusque-là refusé le placement de leur enfant en classe de langage (discrimination, distance géographique, etc.) trouvaient cette solution acceptable
 - l'offre présentée par courrier de l'inspectrice de l'enseignement spécialisé (janvier 2010) "Ajustement de la procédure d'annonce en classe de langage", ouvrant la possibilité d'orienter les enfants vers une des deux structures basée sur l'expérience du projet alémanique de 2002-2004.

4.3 Procédure de prise en charge

Face aux enfants présentant des difficultés sévères de langage oral et/ou écrit qui les mettent en situation d'échec scolaire, l'enseignant a les compétences pour leur apporter des aides spécifiques dans le cadre scolaire ordinaire (différenciations, soutiens individuels). Si ces mesures ne sont pas suffisantes, il adresse une demande de bilan logopédique ou psychologique afin d'obtenir une meilleure compréhension des difficultés de l'enfant et d'adapter sa prise en charge.

Psychologue et logopédiste établissent un diagnostic. Suite aux résultats, le réseau propose un accompagnement adapté: programme allégé ou soutien du MCDI ou guidance de l'enseignant par une thérapeute ou guidance parentale ou thérapie en logopédie ou thérapie en psychomotricité ou soutien psychologique ou contrôle médical.

Lorsque les mesures d'aides citées ci-dessus ne répondent pas suffisamment aux besoins des enfants, des mesures d'aides renforcées doivent leur être attribuées soit de manière inclusive à l'école régulière soit en classe de langage.

4.4 Critères d'octroi de soutiens renforcés

Les critères pour justifier un suivi pédagothérapeutique spécialisé en classe de langage ou dans la classe régulière avec SPS-Langage sont les suivants:

- présence de graves troubles de langage oral et/ou écrit et/ou de la communication, présence de difficultés sévères dans la structuration logico-mathématiques
- déficit au niveau des pré-requis (logique, perceptions, etc...) ou des acquisitions scolaires conduisant à l'échec et nécessitant une prise en charge spécialisée
- intelligence dans la norme.

Tous les partenaires de l'école (enseignants, thérapeutes, responsable d'établissement, médecin, parents) sont amenés à proposer au SESAM la prise en charge optimale pour l'enfant concerné: classe de langage ou SPS-Langage. Les critères de différenciation de ces deux mesures, déjà en partie utilisés, sont décrits au chapitre 7.1.

² Sprachheilschulen Deutschschweiz, Leiterrinnenkonferenz et réflexions du groupe

Sous-groupe No 12 ECOLES MODELES ET PROJETS D'INTEGRATION PILOTES

4.5 Annonce

Suite à une séance de tout le réseau, l'enseignant primaire rassemble la fiche 125 et le dossier complet de l'élève et l'envoie à l'inspecteur de l'enseignement primaire pour le 28 février au plus tard. Celui-ci transmet ensuite ces documents à l'inspecteur de l'enseignement spécialisé qui les répertorie et les oriente pour analyse vers l'institution concernée.

4.6 Analyse

Une rencontre entre inspecteurs primaires, inspecteur de l'enseignement spécialisé et responsables des classes de langage a lieu en mars dans le but d'échanger des informations au sujet des situations annoncées. L'analyse des dossiers se fait conjointement par la responsable de l'institution concernée et les logopédistes du SESAM, entre mars et avril de la même année.

4.7 Décision

La décision, qu'il s'agisse d'une orientation en classe spéciale, d'un projet intégration-langage ou du renvoi de la demande à l'inspecteur scolaire pour le maintien des mesures ordinaires, est prise par l'inspecteur de l'enseignement spécialisé, entre le 15 et le 30 avril, sur proposition du réseau qui a analysé les dossiers.

Les SAS concernés sont informés de l'état des demandes jusqu'au 15 avril, ceci dans le but de leur laisser suffisamment de temps pour s'organiser et pourvoir, si nécessaire, à l'engagement de personnel supplémentaire.

Les parents et les responsables d'établissement de l'école régulière sont informés de la décision au plus tard au début mai.

4.8 Communication

A la mi-juillet, le SESAM communique aux parents et à l'institution concernée, la décision officielle du financement des mesures d'aide renforcées.

4.9 Recours

Les parents ont la possibilité de recourir contre la décision par les voies de droit habituelles précisées dans la décision.

5. Fonctionnement actuel du SPS-Langage

A l'instar des élèves du concept d'intégration, les élèves du projet sont crédités d'un facteur de pondération de 3 dans le calcul de l'effectif du cercle scolaire concerné.

Les dotations pédaothérapeutiques spécialisées à l'attention de l'enfant sont accordées de la manière suivante:

- 4 unités de soutien pédagogique spécialisé
- 3 unités de thérapie logopédique dispensées sur le lieu de scolarisation par la logopédiste des SAS.

Les mesures de soutiens pédagogiques sont dispensées en principe par un enseignant spécialisé dépendant de l'Institut St-Joseph du Guintzet. Pour limiter l'intervention à un

Sous-groupe No 12 ECOLES MODELES ET PROJETS D'INTEGRATION PILOTES

enseignant spécialisé par classe, les prises en charge sont coordonnées entre le Service d'Intégration, l'inspecteur scolaire (MCDI) et l'Institut St Joseph.

Les thérapies logopédiques, ainsi que les éventuels soutiens en psychologie ou en psychomotricité, sont assurées par les thérapeutes des Services Auxiliaires Scolaires concernés. Les SAS refacturent les traitements logopédiques à l'Institut St Joseph.

Les parents, qui reconnaissent les difficultés de leur enfant, s'engagent à l'accompagner dans sa vie d'écopier et à collaborer avec le réseau.

L'enseignant titulaire est responsable de l'organisation générale de la classe et de ses élèves, y compris de l'élève bénéficiaire du projet. Il s'adapte à ses besoins spécifiques (accorde du temps supplémentaire à l'élaboration d'une tâche, adapte si nécessaire la présentation des travaux, lui relit les consignes, etc.).

L'enseignant spécialisé est responsable de la rédaction, du suivi et de la coordination du projet individuel. Il définit les aménagements pédagogiques nécessaires ainsi que les moyens d'enseignement utiles aux apprentissages de l'élève intégré. En principe deux fois par semaine, il travaille à l'intérieur de la classe, parfois avec un groupe d'élèves en apportant l'aide individualisée à l'élève en difficulté.

La logopédiste est responsable de la thérapie spécifique du langage. Elle informe les enseignants sur les répercussions des troubles du langage dans la vie scolaire de l'élève, en particulier dans ses apprentissages, et les guide dans l'utilisation de moyens favorisant les apprentissages. Elle veille à tisser des liens entre travail thérapeutique et apprentissages scolaires.

Logopédiste, enseignants réguliers et spécialisés travaillent en étroite collaboration sur un projet pédagogothérapeutique individualisé et en assument le suivi tout au long de l'année scolaire. Chacun d'entre eux accorde le temps nécessaire au bon déroulement de ce travail.

Le référent du SPS-Langage est garant du suivi du projet, responsable de la coordination entre parents et intervenants. Il veille au bon fonctionnement de tous les intervenants et par conséquent à l'évolution de l'enfant. Il conseille et accompagne les enseignants spécialisés dans leur tâche. Il organise les rencontres de réseau, assiste à la présentation des projets, à l'évaluation intermédiaire et aux bilans de fin d'année scolaire.

En début d'année scolaire, les intervenants travaillent à l'élaboration d'un horaire hebdomadaire de l'élève, cohérent et basé sur le projet. Ils le présentent aux parents.

Au cours du premier mi-trimestre, ils élaborent un projet pédagogothérapeutique individualisé qu'ils soumettent aux parents, à l'élève et au référent du SPS-Langage.

Au début du deuxième semestre le réseau se réunit pour une évaluation intermédiaire, une éventuelle réadaptation des mesures et propose la poursuite du SPS-Langage ou la réorientation de l'enfant pour la prochaine année scolaire.

En fin d'année scolaire, ils rédigent un bilan écrit, le présentent et le transmettent aux parents, à l'élève et au référent lors d'une rencontre.

Suite à la séance de réseau de février, trois solutions sont possibles:

- les mesures mises en place répondent aux besoins de l'enfant: le choix de le maintenir dans la classe régulière est confirmé, les mesures sont déterminées et la logopédiste adresse la demande de subventionnement au SESAM
- compte tenu de l'importance ou de la spécificité de ses difficultés, l'enfant est orienté vers une classe de langage
- l'enfant n'a plus besoin de mesures d'aide renforcée.

6. Bilan et réflexions au sujet du SPS-Langage actuel

En trois années scolaires, (2008-2009, 2009-2010, 2010-2011) vingt-neuf enfants auront profité du SPS langage. Les plus jeunes élèves sont actuellement à l'école enfantine et le plus âgé est en 2^{ème} année du CO. Tous sont scolarisés dans les différents districts francophones du canton de Fribourg. Depuis la mise en place du projet, trois enfants ont été orientés en classe de langage et un ne bénéficie plus de mesures renforcées.

6.1 Facteurs engendrant des questionnements

Une dénomination qui pose problème

L'intégration à l'école régulière d'enfants présentant des troubles sévères du langage, dès 2008, est un nouveau projet soutenu par le SESAM. Enseignants, directions d'école, parents,... l'assimilent trop souvent aux autres projets mieux connus de l'intégration pour enfants handicapés. Cet « amalgame » prétérite les élèves, car pour entrer dans le projet SPS-Langage, l'enfant doit présenter un développement cognitif dans la norme malgré de sévères troubles du langage oral et/ou écrit. Ces élèves auront en principe les objectifs scolaires de l'école régulière, ce qui n'est pas le cas dans les autres situations d'intégration. Le but du soutien SPS-Langage est de permettre à ces enfants de suivre une scolarité régulière en leur donnant une aide spécifique liée à leur particularité. Ces élèves doivent pouvoir ensuite s'insérer dans une vie professionnelle de leur choix sans être pénalisés par leurs difficultés de langage.

Une méconnaissance fréquente des conséquences des troubles du langage sur les apprentissages

Une question revient très régulièrement lors des échanges entre enseignants. Pourquoi un élève qui souffre de difficultés spécifiques du langage reçoit-il une aide importante alors que dans la même classe d'autres enfants, ayant du retard scolaire et manifestant plus de difficultés, ne reçoivent pas d'aide particulière?

Les titulaires de classe ne connaissent pas toujours les difficultés spécifiques liées aux troubles du langage. Ils ne sont pas davantage informés sur les aménagements possibles et recommandés par la cheffe du Département de l'Instruction publique afin d'apporter un soutien à ces élèves (évaluations diversifiées, lecture des consignes par l'enseignant, davantage de temps pour effectuer le travail, ...).³

Les parents ne sont que peu avertis des spécificités des difficultés de langage et de leurs conséquences sur le développement psychosocial de leur enfant.

³ Brochure "Dyslexie, dysorthographe", Service de l'enseignement obligatoire de langue française, Canton de Fribourg, p15

L'obligation pour les enseignants de classe ordinaire d'ouvrir leur classe et de collaborer avec des intervenants extérieurs.

L'annonce d'un enfant suivi par le SPS-Langage dans une classe régulière est souvent source de questionnement de la part des enseignants. Ils vivent cette annonce d'intégration tantôt comme une complication supplémentaire et contraignante, tantôt comme une aide bienvenue et enrichissante, tantôt comme une intrusion désagréable.

La présence d'un enseignant spécialisé dans leur classe, l'obligation de collaborer étroitement avec lui et avec la logopédiste leur sont imposées et peuvent provoquer de l'inquiétude quant à la disponibilité nécessaire pour échanger à propos des moyens d'enseignement, de différenciation, d'évaluation, pour préparer le projet pédagogique, pour évaluer de temps en temps l'évolution de l'enfant, pour proposer des médiations, pour rencontrer les différents intervenants, les parents.

Chaque semaine, l'enseignant titulaire de la classe régulière doit anticiper son travail et annoncer à l'avance, à l'enseignant spécialisé, les objectifs de travail établis pour les 4 unités de soutien SPS, afin que celui-ci puisse préparer ses interventions.

Les élèves du SPS-Langage doivent apprendre à accepter de l'aide.

Il n'est pas aisé pour les élèves (surtout pour les plus âgés) de se sentir différents et de devoir accepter l'aide d'un enseignant spécialisé dans leur classe. Ils se sentent parfois stigmatisés. L'attitude des parents et de leur enseignant est alors déterminante. Lorsque la présence de l'enseignant spécialisé est bienvenue, l'enfant peut en profiter au maximum ; il est alors possible de partager la classe en deux groupes, durant ces quatre unités hebdomadaires, et de faire profiter non seulement l'enfant ayant des difficultés de langage mais aussi ses camarades, d'un travail adapté et efficace, en effectif réduit.

Il arrive que le titulaire ne soit pas persuadé du bienfondé du projet ; l'élève peut alors se sentir en conflit de loyauté entre son maître et l'enseignant spécialisé. La tâche de l'enseignant spécialisé est alors rendue plus délicate et l'efficacité de ses interventions moins probantes.

L'attitude positive des parents et/ou des enseignants joue un rôle important dans l'acceptation de l'aide par l'enfant.

6.2 Changements obtenus après trois ans d'existence

Quatre élèves, actuellement en 4P, 5P et 6P, bénéficient pleinement, pour la troisième année consécutive, du projet SPS-Langage. Ceux-ci en particulier nous offrent l'opportunité d'observer quelques premiers résultats.

Changements observés auprès des élèves

Nous mesurons le chemin parcouru par ces enfants. Le premier constat est qu'ils ne sont plus en échec scolaire même s'ils rencontrent encore des difficultés à suivre le programme scolaire, avec les mêmes objectifs et les mêmes évaluations que leurs camarades. Toutefois, avec l'accompagnement de leur logopédiste, de leur enseignant spécialisé et de leur enseignant qui portent un regard particulier sur eux, les élèves soutenus par le SPS-Langage ont évolué. Nous constatons qu'ils ont acquis de meilleures stratégies d'apprentissages, de copies, de mémorisation ; ils ont amélioré leur rythme de travail et se prennent un peu mieux en charge dans la planification de leurs devoirs. Nous remarquons aussi qu'ils sont plus

persévérants et moins souvent découragés. Ils ont appris à demander de l'aide, à accepter leur différence. Certains de ces enfants parviennent pour la première fois de leur scolarité à obtenir des notes suffisantes dans certaines branches et leur estime de soi se reconstruit lentement.

Ce travail de "reconstruction scolaire", mais aussi cette prise en charge très importante en logopédie (trois séances hebdomadaires), offrent aux enfants inclus dans le projet SPS-Langage du temps pour travailler en profondeur, pour asseoir les apprentissages de base du français, pour s'entraîner à lire et pour améliorer leur compréhension. Ce soutien donne à

l'élève un cadre pour oser poser des questions, pour apprendre à s'interroger, à s'évaluer et pour s'exercer à trouver des réponses par lui-même.

Ces enfants commencent à ne plus trop appréhender l'école, ils prennent conscience de leurs compétences et de leurs possibilités de réussir.

Modifications de l'attitude des parents

En trois ans de projet, le regard des parents sur leur enfant a également changé. Les parents d'un enfant présentant, dès son entrée à l'école, de grandes difficultés d'apprentissage et des résultats scolaires médiocres, ont tendance à justifier les difficultés comme la conséquence d'un manque de travail de leur enfant voire de la paresse ou alors à mettre la faute sur les incompétences ou l'incompréhension des enseignants ou encore sur les moyens d'enseignement utilisés.

Au fil de nos rencontres et de la présentation des projets pédagogiques individualisés pour leur enfant, les parents ont mieux compris la nature des difficultés. Ils ont pris conscience que les enfants souffrant de difficultés spécifiques du langage oral et/ou écrit doivent travailler davantage que leurs camarades et qu'ils obtiennent encore, malgré leurs efforts, des résultats peu gratifiants.

Les parents ont mieux saisi la nécessité de soutenir et encourager leur enfant en le stimulant et en lui apportant l'aide nécessaire.

Nous avons échangé avec eux sur la nécessité de regarder l'enfant dans sa globalité et de lui offrir la possibilité de se développer dans les domaines scolaires, sociaux, éducatifs et de veiller à sa santé (sommeil, alimentation, activités physiques, etc.). Nous les avons rendu attentifs au bienfait d'offrir à l'enfant un endroit calme pour faire ses devoirs chez lui et avons encouragé sa participation aux activités extra-scolaires valorisantes pour lui.

6.3 Modifications dans l'aide apportée

Interruption d'un projet

Au cours de la deuxième année de prise en charge d'un enfant, le SPS-Langage s'est arrêté: une élève a évolué de manière très positive et cette aide spécifique n'avait plus lieu d'être.

Changement d'orientation

Le SPS-Langage n'a pas été une mesure suffisante et appropriée pour trois élèves qui présentaient de sévères troubles du langage et dont les grandes difficultés persistantes ne leur permettaient plus de poursuivre, en classe régulière, le même programme scolaire que leurs camarades. En grand groupe, ces enfants développaient des comportements inadaptés, se dévalorisaient. Ils ont alors été orientés vers des classes de langage, une année après la mise en place du SPS-Langage. Il est important de signaler que, dans ces trois situations, la classe de langage avait déjà été présentée aux parents comme une réponse aux besoins de leur enfant

mais ils l'avaient refusée jusque là, n'étant pas prêts à scolariser leur enfant en institution. L'accompagnement par le SPS-Langage a aidé ces parents à mieux connaître la nature des difficultés de leur enfant et à accepter une orientation vers une classe de langage. Pour les trois enfants, ce sont les parents qui ont finalement fait la demande de scolarisation en classe de langage après six mois de collaboration et d'échanges en partenariat avec le réseau.

Poursuite du projet SPS langage à long terme

Il nous semble évident que les changements s'obtiennent au fil des années et que les projets doivent souvent s'inscrire dans le long terme. Les difficultés sévères du langage se résolvent lentement et tous les domaines scolaires sont touchés : compréhension de consignes orales ou écrites, compréhension de textes, élaboration d'exposés, lecture de livres, difficultés logico-mathématiques, étude de la géographie ou de l'histoire, organisation dans la tâche, notions temporelles, etc... tout est compliqué. De plus, l'apprentissage de l'allemand écrit peut être très complexe pour un élève qui ne maîtrise ni la structure ni le vocabulaire d'une langue première.

Au terme de chaque année scolaire, une réévaluation de la situation doit être effectuée.

Si nous désirons accompagner ces élèves vers une formation valorisante et correspondant à leurs compétences, il est indispensable de poursuivre cette aide jusqu'au terme de l'école obligatoire, si cela s'avère nécessaire. C'est sans doute à ce prix que ces jeunes deviendront des adultes formés et actifs dans le monde du travail.

6.4 Difficultés rencontrées

A l'occasion d'une séance d'évaluation en juin 2009, et lors de certaines rencontres de réseaux, les différents intervenants ont exprimé certaines difficultés :

pour les enseignants spécialisés:

- la collaboration dues parfois aux méthodes et moyens pédagogiques utilisés dans les classes régulières
- le sentiment d'intrusion dans certaines classes (pas de place accordée à l'enseignant spécialisé)
- le manque de locaux pour travailler à l'extérieur de la classe avec un petit groupe d'élèves

pour les enseignants primaires:

- le temps nécessaire aux rencontres entre intervenants, d'où augmentation des charges de travail
- la surcharge de travail pour la différenciation et l'adaptation des moyens
- l'obligation d'avoir un collègue-témoin dans la classe

pour les thérapeutes:

- l'obligation de participer aux rencontres de l'équipe pédagothérapeutique (sentiment que ces activités dépassent leur cadre-horaire)
- pas de disponibilités trois fois par semaine, dans certains cercles scolaires
- pas de présence dans l'établissement scolaire
- pas de locaux pour travailler à l'intérieur de l'établissement scolaire
- pas de flexibilité dans leurs horaires

pour les directions des SAS:

- de prévoir l'engagement du personnel nécessaire pour répondre aux besoins des enfants, pour la prochaine année scolaire

Sous-groupe No 12 ECOLES MODELES ET PROJETS D'INTEGRATION PILOTES

- le manque de logopédistes et d'enseignants spécialisés disponibles sur le marché de l'emploi
- la négociation, avec les logopédistes (flexibilité dans les lieux de travail, pourcentage d'engagement, conditions de travail...)

pour l'ensemble des intervenants

- qui porte la responsabilité de l'équipe?
- qui informe des exigences de travail?
- qui résout les situations conflictuelles?

pour les élèves:

- absences ponctuelles ou régulières de l'enfant aux cours d'allemand ou d'environnement par exemple pour participer aux séances de thérapie, d'où impossibilité de rattrapage sans soutien de cours privés.

6.5 Besoins des enseignants et des thérapeutes pour effectuer un travail de qualité

Lors d'une séance d'évaluation effectuée au terme de la première année d'expérience puis d'échanges réguliers avec les différents intervenants, nous avons établis une liste des besoins exprimés par chacun des membres des réseaux.

Les enseignants réguliers ont besoin

- d'une classe composée d'un nombre d'enfants permettant les apprentissages de manière différenciée (nécessité de tenir compte de la complexité du groupe-classe)
- de locaux adaptés au travail en sous-groupes
- de pouvoir accéder au dossier de l'enfant accompagné par le SPS-Langage
- de formations spécifiques dans le domaine du handicap
- de conseils pour l'élaboration de projets individuels en relation avec les besoins particuliers de ces enfants
- du soutien de l'inspecteur ou du directeur
- du soutien d'un enseignant spécialisé
- de décharges/horaires pour compenser la multiplicité des rencontres de réseaux.

Les enseignants spécialisés ont besoin

- de trouver une place dans l'établissement scolaire et au sein de l'équipe
- de locaux pour travailler avec un petit groupe d'enfants
- de formations liées au handicap spécifique.

Les logopédistes ont besoin

- d'un temps d'engagement qui leur permette d'aller trois fois par semaine dans l'établissement scolaire
- d'un local de travail adapté
- d'un travail régulier avec le réseau pour faciliter les liens entre intervention thérapeutique et objectifs scolaires.

7. Propositions

Suite à cette expérience pilote de trois ans, nous préconisons le maintien des deux structures spécialisées à savoir:

- la classe de langage
- le SPS-Langage.

Afin de répondre au mieux aux besoins des enfants, une nouvelle procédure d'évaluation s'impose. Le choix de l'une ou l'autre des solutions ne peut s'effectuer de manière arbitraire.

7.1 Une nouvelle procédure d'évaluation

Pour y parvenir, l'évaluation doit se faire à partir d'observations mesurables.

Si le déficit de langage et de communication met en danger l'enfant sur le plan de son métier d'élève, il est nécessaire d'utiliser la procédure d'évaluation standardisée comprenant entre autres

- le diagnostic psychosocial: selon la CIF
- le diagnostic symptomatique: bilan logopédique et psychologique
- les pronostics d'évolution: thérapie individuelle, soutien en classe, soutien familial.

Si l'enfant présente des troubles de langage ainsi qu'un handicap associé (hyperactivité, surdité, IMC, épilepsie, troubles du comportement, troubles anxieux, difficultés de sommeil, troubles alimentaires, etc.), s'il a besoin de mesures pédago-thérapeutiques multiples (logopédie, psychomotricité et /ou psychologie, voire ergothérapie) il convient de s'interroger si son placement en institution n'est pas préférable.

Le maintien de l'élève en classe régulière avec un soutien pédagothérapeutique spécialisé ne doit pas être une alternative à la classe de langage mais la réponse adéquate à des besoins spécifiques. Pour effectuer ce choix, il est donc nécessaire de prendre en compte ces critères en fonction des trois domaines cités ci-dessus.

Psychosocial	++	+	-	--
Relations sociales saines				
Autonomie dans les devoirs				
Gestion du stress				
Gestion de la frustration				
Estime de soi				
Soutien et responsabilité du milieu familial				
Absence de troubles associés				
Comportement adapté aux situations				
Eloignement de l'école spécialisée				
Equilibre entre âge et maturité				
Symptomatique	++	+	-	--
Compréhension verbale				
Intelligibilité				

Sous-groupe No 12 ECOLES MODELES ET PROJETS D'INTEGRATION PILOTES

Pronostic d'évolution	++	+	-	--
Capacité d'autonomie dans la tâche				
Capacité de gestion de son travail d'élève				
Capacité d'apprentissage au sein d'un grand groupe				
Capacité de supporter la différenciation				
Rythme de travail adapté au groupe-classe				
Pronostic favorable de progression dans les apprentissages				

Les enfants concernés par le SPS-Langage répondent à une majorité de critères + et ++.
Les enfants n'obtenant pas une majorité de + devraient être orientés prioritairement vers une classe de langage.

7.2 Gestion administrative et pédagogique du SPS-Langage

A plusieurs reprises, nous nous sommes interpellés au sujet de la place du SPS-Langage, au niveau administratif et pédagogique. A quel organisme devrait-il être rattaché? Trois possibilités sont envisageables.

Maintien du système actuel

Le SPS-Langage, rattaché à une institution regroupant les classes de langage, permet à ses collaborateurs d'avoir des relations professionnelles privilégiées avec un personnel spécialisé dans le traitement des troubles. La collaboration et les échanges fructueux sont favorisés.
Le statut de l'enfant est préservé.

Transmission du SPS-Langage au Service d'Intégration Cantonal

L'administration et l'organisation sont simplifiées.

Il existe toutefois le risque que l'enfant ayant des troubles de langage perde son statut et soit assimilé au statut d'un enfant handicapé mental.

La crainte d'une diminution de la qualité d'intervention par assimilation est objective.

Une référente, spécialisée dans les troubles de langage, devraient coordonner le travail auprès des enfants ayant ce type de difficultés spécifiques.

Modèle alémanique

Actuellement, l'aide apportée aux enfants alémaniques intégrés est organisée de la manière suivante:

- l'enfant présentant des troubles sévères du langage reste sous la responsabilité de l'inspecteur primaire
- l'enseignant spécialisé est dans la plupart des situations le MCDI qui intervient dans l'établissement scolaire, ceci sous la responsabilité de l'inspecteur primaire
- la logopédiste dépend du "Regionaler Schuldienst"
- en règle générale, les dotations de soutien (4 unités d'enseignement spécialisé et 3 séances de logopédie) sont les mêmes que dans le projet SPS-Langage
- le responsable du bon fonctionnement de la collaboration école-thérapie-famille est le responsable d'établissement ("Schulleiter"). Il analyse la situation régulièrement avec les intervenants et une fois par année avec l'inspecteur primaire.
- le financement est assuré par le SESAM sous préavis de l'inspecteur de l'enseignement spécialisé.

L'intégration des enfants avec troubles de langage dans la classe régulière est une bonne réponse à leurs besoins.

Idéalement, nous préconisons un cadre général de prise en charge identique aux deux régions linguistiques.

7.3 Recommandations

L'offre SPS-Langage doit être désormais considérée comme une des mesures d'aide renforcée officielles pour des enfants qui présentent de graves troubles du langage.

Nous proposons d'apporter des changements dans le descriptif de fonctions des logopédistes (flexibilité dans les déplacements, dans les horaires de travail, dans les taux d'engagement, nécessité de travailler en équipe et en liens avec l'école, ...).

Il est nécessaire de mettre rapidement à disposition des enseignants réguliers des perfectionnements traitant

- du développement du langage écrit (importance de la conscience phonologique par exemple)
- des difficultés de langage et des implications de celles-ci sur les apprentissages et les comportements sociaux
- des moyens pédagogiques à mettre en place dans une classe.

Les mesures thérapeutiques octroyées aux élèves avec sévères troubles du langage ne doivent pas être prises sur les dotations des SAS (éviter la diminution de l'offre pour les enfants ayant des difficultés moins sévères). Il en est de même pour les mesures pédagogiques.

Il nous semble nécessaire de maintenir un statut particulier à ces élèves, même s'ils sont inclus dans l'école régulière, le but étant de leur permettre de poursuivre leur scolarité avec succès.

Grâce à ce statut, ils peuvent bénéficier de la reconnaissance de difficultés spécifiques et de dérogations qui doivent être liées, ceci afin de leur permettre de suivre le programme scolaire.

Pour le bon déroulement de l'offre du SPS-Langage, il nous paraît important que la responsabilité organisationnelle et pédagogique soit attribuée à une personne "référente" afin de faciliter et maintenir les liens entre les membres du réseau.

Une procédure de prise en charge bien structurée, avec des critères d'évaluation mesurables, une analyse pertinente des besoins de l'enfant devraient permettre de vérifier ses besoins et non pas d'en créer.

Il est nécessaire de veiller aux limites des exigences imposées aux maîtres primaires (effectif des élèves, accueil d'enfants différents, organisation, formations, etc...)

8. Conclusion

Enfants, parents, enseignants réguliers et spécialisés, thérapeutes, tous les partenaires de ce projet ont particulièrement profité de cette expérience pilote, de la confiance qu'il leur a été accordée. Les enfants se sont développés tant au niveau social et affectif que dans leur personnalité et dans les apprentissages scolaires.

Il est donc nécessaire de maintenir l'existence du SPS-Langage comme alternative aux classes de langage et de l'intégrer dans le concept cantonal de l'enseignement spécialisé.

Nous souhaitons que les élèves souffrant de troubles sévères du langage continuent à recevoir l'aide dont ils ont besoin, dans le but de parvenir à une formation professionnelle choisie et adaptée à leur bon potentiel.

Pour le groupe de travail
Cécile Savoy-Bourqui