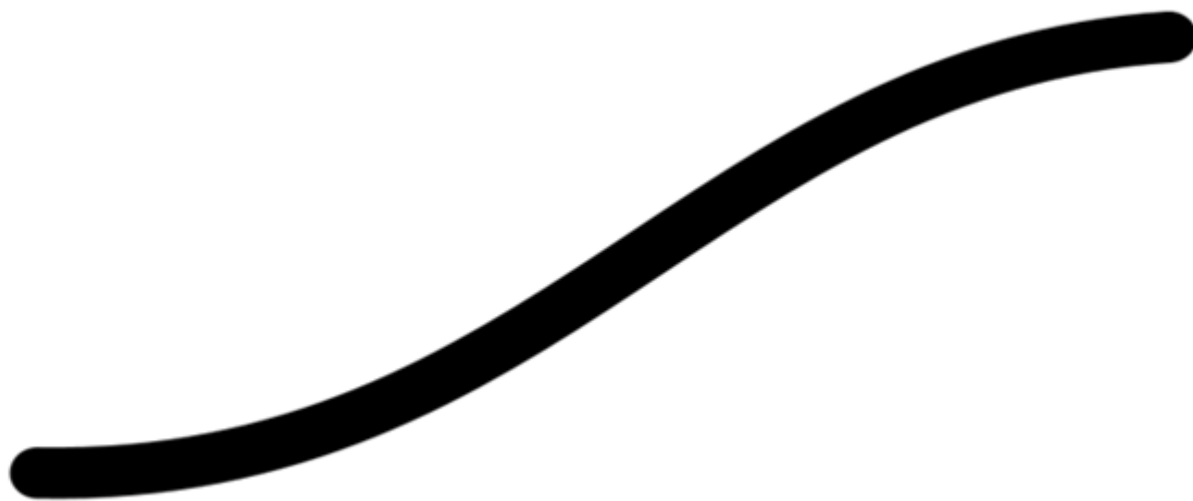




**LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES AU
BÉNÉFICE D'UNE MESURE
DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE
DESCRIPTION ET ANALYSE AU SEIN DES
ÉTABLISSEMENTS PILOTES VAUDOIS**

Francesco Parisi

Bruno Suchaut

175 / Avril 2019



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques



REMERCIEMENTS

Nous remercions vivement le Service de l'enseignement spécialisé et de l'aide à la formation (SESAP) qui nous a autorisés à rejoindre le GT Expérimentation et nous a permis de recueillir des informations auprès des établissements scolaires et des services PPLS.

Nos remerciements s'adressent tout particulièrement aux directrices, directeurs, doyennes et doyens des neuf établissements du Jura – Nord-vaudois et de la Broye – Gros-de-Vaud, ainsi qu'à Didier Binamé, responsable régional PPLS, qui ont fourni les données chiffrées présentées et analysées dans ce rapport.

Nos chaleureux remerciements vont à Bénédicte Marfaing (DGEO) et Sylvie Leuenberger-Zanetta (URSP) pour leur aide à l'extraction et à la mise en forme des données du recensement scolaire.

Dans le cadre des missions de l'URSP, ses travaux sont publiés sous l'égide du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. Les publications expriment l'avis de leurs auteurs et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.

SOMMAIRE

1	INTRODUCTION	5
1.1	CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	5
1.2	INTÉRÊT, OBJECTIFS ET LIMITES DE L'ÉTUDE	9
1.3	MÉTHODE DE RECUEIL DE DONNÉES	10
2	CHANGEMENT DE PARADIGME : D'UNE APPROCHE EN TERMES DE STRUCTURES À UNE APPROCHE CENTRÉE SUR LES BESOINS DE L'ÉLÈVE	11
2.1	APPROCHE HISTORIQUE, POLITIQUE ET SOCIALE	11
2.2	APPORTS DE LA RECHERCHE SUR LA QUESTION.....	14
2.2.1	<i>De l'intégration scolaire à l'école inclusive.....</i>	<i>14</i>
2.2.2	<i>Pour et contre l'intégration scolaire ?</i>	<i>17</i>
3	STRUCTURES ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ DANS LE CANTON DE VAUD	19
3.1	STRUCTURES SÉPARATIVES DANS LE CANTON DE VAUD	19
3.1.1	<i>Le cas des classes de développement dans le canton de Vaud.....</i>	<i>21</i>
3.1.2	<i>Les classes officielles d'enseignement spécialisé.....</i>	<i>24</i>
3.2	LES RÉPONSES INCLUSIVES ACTUELLES ET FUTURES DU SYSTÈME ÉDUCATIF VAUDOIS.....	25
4	L'ÉCOLE INCLUSIVE DANS LE CANTON DE VAUD : LOIS, OUTILS, MESURES ET ACTEURS	27
4.1	LÉGISLATION ET ACCORDS EN MATIÈRE DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE	27
4.1.1	<i>La constitution fédérale de la Confédération suisse.....</i>	<i>27</i>
4.1.2	<i>L'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée</i>	<i>27</i>
4.1.3	<i>La réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons.....</i>	<i>27</i>
4.1.4	<i>La loi sur la pédagogie spécialisée.....</i>	<i>28</i>
4.2	LES OUTILS DE L'ÉCOLE INCLUSIVE.....	30
4.2.1	<i>La Procédure d'évaluation standardisée</i>	<i>30</i>
4.2.2	<i>Le Bilan pédagogique élargi</i>	<i>31</i>
4.2.3	<i>Projet individualisé de pédagogie spécialisée</i>	<i>31</i>
4.3	LES PRESTATIONS ET MESURES DE L'ÉCOLE INCLUSIVE	31
4.3.1	<i>Mesures ordinaires, Psychologie, psychomotricité, logopédie et mesures combinées.....</i>	<i>32</i>
4.3.2	<i>Mesures renforcées</i>	<i>32</i>
4.3.3	<i>Mesures auxiliaires.....</i>	<i>33</i>
5	LES ORGANES ET LES ACTEURS DE L'ÉCOLE INCLUSIVE VAUDOISE	35
5.1	LES ORGANES VAUDOIS DE L'ÉCOLE INCLUSIVE	35
5.1.1	<i>Commission cantonale d'évaluation.....</i>	<i>35</i>
5.1.2	<i>Direction régionale de pédagogie spécialisée</i>	<i>35</i>
5.1.3	<i>Centre de compétence de soutien pédagogique spécialisé</i>	<i>35</i>
5.2	LES ACTEURS IMPLIQUÉS DANS L'ÉCOLE INCLUSIVE	36
5.2.1	<i>Le doyen référent de pédagogie spécialisée.....</i>	<i>36</i>
5.2.2	<i>Les enseignantes et enseignants des classes ordinaires.....</i>	<i>36</i>
5.2.3	<i>Les enseignantes et enseignants spécialisés</i>	<i>36</i>
5.2.4	<i>Les professionnels du service de Psychologie, psychomotricité et logopédie (PPLS)</i>	<i>37</i>
5.2.5	<i>L'enseignant de renfort pédagogique (RP).....</i>	<i>37</i>
5.2.6	<i>L'aide à l'intégration</i>	<i>37</i>
6	L'EXPÉRIMENTATION DANS LES ÉTABLISSEMENTS PILOTES	39
6.1	INTRODUCTION	39
6.2	PROJET PILOTE SESAF-DGEO.....	40
6.2.1	<i>Le Groupe de travail Expérimentation.....</i>	<i>40</i>
6.2.2	<i>Caractéristiques des établissements scolaires participant au projet pilote et de leur population d'élèves.....</i>	<i>41</i>

6.2.3	<i>Caractéristiques de la population étudiée</i>	43
6.2.4	<i>Recensement des mesures de pédagogie spécialisée dans les établissements pilotes</i>	45
6.2.5	<i>Mesures d'enseignement spécialisé et mesures PPLS</i>	45
6.2.6	<i>Mesures ordinaires et mesures renforcées de pédagogie spécialisée</i>	48
6.2.7	<i>Mesures de psychologie, psychomotricité et logopédie</i>	49
6.2.8	<i>Mesures combinées de pédagogie spécialisée</i>	51
6.2.9	<i>Analyse de l'attribution des mesures de pédagogie spécialisée en fonction des caractéristiques des élèves</i>	51
6.2.10	<i>Caractéristiques de quelques parcours d'élèves en fonction du type de mesures de pédagogie spécialisée</i>	54
7	CONCLUSION	57
	BIBLIOGRAPHIE	59
	TABLE DES ILLUSTRATIONS	63
	LISTE DES ACRONYMES	65
	ANNEXES	67

1 INTRODUCTION

Ce rapport découle d'un mandat confié à l'URSP dans le cadre de l'expérimentation de la mise en œuvre de la nouvelle Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) au sein de neuf établissements pilotes du Jura-Nord vaudois et de la Broye-Gros de Vaud (SESAF, 2016c). Il contribue ainsi au suivi de la mise en place de cette nouvelle loi et complète le travail mené par les différents groupes de travail chapeautés par la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et le Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF). Suite à l'adoption de la LPS par le Grand Conseil vaudois le 1^{er} septembre 2015, la volonté politique est de faire en sorte que l'ensemble des acteurs du système de formation – enseignement ordinaire et pédagogie spécialisée (enseignement spécialisé, psychologie, logopédie et psychomotricité) – soit tenu, au quotidien, de mettre en œuvre des solutions adaptées et différenciées afin de permettre à chaque élève de se développer au sein de l'école obligatoire et, au final, de trouver une place dans notre société.

Un recours au tribunal fédéral, faisant suite au rejet d'une requête à la Cour constitutionnelle du Tribunal cantonal, a mis un frein à la mise en application de la LPS dans le canton de Vaud¹. Entre-temps, l'avant-projet de règlement d'application de la LPS, mis en consultation en 2017, a été jugé trop complexe à différents égards. En février 2018, la nouvelle cheffe du DFJC présente un concept dénommé « Vision à 360° » afin de « Répondre aux besoins de tous les élèves en favorisant l'intégration et la réussite scolaire » (DFJC, 2018b). Dès lors, le Service de la protection de la jeunesse (SPJ) est à son tour impliqué afin d'intégrer la dimension socio-éducative dans la mise en œuvre de la LPS. Il est utile de préciser déjà ici que le présent travail n'intègre pas cette vision globale de la prise en charge des besoins des élèves et, que compte tenu du mandat initial, il se limite aux mesures attribuées aux élèves dans le seul cadre de la LPS.

1.1 CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Les problématiques abordées dans les recherches empiriques liées aux questions de politiques éducatives recouvrent plusieurs dimensions. On peut ainsi s'interroger sur l'efficacité des systèmes de formation, sur leur efficience ou encore sur leur équité. De nombreux travaux s'attachent à produire des résultats sur ces dimensions essentielles, ceux-ci pouvant contribuer à alimenter pertinemment la décision et l'action politique. La plupart du temps, ces travaux de nature scientifique portent sur des échantillons représentant des populations d'élèves qui fréquentent l'école régulière et suivent les programmes scolaires en vigueur. Bien qu'ils ne représentent qu'un faible pourcentage de la population, les enfants et adolescents présentant un trouble et/ou une déficience ont, eux aussi, le droit à recevoir une instruction et une éducation. Celle-ci peut être dispensée soit dans des institutions spécialisées, soit dans le cadre de l'école ordinaire moyennant des conditions de prise en charge adaptées à leurs difficultés. Outre la nature et l'intensité des troubles ou déficiences identifiés qui conditionnent le mode de scolarisation, le choix résulte aussi d'une volonté sociétale et politique, concrétisée par des lois, selon une tendance récente qui tend à se développer et à se généraliser. La fréquentation de l'école ordinaire est, dans ce cas, considérée comme un droit fondamental à l'éducation pour chaque enfant, et l'intégration scolaire comme un moyen de combattre les attitudes

¹ Ce recours concerne l'article 4, alinéa 3 de la LSP prévoyant l'exclusion des prestations dans le secteur privé non subventionné, à l'exception de la logopédie.

discriminatoires afin d'édifier une société respectueuse de chacun. Il est alors utile, pour compléter la connaissance du fonctionnement des systèmes, que des recherches soient menées plus spécifiquement sur ces populations d'élèves. La qualité de leur prise en charge au sein du service public d'éducation constitue également un critère pertinent d'évaluation des systèmes, notamment sous l'angle de l'égalité des chances entre les individus et de la prise en compte de leurs spécificités.

La plupart des systèmes éducatifs sont à présent confrontés à la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'école régulière. De nombreux pays européens tendent en effet à adopter le modèle de l'école inclusive, en adaptant leur organisation scolaire à des profils d'enfants particuliers qui présentent certains troubles ou déficiences spécifiques. Les réponses apportées à cette problématique prennent toutefois des formes diverses. Elles dépendent des orientations politiques des systèmes éducatifs en matière d'intégration et d'inclusion scolaire. Si, dans ce domaine, les réponses n'ont pas atteint le même degré d'extension, dans nombre de pays, les difficultés rencontrées sont comparables en termes de logique d'identification des publics concernés et de financement des mesures et dispositifs par des ressources complémentaires. Quelles que soient les solutions retenues, accueillir et répondre aux besoins des élèves qui manifestent des difficultés avérées dans les apprentissages constitue un réel défi auquel l'école régulière doit répondre par des organisations pédagogiques adaptées à des situations individuelles particulières et variées. Ce défi est également à relever en Suisse afin de respecter des normes de droit supérieur (déclaration de Salamanque en matière de besoins éducatifs spéciaux, Convention des Nations unies sur les droits des personnes handicapées), des lois fédérales sur le droit à la formation spéciale et des concordats tels que l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Dans le canton de Vaud, ce mouvement vers l'intégration et l'inclusion s'est aussi manifesté et la scolarisation des élèves à besoins particuliers a progressivement évolué vers des modalités de prise en charge moins séparatives.

L'entrée en vigueur prévue à la rentrée scolaire d'août 2019 de la Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) ouvre de nouvelles perspectives en renforçant la cohérence du système de formation, en complément de la Loi sur l'école obligatoire (LEO). À l'entrée en vigueur de la LEO (1er août 2013), le discours politique vaudois privilégiait déjà clairement les solutions intégratives appliquées « [...] dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation des structures concernées. » (DFJC, 2014). Les mesures de pédagogie spécialisée devant être non seulement fondées sur l'activation et le développement des ressources de l'enfant, mais également sur la participation des parents aux décisions de mesures de pédagogie spécialisée.

La LPS précise ce message en proposant des modes de scolarisation différenciés et adaptés à chaque élève en distinguant, en fonctions des troubles ou des déficiences repérés, les situations pour lesquelles une intervention pédagogique ou pédagothérapeutique est suffisante (attribution de mesures ordinaires – MO), de celles relevant d'une problématique plus complexe en matière de prise en charge (attribution de mesures renforcées – MR). Le tableau 1 présente la logique de prise en charge des élèves dans le cadre de la LPS. Dans le premier cas (MO), la loi vise à accélérer et à simplifier l'accès aux mesures (Art. 10, LPS) ; dans le second (MR – Art. 11, LPS), l'adaptation massive des objectifs du programme aux caractéristiques de l'élève à besoins particuliers nécessite la mise en œuvre de la Procédure d'évaluation standardisée (PES). Cette procédure, qui

découle de l'article 1 de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007), a pour but de déterminer les besoins individuels lorsque les mesures ordinaires de pédagogie spécialisée s'avèrent insuffisantes et qu'il est alors nécessaire d'envisager des mesures renforcées.

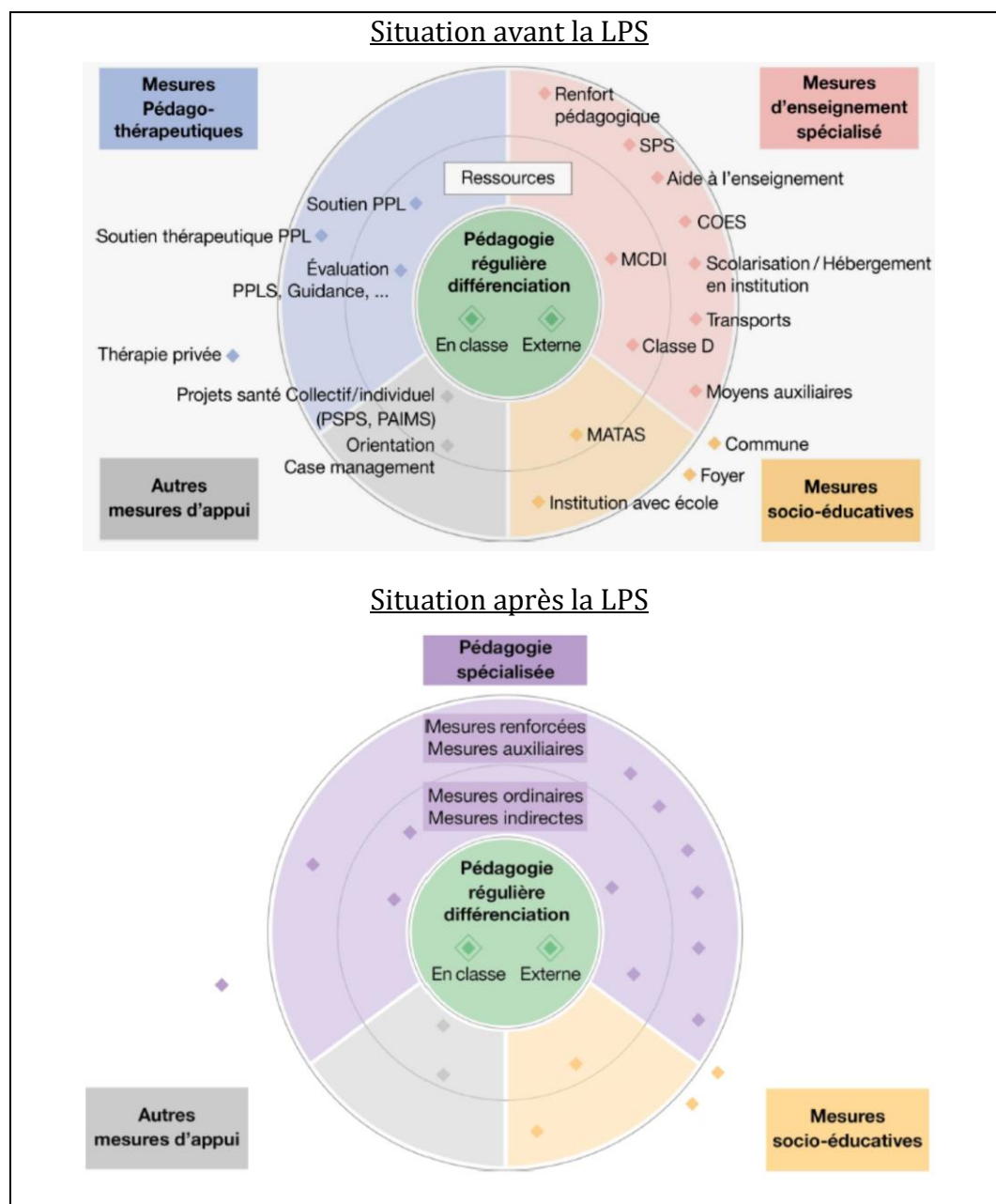
Tableau 1 : Prestations et mesures de pédagogie spécialisée selon la LPS

Troubles ou déficiences	Prestations	Mesures
Troubles du développement Troubles d'acquisition du langage : dysphasie Troubles du développement moteur : dyspraxie Troubles des apprentissages : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie Troubles envahissants du développement : autisme, syndrome d'Asperger, troubles envahissant du développement non spécifiés. Hyperactivité et/ou déficit mental Retard mental, léger, moyen, profond Surdité, déficience auditive Cécité, déficience visuelle Infirmité motrice cérébrale Handicap physique Polyhandicap	Éducation précoce spécialisée Enseignement spécialisé Psychologie Logopédie Psychomotricité Prise en charge en établissement de pédagogie spécialisée Unité d'accueil temporaire Aide à l'intégration Transports	Mesures ordinaires ou Mesures renforcées Mesures renforcées Mesures auxiliaires

D'après : Loi sur la pédagogie spécialisée – Séances régionales de présentation (SESAF & DFJC, 2014)

Plus exactement, la LPS distingue les situations selon la nature de l'intervention pédagogique à mettre en œuvre au regard des besoins des élèves. Ainsi, les mesures ordinaires correspondent à des interventions à court terme et légères, alors que les mesures renforcées s'adressent à un public relevant d'une problématique plus complexe en matière de prise en charge pédagogique et pour lequel des mesures de type ordinaire ne seraient pas suffisantes. Si la loi vise à accélérer et à simplifier l'accès aux mesures ordinaires, dans le cas des mesures renforcées, l'intention est de formaliser et d'organiser des procédures plus efficaces que précédemment. On relèvera aussi que les élèves ciblés par ces mesures doivent avoir préalablement bénéficié d'une différenciation pédagogique de la part des enseignants (Art. 98, LEO) et d'un appui pédagogique (Art. 99, LEO). Selon les situations rencontrées, il s'agit donc de répondre, soit aux besoins d'élèves qui ne peuvent suivre l'enseignement de l'école régulière sans soutien spécifique, soit aux besoins des élèves pour lesquels l'activité et la participation sont limitées dans l'environnement scolaire, notamment eu égard aux exigences des objectifs des programmes. Répondre à cette exigence nécessite l'élaboration d'un projet individualisé de pédagogie spécialisée. Ce changement est principalement envisagé à l'aune d'une nouvelle logique dans l'attribution des prestations offertes aux élèves dont la nature des mesures proposées (ordinaire versus renforcée) en constitue le centre.

Figure 1 : Situations des prestations avant et après la mise en application de la LPS (Vaud)



Loi sur la pédagogie spécialisée – Séances régionales de présentation (SESAP & Lyon, 2014)

Bien que la réalité actuelle et à venir dans les établissements relève probablement de situations complexes et diverses sur le terrain, l'idée majeure est que la pédagogie spécialisée au sein de l'école régulière puisse progressivement privilégier les situations inclusives plutôt que des solutions structurelles. La figure 1 illustre ce changement impulsé par la LPS sur le plan de la logique d'attribution des prestations : la clé d'entrée est à présent liée à la nature des mesures attribuées plutôt qu'à des dispositifs et des structures.

1.2 INTÉRÊT, OBJECTIFS ET LIMITES DE L'ÉTUDE

Si le fait de disposer d'un nouveau cadre législatif (Loi sur la pédagogie spécialisée du 1^{er} septembre 2015) est bien l'élément déterminant pour mettre en œuvre une politique scolaire favorisant l'inclusion, il importe aussi, pour nourrir l'action des décideurs et des praticiens, d'en évaluer les conditions d'application, la lisibilité par les acteurs, ainsi que la cohérence des dispositifs mis en place eu égard aux intentions initiales du législateur. L'évaluation des effets sur le public d'élèves visé, via l'appréciation de la qualité de son intégration dans l'école régulière, sera au final l'objectif central à atteindre. Cette évaluation, qui demande notamment une observation des parcours des élèves dans le système scolaire, ne peut donc se faire que sur la base d'analyses de données longitudinales permettant un suivi sur plusieurs années. Compte tenu du temps nécessaire à l'observation des parcours, ce point nécessite un recul de plusieurs années scolaires avant de pouvoir être traité et ne figurera pas dans ce rapport.

Dans le canton de Vaud, la Feuille de route relative à la mise en œuvre de la LPS a prévu, dès la rentrée scolaire 2016/2017, un projet pilote au sein de neuf établissements du Jura-Nord vaudois et de la Broye-Gros de Vaud. L'observation, dans ces établissements, de la mise en place des nouvelles pratiques aurait dû permettre la description et l'analyse des effets de l'évolution des mesures intégratives et inclusives dans l'école régulière de la scolarité obligatoire. Les opinions des directions et des référents en matière de pédagogie spécialisée dans les établissements pilotes auraient ainsi contribué à apporter des éléments de compréhension sur la mise en place de la LPS et de l'évolution des pratiques. Suite au report de la mise en œuvre de la loi, au développement du concept cantonal « 360° » et à l'interruption momentanée des travaux du GT « expérimentation », ce point n'a pas été traité dans le présent rapport.

Compte tenu de ces impondérables, l'objectif de la présente recherche consiste à apporter des premiers éléments d'analyse centrés sur les bénéficiaires de prestations en matière de pédagogie spécialisée scolarisés dans les établissements pilotes du Projet SESAF/DGEO. Pour l'année 2016/2017, l'ensemble des mesures d'enseignement spécialisé et de PPLS attribuées en réponse aux besoins des élèves est décrit et analysé. Les caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, nationalité, langue parlée) et les éléments concernant la scolarité actuelle des élèves (classe fréquentée) seront ensuite documentés. À cet égard, trois catégories d'élèves sont identifiées :

- Les élèves qui bénéficient d'une mesure ordinaire unique (enseignement spécialisé) ou combinée (enseignement spécialisé + PPLS) et qui peuvent atteindre les objectifs du programme scolaire, avec ou sans adaptations (évaluation standard, certification standard).
- Les élèves qui bénéficient d'une MO unique ou combinée et qui ne peuvent pas atteindre les objectifs du programme scolaire. Ceux-ci bénéficient d'un programme adapté pour atteindre les objectifs du programme scolaire (évaluation en fonction du programme adapté et attestation de fin de scolarité obligatoire).
- Les élèves qui bénéficient d'une mesure renforcée (MR) et qui ne peuvent pas atteindre les objectifs du programme scolaire, même en bénéficiant d'un programme adapté (évaluation en fonction du programme adapté et attestation de fin de scolarité obligatoire).

1.3 MÉTHODE DE RECUEIL DE DONNÉES

Afin de recueillir les informations nécessaires à l'atteinte des objectifs de la présente étude, nous avons demandé aux directions des établissements pilotes de remplir un tableau recensant les mesures de pédagogie spécialisée attribuées aux élèves. Ces mesures ont été recensées en référence à la nouvelle nomenclature déjà présente dans la LEO et développée dans la LPS. Cela suppose de passer d'une approche structurelle (l'établissement) à une approche centrée sur les besoins des élèves pris individuellement. Un exemple de tableau envoyé aux directions se trouve en annexes (voir p. 68). Les caractéristiques individuelles des élèves, provenant de la base de données du recensement scolaire (RESCO), complètent les données utiles à l'analyse des différentes situations, ainsi que des parcours des élèves scolarisés dans les établissements pilotes, qu'ils soient ou non au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée.

2 CHANGEMENT DE PARADIGME : D'UNE APPROCHE EN TERMES DE STRUCTURES À UNE APPROCHE CENTRÉE SUR LES BESOINS DE L'ÉLÈVE

2.1 APPROCHE HISTORIQUE, POLITIQUE ET SOCIALE

Tout au long de la deuxième moitié du XX^e siècle, la notion d'inadaptation scolaire vient progressivement se superposer à celle d'anormalité. L'expression *anormalité* a longtemps été le qualificatif utilisé pour caractériser les situations d'enfants ne pouvant pas suivre une scolarité dans des conditions ordinaires. Dans ce contexte, Binet (cité par Salbreux, 2010) mène, entre 1904 et 1905, une enquête dans les écoles primaires de la région parisienne. Il a l'intention de repérer les enfants qui présentent un retard et, par conséquent, de mieux distinguer les « arriérés de l'intelligence » des « enfants instables » et des « faux débiles ». La dernière catégorie concerne des enfants dont les troubles sont mal connus ou mal interprétés à cette époque : dyslexies, dyspraxies, dysphasies, dysharmonies et troubles du spectre autistique, par exemple. Binet, dans la foulée, construit la première version de sa célèbre échelle métrique de l'intelligence. Ce test sert alors à l'orientation des élèves vers l'enseignement ordinaire ou l'enseignement spécialisé. Concrètement, il permettra l'identification des élèves « arriérés de l'intelligence » (sic) qui seront ensuite dirigés dans les classes de perfectionnement nouvellement créées en France dès 1909.

Dans les années trente, en France, le vocabulaire qualifiant les élèves anormaux devient progressivement celui de l'inadaptation. De nouvelles professions (neuropsychiatre, éducateur) apparaissent et les notions d'inadaptation et de réadaptation sont au goût du jour (Salbreux, 2010). Dès 1945, le secteur médico-social et les associations de parents d'enfants handicapés (inadaptés) fleurissent. Les cas dits légers sont maintenus dans les écoles ordinaires, alors que les cas plus lourds sont scolarisés dans des classes spéciales ou des institutions spécialisées « sous le double sceau d'une plus grande humanisation, née du refus de la coercition des périodes précédentes et d'un retour aux conceptions défendues de 1904 à 1909 par les protagonistes du débat sur la création des classes de perfectionnement, lesquelles se développent simultanément pour les mêmes raisons. » (Salbreux, 2010).

Dans les années septante, en Europe de l'ouest et en France notamment, les sociologues s'intéressent aux inégalités scolaires et sociales. Les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) sur les mécanismes de reproduction sociale mettent à jour la dimension élitiste de l'école. En parallèle, naît l'idéal d'une école qui devrait gommer les inégalités : l'école se veut alors « pour tous », égalitaire et méritocratique. Mais d'autres recherches constatent que l'école procède aussi à une sélection entre les enfants qui peuvent être scolarisés et ceux qui ne le peuvent pas ou, alors, dans une logique séparative. Dans cette deuxième catégorie, on trouve entre autres les migrants, les enfants sourds, aveugles, trisomiques, les enfants présentant une déficience intellectuelle, les enfants à comportement « difficile » et, dans une moindre mesure, les enfants des familles populaires – ces derniers quittant en effet l'école plus tôt que les enfants de classes sociales plus favorisées (Bovey, 2015).

Avec les progrès scientifiques dans le domaine des troubles de l'apprentissage, de nouveaux termes font leur apparition : dyslexie, dyscalculie, troubles envahissants du

comportement, etc. Cette profusion de termes a, pour corollaire, une multiplication des classes et des institutions spéciales : classes de plein air, classes à effectif réduit, institutions pour handicapés mentaux, etc. La notion de handicap social, de handicap culturel vient encore s'ajouter au foisonnement des catégories d'élèves échappant à la norme scolaire et nécessitant des mesures pédagogiques ou éducatives distinctes. Ainsi, apparaissent des méthodes spécifiques appliquées à des programmes adaptés, des enseignants formés spécialement et davantage disponibles grâce, entre autres, à des effectifs de classe restreints. Les classes spéciales s'inscrivent donc dans ce contexte, en tentant d'apporter des solutions adaptées aux besoins spécifiques des élèves ; c'était d'ailleurs déjà le cas des classes de perfectionnement en France dès 1909 ou des classes de développement dans le canton de Vaud au début du XXe siècle². Derrière ce modèle se cache la conviction que « des enfants avec des besoins particuliers se développent mieux dans un contexte protégé, c'est-à-dire dans des classes homogènes composées d'enfants qui partagent tous les mêmes problèmes » (Eckhart, Sahli Lozano & Blanc, 2012).

En Suisse, dès 1870, les élèves considérés comme analphabètes, faibles d'esprit, arriérés ou retardés scolaires sont repérés au moyen de contrôles des acquis scolaires. En 1890, ces enfants sont recensés sur tout le territoire helvétique afin de dénombrer ceux qui ont besoin d'un enseignement particulier (spécialisé). Si cette démarche est soutenue par des philanthropes, inspirés par l'amour du prochain, elle s'inscrit également dans une volonté politique de contrôle des acquis scolaires : « Désormais les enfants qui ont pris du "retard", calculé en fonction du rapport entre niveau d'instruction et âge biologique, sont placés dans ces classes, souvent à effectif réduit, et y reçoivent un enseignement individualisé. » (Ruchat, 2011). À l'initiative de la « Conférence pour les débiles » (Konferenz für das Idiotenwesen), des classes spéciales pour les enfants retardés apparaissent alors à La Chaux-de-Fonds en 1882, à Bâle en 1888, à Saint-Gall en 1890 et à Lugano en 1900 (Gruntz-Stoll, 2011). Par la suite, ce type de classes va se généraliser dans la plupart des cantons helvétiques. Dès 1910, les élèves seront même regroupés selon le degré et le type d'arriération afin de leur apporter un enseignement individualisé au sein de classes à effectif réduit (Ruchat, 2011).

En 1980, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) publie la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (CIDIH) centrée sur les conséquences de la maladie, au travers d'une approche médicale, linéaire et statique. Dans cette classification, c'est la personne handicapée qui doit s'intégrer à la société et la réciproque n'est pas automatique. Au fil des ans, la CIDIH va évoluer vers une classification qui s'articule autour de concepts relevant des domaines bio-médico-psycho-sociaux ainsi que des interactions sociales et avec l'environnement. En 2001, l'OMS publie la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Tous égaux et tous différents : chaque membre de la société peut, à un moment ou à un autre de son existence, se trouver en situation de handicap face à son environnement. Le handicap passe du statut de maladie et d'atteinte individuelle à une situation de handicap influencée par des facteurs corporels et sociaux. Dès lors, une même déficience, un même handicap sera vécu à la fois en fonction du regard porté par la société et à la fois selon l'organisation de cette même société. Quatre composantes servent à analyser une situation de handicap : l'organisme (anatomie, physiologie), la participation possible ou non à des activités et à des actions, les facteurs environnementaux (adaptation, facilitation de l'intégration par la société) et les facteurs personnels (situation individuelle).

2 La loi vaudoise de 1911, ainsi que celle de 1930, évoque l'ouverture de classes spéciales de développement.

Introduit en Europe par les pays scandinaves dans les années soixante – la Suède étant le précurseur – puis en Italie à la fin des années septante, l'accueil des enfants en situation de handicap au sein de l'école ordinaire s'est progressivement étendu à d'autres pays (Garel, 2010). La France, en 1975, se dote d'une Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées (Loi n° 75-534 du 30 juin 1975) qui fait de l'intégration sociale une obligation nationale. Elle stipule, entre autres, que les enfants handicapés sont soumis à l'obligation éducative, qu'il s'agisse d'une éducation ordinaire ou, à défaut, d'une éducation spéciale dispensée dans des établissements ordinaires ou spécialisés (Art. 4). En 2005, toujours en France, La Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005) aborde la question de la scolarisation des enfants en situation de handicap en affirmant que tout enfant présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé doit être inscrit dans l'école de son quartier. Si nécessaire, il pourra ensuite être accueilli dans un autre établissement, en fonction d'un projet personnalisé de scolarisation. Les parents sont associés aux décisions concernant leur enfant et des équipes de suivi de la scolarisation ainsi que des enseignants référents sont désignés. Cette loi signe la fermeture des dernières classes de perfectionnement et leur remplacement par les classes d'intégration scolaire (CLIS). Pour Dorison (2006) :

Une des conséquences de cette politique est d'obliger les écoles à la prise en charge dans les classes ordinaires des élèves naguère orientés vers des classes spéciales. Le défi est tel pour certaines écoles que le risque est de les voir utiliser les « classes d'adaptation »³ dans lesquelles les élèves ne devraient faire que des séjours provisoires, comme de nouvelles filières de relégation.

En Suisse, en 1959, la promulgation de la Loi fédérale sur l'assurance invalidité (LAI) marque la naissance de l'école spéciale, ainsi que l'apparition de la pédagogie curative et des thérapies qui lui sont associées, comme la logopédie, la psychomotricité, la psychothérapie ou la musicothérapie. Pour expliquer le développement de ce type de pédagogie (qu'on la nomme curative ou spécialisée) sous ses différentes formes, Ramel (2016) parle de « vagues successives résultant de trois mouvements sociaux importants et ancrés dans le siècle dernier : le mouvement en faveur des droits civiques, la normalisation des conditions de vie des personnes en situation de handicap, la remise en question de l'éducation spécialisée en institution. » Plusieurs déclarations et principes directeurs de l'UNESCO et de l'ONU balisent ces vagues successives (tableau 2).

Tableau 2 : Déclarations et principes directeurs des organisations internationales

1990	Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous	UNESCO
1994	Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux	UNESCO
2000	Cadre d'action du Forum mondial sur l'éducation (objectifs de « l'Éducation pour tous »)	UNESCO
2000	Objectifs du Millénaire pour le développement	UNESCO
2005	Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »	UNESCO
2006	Convention relative aux droits des personnes handicapées	ONU
2009	Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation	UNESCO

Source : UNESCO, 2015

3 Créées en 1970, « les classes d'adaptation ont eu dans les trente dernières années des fonctionnements très divers. Certaines étaient des classes fermées, préludes à l'orientation en classe de perfectionnement, d'autres accueillait les élèves une partie de la journée seulement. » (Dorison, 2006).

D'autres dates sont encore à relever dans le cadre de l'Éducation pour tous et de l'inclusion. En 1974, la Suisse ratifie les traités internationaux des droits humains (Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales). En 1996, un texte adopté sous le titre de « Réaffirmation de la réunion d'Amman » confirme et renforce l'engagement de la communauté internationale, y compris de la Suisse, pour une Éducation pour tous. Le 1^{er} janvier 2004, la Loi fédérale sur l'élimination des discriminations des personnes ayant un handicap (LHand) est entrée en vigueur. Elle concrétise le droit fondamental d'égalité (Art. 8 de la Constitution fédérale) en prévoyant que, dans la mesure du possible, les cantons doivent préférer les solutions intégratives aux solutions séparatives pour les enfants et les adolescents en situation de handicap. Pour terminer cette liste non-exhaustive, relevons que la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) a été ratifiée par la Suisse en 2014 (entrée en vigueur le 15 mai 2014). Par cette ratification, la Suisse s'est ainsi engagée formellement à promouvoir une société inclusive.

C'est l'évolution de ce mode de scolarisation séparative vers une école intégrative, voire inclusive, que nous nous proposons à présent de décrire, avec un regard particulier porté sur la situation dans le canton de Vaud.

2.2 APPORTS DE LA RECHERCHE SUR LA QUESTION

Quel est l'impact effectif d'une politique éducative inclusive sur les modalités de prise en compte des élèves et de leurs situations singulières ? Comment les élèves ayant d'importants retards scolaires sont-ils « inclus » dans un système qui reste, en dépit de toutes les réformes proposées, et surtout en raison de la nouvelle loi scolaire (réapparition des notes à la fin du primaire, conditions de promotion exigeantes, deux filières au secondaire I, branches principales à niveaux), un système très sélectif ? Comment est-on passé ou, mieux encore, tente-t-on de passer dans le canton de Vaud, d'une école ségrégative à une école intégrative et, maintenant, inclusive ? Autant de questions que l'on peut légitimement se poser aujourd'hui.

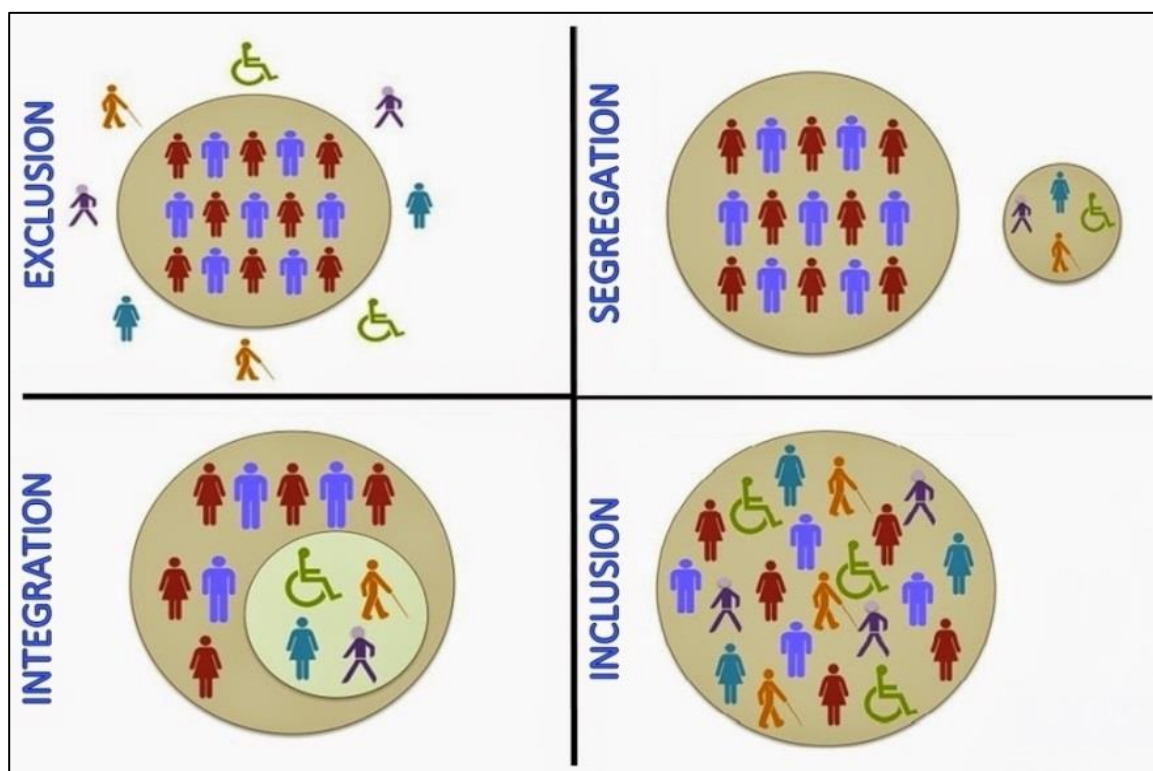
2.2.1 DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE À L'ÉCOLE INCLUSIVE

Depuis quelques années, le débat sur la scolarisation des enfants en situation de handicap montre une évolution qui tend à remplacer le terme intégration par le terme inclusion. Plus précisément, c'est en 1990, lors de la première Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande) que le terme d'inclusion a été préféré à celui d'intégration, car « il exprime mieux la volonté de mettre un terme aux discriminations et ségrégations toujours en cours. Depuis, le concept fait autorité. » (Garel, 2010).

Intégration et inclusion relèvent de deux modèles différents qui marquent, non pas simplement un changement de paradigme, mais une véritable révolution conceptuelle (Ebersold, 2009 ; Le Capitaine, 2013 ; Pelgrims, 2016 ; Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider, 2007). Dans les deux modèles, c'est l'organisation structurelle des systèmes scolaires qui est concernée avec, comme points communs, la volonté de garantir d'une part l'accès à l'école pour tous les élèves, quels que soient le handicap et le besoin éducatif particulier et, d'autre part, la lutte contre la ségrégation (voir figure 2). L'intégration, en tant que différenciation structurelle, s'appuie sur l'évaluation pronostique pour orienter

les élèves dans un système en cascade⁴ qui se déploie au travers de structures d'accueil où l'élève est déplacé. L'inclusion, elle, s'inscrit dans une optique de maintien de l'élève et des équipes (enseignants, thérapeutes...) au sein d'un établissement et de classes ordinaires. L'inclusion nécessite la collaboration entre les différents intervenants et des aménagements qui permettent de répondre aux conditions particulières afin de garantir à chaque élève l'acquisition d'une compétence ou le maintien du rôle d'élève (Pelgrims, 2016). Ce principe ne concerne pas les seuls enfants en situation de handicap, mais l'ensemble des élèves – quelles que soient leurs caractéristiques individuelles, sociales et culturelles – sans nivellement des différences et, ainsi, une reconnaissance de la diversité (Plaisance et al., 2007).

Figure 2 : De l'exclusion à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers



Source : So'Lille, 2015

Si le concept d'intégration scolaire relève de la différenciation structurelle (classes de développement, classes à effectif réduit, classes officielles d'enseignement spécialisé...), de l'évaluation pronostique et de la pédagogie compensatoire en se focalisant sur la déficience et les capacités d'apprentissage des élèves, l'école inclusive s'en distancie en se concentrant sur les notions de situation de handicap et de besoins éducatifs particuliers (Pelgrims, 2016). Dès lors, on passe d'une caractéristique d'individu (le handicap) à une situation de handicap, que Pelgrims, paraphrasant la définition de l'OMS, définit comme « L'inadéquation entre les caractéristiques de l'environnement et les besoins éducatifs particuliers qu'un individu a pour assumer un rôle social attendu dans un contexte socioculturel et institutionnel donné. » Garel (2010) parle d'un « modèle social du handicap » dans lequel c'est la situation à laquelle est confrontée la personne qui est

4 Le « système en cascade » est constitué de huit niveaux croissants d'aide à l'intégration allant d'une remédiation apportée par l'enseignant de la classe ordinaire à l'intervention d'un enseignement spécialisé en milieu hospitalier (Rousseau, Lafortune, & Bélanger, 2006).

privilegiée, plutôt que les caractéristiques individuelles et médicales. En d'autres termes, la difficulté et le handicap n'existent que par rapport à un contexte social (Garel, 2010 ; Thomazet, 2008). Ebersold (2009), dans une perspective tant sociale que sociétale, précise que « L'approche inclusive substitue à l'ambition intégrative qui reste attachée au respect des normes corporelles imposées par la société, une approche systémique de la société reliant l'appartenance sociale à l'incorporation de tous dans une "société d'individus" trouvant sa cohérence et sa cohésion dans l'engagement de chacun pour le bien-être collectif. »

L'école inclusive est alors un principe éthique qui donne droit à tout enfant de fréquenter l'école ordinaire (Plaisance et al., 2007). Pour ces auteurs, « Elle s'oppose à l'exclusion ou à la mise à l'écart de certaines catégories d'enfants, en fonction de leurs caractéristiques. Elle se distingue aussi de l'intégration dans le sens où il ne s'agit pas d'accepter à l'école, ou d'y réintégrer, des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée, en raison de différences ou de particularités. » Pour Rousseau, Bélanger & AuCoin (2004), l'intégration scolaire se fait soit en plaçant l'élève dans une classe spéciale intégrée dans un établissement régulier, soit dans une classe spéciale avec une participation de l'élève à certaines activités dans une classe régulière. Si l'élève est intégré à temps complet dans une classe ordinaire et qu'il reçoit un soutien extérieur, alors il s'agit d'inclusion et non plus d'intégration. Ce qui fait dire à Thomazet (2008) que « L'école inclusive est un processus qui amène l'établissement scolaire à trouver des solutions pour scolariser tous les enfants de la manière la plus ordinaire possible. » Enfin, Ebersold, Plaisance & Zander (2016) élargissent une fois encore le débat à un niveau sociétal et social en distinguant, notamment, la notion d'éducation inclusive de celle d'école inclusive :

La notion d'éducation inclusive reflète l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'insertion sociale de tout élève, indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. L'éducation inclusive désigne une manière de "faire l'école" et la compréhension de ce qui spécifie le handicap des élèves reconnus handicapés et se distingue de l'inclusion scolaire qui, à l'instar de la notion d'intégration scolaire, met l'accent sur l'accès physique à l'école et sur l'adaptation de l'élève aux normes de celle-ci au détriment des diverses dimensions intervenant dans l'adaptation de l'école à la diversité des profils éducatifs. Elle se distingue aussi de la notion d'inclusion qui, par-delà la question scolaire, renvoie à la manière de "faire société" et de penser l'appartenance sociale dans la perspective d'une "société inclusive". Ces distinctions rappellent en cela que l'éducation inclusive est un moyen au service d'une société respectueuse de chacun et non une fin en soi.

En conclusion, dans le contexte scolaire, l'inclusion se profile comme un défi et une opportunité éthiques, structurels et pédagogiques pour l'école : faire évoluer les pratiques éducatives vers une plus grande différenciation pédagogique et, par conséquent, trouver et inventer une école qui scolarise le plus ordinairement possible tout enfant, quelle que soit sa situation. Autre avantage certain à cette visée inclusive, les aménagements mis en place pour les élèves en situation de handicap sont une plus-value pour l'ensemble des élèves qui, dès lors, en bénéficient également.

2.2.2 POUR ET CONTRE L'INTÉGRATION SCOLAIRE ?

La légitimité du courant intégratif/inclusif s'appuie sur trois arguments. Le premier concerne la stigmatisation de l'élève et les effets pervers d'étiquetage liés à la prise en charge séparative. Il s'agit là du classique effet Pygmalion selon lequel les représentations et les attentes des enseignants relatives aux capacités d'un élève se construisent en fonction de la classe à laquelle il appartient (Rosenthal & Jacobson, 1968), avec des répercussions néfastes sur la construction de l'identité de l'élève et sur son potentiel d'apprentissage lorsque celui-ci fréquente une classe « faible ». Le deuxième argument concerne le caractère subjectif des critères pour orienter les élèves dans l'enseignement spécialisé. La recherche menée par Baumberger, Doudin & Martin (2009) montre que, plus que l'avis des enseignants, ce sont les structures liées à l'organisation du système pédagogique qui sont à l'origine des taux de séparation. Ce constat signifie que les enseignants ont tendance à utiliser les offres de soutien extérieur lorsqu'elles sont présentes. Ces pratiques interrogent l'objectivité des critères utilisés pour déterminer l'orientation d'un élève en classe de développement, par exemple. Pour Rosenberg (et al., 2003) : « Les procédures de sélection peuvent fonctionner en grande partie indépendamment des capacités et des résultats des élèves si elles sont ancrées dans des structures organisationnelles ». Le dernier argument défavorable au système séparatif est le manque d'efficacité de l'enseignement en classe ou en école spéciale. La « dérive du curriculum » (Dupriez, 2010) est un phénomène observé par de nombreux chercheurs à propos du manque d'efficacité de l'enseignement dans des classes à niveaux, parce qu'il amène les enseignants à moduler la quantité, le rythme ou encore la qualité des activités proposées aux élèves. « Ce n'est pas tant le niveau de la classe qui produit un effet sur la qualité des apprentissages que la manière dont l'établissement et les enseignants s'adaptent aux classes et proposent, en fonction du niveau des élèves, des conditions d'enseignement plus ou moins stimulantes » (Ibid., 2010).

Quant aux arguments contre le courant intégratif, Sermier Dessemontet (2012) cite un certain nombre d'études anglo-saxonnes qui montrent que les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont plutôt stigmatisés (moqueries), voire victimes de mauvais traitements physiques répétés lorsqu'ils sont intégrés dans des classes ordinaires. Du point de vue des relations sociales en classe, ces mêmes élèves nouent, semble-t-il, moins de contacts et ne sont que rarement sollicités pour des travaux de groupe, par exemple. Il semblerait également que plus la déficience est visible, plus la stigmatisation et les mauvais traitements sont présents. Toutefois, l'auteure relève que les études manquent sur ce sujet et que, de surcroît, elles sont souvent contradictoires. Enfin, les résultats concernent surtout le handicap mental et les déficiences intellectuelles. Garel (2010) identifie un autre piège possible à l'inclusion : « L'idée que le handicap résulte d'une interaction entre un individu et son environnement va souvent dériver vers l'affirmation que c'est l'environnement qui induit le handicap. » En d'autres termes, les difficultés éducatives sont liées au contexte (ici, l'école) et c'est ce dernier qui doit s'adapter parce qu'il est la cause des difficultés et de la situation de handicap. Garel va même plus loin lorsqu'il affirme qu'il y a un second risque : celui de la normalisation du handicap et de l'occultation de la diversité. Il explique que le passage de handicap à situation de handicap, ainsi que l'évolution du concept même de handicap – qui n'est plus le fait de la personne mais de son environnement – risquent « d'occulter la diversité » au profit de la « bienséance » et du « politiquement correct ». Ainsi, relève-t-il, en Nouvelle-Écosse

(Canada) on en arrive à parler de « learners with exceptionnalités⁵ ». De surcroît, selon cet auteur, l'école inclusive tend à ne plus tenir compte de la diversité en voulant à tout prix inclure tous les élèves, quel que soit leur handicap, en classe ordinaire. Il y a parfois des regroupements qui font sens : par exemple, réunir en petits groupes des enfants sourds afin qu'ils perfectionnent la langue des signes. Une autre possibilité consiste à tenir compte des désirs individuels : par exemple, certains enfants acceptent volontiers de se retrouver avec des pairs porteurs du même handicap, de la même déficience.

5 « Apprenants exceptionnels ».

3 STRUCTURES ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ DANS LE CANTON DE VAUD

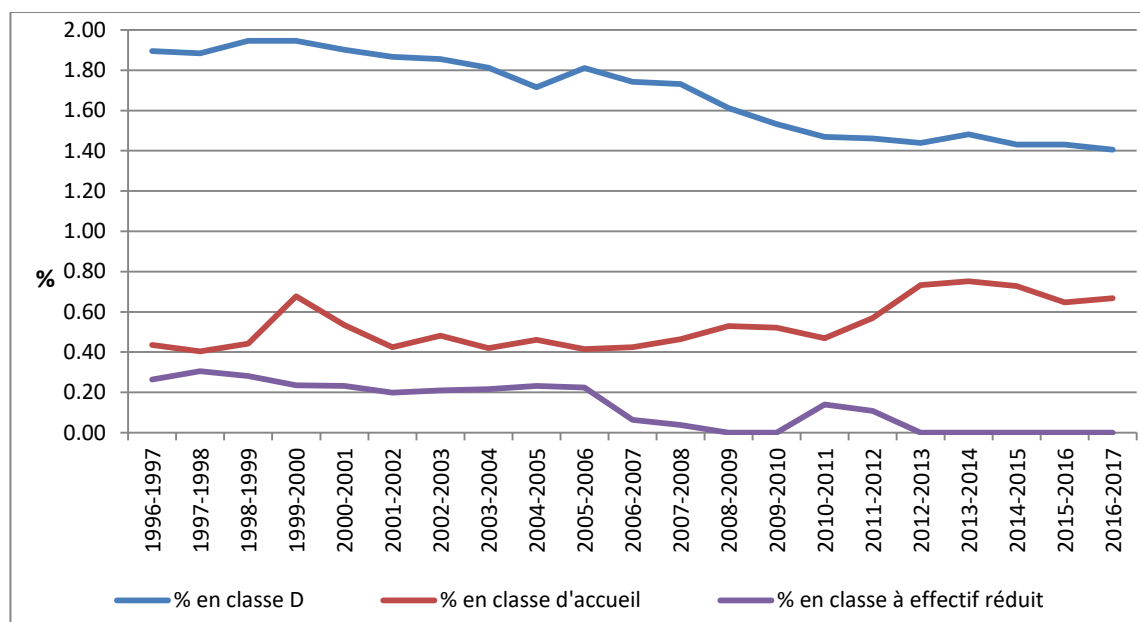
3.1 STRUCTURES SÉPARATIVES DANS LE CANTON DE VAUD

Les structures séparatives, dans le canton de Vaud, se divisent officiellement en deux grandes catégories : les classes d'enseignement spécialisé (classes de développement, classes officielles d'enseignement spécialisé) et les institutions et écoles de pédagogie spécialisée privées – fondations et associations reconnues d'utilité publique et remplissant les conditions fixées par la législation du canton de Vaud – accueillant des élèves pour lesquels une scolarisation en milieu spécialisé est la plus pertinente. Les classes de développement (classes D) sont destinées aux élèves qui ne peuvent pas tirer profit de l'enseignement dans une classe ordinaire et pour lesquels une scolarisation en classe spécifique, un enseignement et un programme individualisés sont nécessaires. Les classes officielles d'enseignement spécialisé (COES) apparaissent dans la loi de 1977 sur l'enseignement spécialisé (Art. 10, 25 & 26) : leur mission est « d'accueillir des élèves au potentiel intellectuel préservé présentant de graves difficultés d'apprentissage et/ou d'intégration scolaire liées à de graves troubles du langage, du comportement ou de la personnalité, ou à un retard de développement. » (SESAF, 2007). Il existe, ou existait, encore d'autres structures séparatives telles que les lieux ou classes « ressources » et les classes à effectif réduit (ER). Dans les lieux ressources, l'élève intégré quitte la classe ordinaire durant certaines périodes (français ou mathématiques, par exemple) et rejoint un enseignant spécialisé dans un autre local – le lieu ou la classe ressource – puis rejoint à nouveau sa classe pour la période suivante. Dans les classes à effectif réduit, les élèves suivent le programme scolaire ordinaire, mais en petit effectif, afin de mieux répondre aux besoins individuels. Le graphique 1 rend compte de l'évolution des effectifs d'élèves dans les classes spéciales vaudoises depuis 1995. Les classes à effectif réduit n'existent officiellement plus depuis la fin de l'année scolaire 2012-2013 : on peut d'ailleurs constater que le nombre d'élèves scolarisés dans de telles classes a progressivement diminué de 1995 à 2010, pour disparaître après un sursaut entre 2011 et 2013. Quant aux classes de développement, elles demeurent d'actualité ; c'est par ailleurs aussi le cas des classes d'accueil pour élèves allophones (qui ne sont pas des structures relevant de l'enseignement spécialisé). En effet, malgré une politique volontariste en faveur de l'école inclusive, le nombre d'élèves scolarisés en classes de développement dans le canton de Vaud est relativement stable, même si l'on note une légère diminution des effectifs depuis 2003. Entre 1995 et 2016, le nombre moyen d'élèves scolarisés en classe D est de 1418 pour un maximum de 1578 en 2000-2001 et un minimum de 1231 en 2011-2012.

Le graphique 1 montre, entre autres tendances, celle de la démographie scolaire entre 1997 et 2017. Les effectifs des élèves de l'enseignement obligatoire sont en augmentation constante, malgré un creux contenu entre 2007 et 2008. Au vu de l'évolution démographique et du nombre d'élèves d'origine étrangère dans les classes vaudoises, on pourrait penser que les effectifs des classes D et des classes d'accueil suivent cette même tendance. Or, cela n'est pas le cas. En effet, depuis l'année scolaire 2012-2013, il y a une stabilisation du nombre d'élèves scolarisés en classes spéciales, malgré la disparition des classes à effectifs réduits dès la rentrée 2013-2014. Si l'on observe le pourcentage d'élèves dans ces mêmes classes, malgré l'augmentation de celui des élèves scolarisés en classe d'accueil entre 2010 et 2012, celui-ci est immédiatement suivi d'une stabilisation dès 2013. Quant au pourcentage des élèves scolarisés en classes D, après une baisse entre

2005 et 2013, il s'est ensuite stabilisé. Cela signifie probablement qu'il y a une plus grande proportion d'élèves intégrés, ce qui correspond bien à la volonté inclusive du DFJC et aux intentions de la LPS.

Graphique 1 : Pourcentage des élèves en classes D, en classe à effectif réduit et en classe d'accueil par rapport à la population scolaire totale du canton de Vaud



Source : Statistique Vaud, 2017

Dans l'optique d'une diminution, voire d'une disparition des classes spéciales, des dispositifs à visée intégrative ont progressivement vu le jour. Les mesures dites intégrées ont pour objectif le maintien en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, tout en leur offrant différentes modalités d'aide et de soutien. Le soutien pédagogique spécialisé (SPS) est destiné aux élèves relevant de l'article 1 de la Loi sur l'enseignement spécialisé⁶ (1977) et qui fréquentent l'école ordinaire. Il est dispensé par des enseignants spécialisés qui offrent une aide spécifique à l'élève, tout en collaborant étroitement avec l'enseignante titulaire de la classe. Le renfort pédagogique est une mesure ambulatoire destinée à des élèves qui fréquentent l'école ordinaire et dont la situation relève de l'article 1 de la LES. Ce type de soutien est dispensé par un enseignant spécialisé ou ordinaire et permet à l'enseignant titulaire d'apporter à l'élève des adaptations pédagogiques dans le cadre de la classe. Le maître de classe D itinérant est un dispositif qui permet le maintien en classe traditionnelle d'un élève éprouvant des difficultés pour lesquelles un enseignement et un programme individualisés sont nécessaires, mais pour lesquelles des mesures d'encadrement plus spécifiques (enseignement spécialisé) ne sont pas nécessaires. Le maître de classe D itinérant intervient auprès de l'élève chaque semaine dans la classe ou à l'extérieur de la classe, en collaboration avec le titulaire de la classe. Un autre dispositif, l'aide à l'intégration (anciennement aide à l'enseignant), est donné par une personne qui n'est en général pas au bénéfice d'un titre pour l'enseignement. Le rôle de l'aide à l'intégration est d'assurer l'autonomie des élèves, de favoriser une plus grande participation de leur part aux activités de la classe, d'offrir un

⁶ Il s'agit des élèves « dont l'état exige une formation particulière, notamment en raison d'une maladie ou d'un handicap mental, psychique, physique, sensoriel ou instrumental » (Loi sur l'enseignement spécialisé, 1977).

soutien aux gestes quotidiens et un accompagnement à la socialisation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Enfin, des classes d'accueil, destinées aux élèves qui viennent d'arriver en Suisse et ne maîtrisent pas ou que très peu le français, réunissent des élèves d'âges et de cultures différents. Une forte priorité est mise sur l'enseignement du français. En fonction des progrès et de l'âge de l'élève, un projet d'intégration dans une classe régulière est possible en cours ou au terme de l'année scolaire.

Actuellement, tant les structures séparatives que les mesures intégrées sont en mutation. La mise en œuvre de la LPS, ainsi que la volonté d'une politique éducative inclusive en Suisse et dans le canton de Vaud ne font qu'accélérer le mouvement.

3.1.1 LE CAS DES CLASSES DE DÉVELOPPEMENT DANS LE CANTON DE VAUD

Depuis leur création au début du XXe siècle, les classes de développement vaudoises ont pour vocation de répondre à la volonté de scolariser de manière spécifique des enfants qui ne peuvent suivre une scolarité au sein d'une classe ordinaire. À l'époque, cette perspective se situait dans un courant scientifique qui, à l'aide de l'échelle métrique de l'intelligence élaborée par Binet en 1907, cherchait à déterminer « scientifiquement » quels enfants étaient scolarisables et pouvaient, en dépit de leurs difficultés, apprendre les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul dans une classe spéciale. Ces élèves se différencient des enfants sourds et aveugles, pour lesquels la loi de 1889 sur l'instruction publique primaire prévoyait des mesures d'instruction spéciales, et se distinguent du cursus ordinaire par le retard qu'ils accusent en regard de la norme scolaire, c'est-à-dire par un âge supérieur à l'âge attendu par l'institution pour le programme qu'ils sont capables de suivre. La rencontre de deux courants peut en partie expliquer la création des classes D au tournant des XIX et XXe siècles : d'une part, le développement de la psychologie scientifique, auquel Claparède et Piaget ont largement pris part, et la volonté d'uniformiser les programmes scolaires. D'autre part, il y a la volonté affirmée de repérer les « anormaux », par exemple à l'aide de l'échelle métrique de l'intelligence élaborée par Binet (1907), en termes de retard par rapport à la norme, et de les séparer des autres en créant des classes spéciales. Ce qui fait dire à Calpini (1988) que « L'école est ségrégationniste : la psychologie lui vient en aide en créant des outils pour mesurer cette ségrégation ». Si la loi vaudoise de 1911 prévoit l'ouverture de classes particulières, la première classe de développement vaudoise a été créée en 1897 à Lausanne. Dans le canton, les classes de développement (sous-entendu : intellectuel) pour enfants arriérés se substituent peu à peu aux classes spéciales pour enfants illettrés.

Comment les élèves susceptibles de fréquenter une classe de développement sont-ils définis dans les textes officiels ? La loi vaudoise de 1911, ainsi que celle de 1930, évoquent l'ouverture de classes spéciales de développement « pour les enfants atteints d'arriération mentale, qui, tout en étant susceptibles de développement, sont cependant dans l'impossibilité, même temporaire, de suivre avec fruit l'enseignement régulier » (Art. 138). Le terme d'arriération mentale disparaît dans le texte de la loi de 1960, et les classes de développement sont dès lors destinées à recevoir les enfants qui se révèlent incapables de suivre l'enseignement régulier. [...] (Art. 43). Le règlement d'application de cette loi (1961) précise que les classes de développement n'admettent pas : « les anormaux profonds, les idiots, les épileptiques, les enfants dangereux ou atteints de maladies qui peuvent être une cause de troubles pour les autres enfants » (Art. 85). Dans la loi de 1984, les classes de développement figurent, avec les classes à effectif réduit et les classes d'accueil, dans le chapitre III consacré à la pédagogie compensatoire. La population concernée est

constituée des « élèves qui ne peuvent tirer profit de l'enseignement d'une classe primaire ou secondaire » (Art. 43c). On peut ainsi relever que, dès la mise en œuvre des classes de développement, ce qui reste constant dans la définition officielle de leur population « cible » est une incapacité à tirer profit de l'enseignement ordinaire. En revanche, les raisons pour expliquer cette incapacité ont évolué au fil des ans et des différents courants qui ont traversé l'école, passant progressivement d'une analyse médicale à une vision psychopédagogique, puis psychosociale (avec la pédagogie compensatoire) de l'inadaptation scolaire. Un autre aspect présent dans les textes légaux est la mention du programme dispensé dans les classes de développement. La loi de 1930 évoque l'élaboration d'un plan d'études pour les classes spéciales (Art. 141).

La mention d'un plan d'études particulier pour ces classes n'apparaît plus dans la loi de 1960, ni dans son règlement d'application (1961), qui stipule au contraire que : « le programme d'enseignement, adapté aux possibilités des élèves, suit autant que possible celui que prévoit le plan d'études des classes primaires » (Art. 94) et que l'enseignement doit avoir « un caractère concret et pratique » (Art. 95). La loi de 1984 parle également d'enseignement et de programme individualisés, mais, afin d'éviter tout amalgame avec un cursus spécialisé « hors normes », il est précisé que ces élèves ne nécessitent pas de mesures d'encadrement spécifiques offertes par l'enseignement spécialisé (Art. 43c). Cette distinction est plus perceptible encore dans l'article 62 du règlement d'application de 1985 (Loi scolaire du 12 juin 1984 et règlement d'application du 23 octobre 1985,) qui stipule que : « Dans les classes de développement et les classes d'accueil, les objectifs de l'enseignement sont adaptés aux aptitudes de chaque élève. Ils se rapprochent autant que possible de ceux prévus par le plan d'études des classes ordinaires, visant ainsi le retour vers les classes régulières. » En conséquence, on peut constater que les textes légaux passent progressivement d'un programme particulier aux classes de développement à des ajustements les plus proches possibles du programme ordinaire et des objectifs du plan d'études officiel, afin de favoriser la réintégration scolaire et sociale des élèves fréquentant une classe de développement.

Que ce soit par la définition du profil des élèves de classe de développement ou par le mode d'enseignement préconisé, les termes utilisés dans les documents légaux rendent compte de l'évolution de l'école. Au début du XXe siècle, l'école met à part pour mieux soigner, tandis que celle du XXIe siècle vise à accueillir tous les élèves, y compris ceux qui ont des besoins particuliers. Derrière le premier modèle, de type séparatif, se cache la conviction que « des enfants avec des besoins particuliers se développent mieux dans un contexte protégé, c'est-à-dire dans des classes homogènes composées d'enfants qui partagent tous les mêmes problèmes » (Eckhart et al., 2012). Le modèle de type intégratif ou inclusif prône, quant à lui, une école qui pratique la différenciation pédagogique et l'aide individualisée plutôt qu'un enseignement identique pour tous, l'hétérogénéité des classes plutôt que l'homogénéité, l'apprentissage coopératif plutôt que la compétition, la promotion systématique plutôt que le redoublement et, enfin, la sélection et l'orientation précoce.

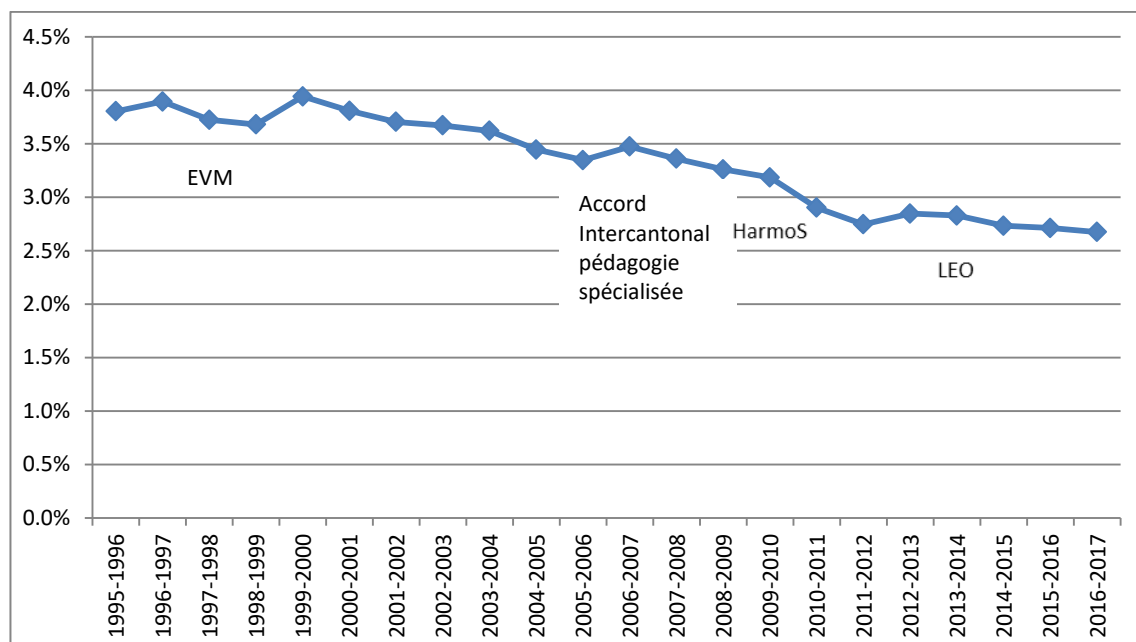
Entre 1990 et le début des années 2000, les premiers « coups de griffe » sont donnés à l'image des classes D au moment où la réforme École vaudoise en mutation (EVM) suscite des questionnements non seulement à propos des importants taux de redoublement, mais plus particulièrement au sujet des nombreux élèves exclus du système d'enseignement ordinaire vaudois. Dans cette catégorie sont comptabilisés les élèves qui fréquentent une classe dite de pédagogie compensatoire, c'est-à-dire une classe d'accueil, de

développement ou à effectif réduit, ainsi que ceux placés dans une classe SESAF. En 1997/98, ce taux s'élève à 7,1% (source SCRIS/URSP), proportion qui place le canton de Vaud parmi les plus « exclusifs » de Suisse. Pour la période allant de 1980/81 à 1993/94, Vaud présente avec Bâle-Ville la plus forte augmentation d'élèves placés dans ces types de classes parallèles (source OFS, 1995). L'idée dominante d'EVM est d'offrir une démarche pédagogique qui favorise les conditions de réussite de l'élève et évite le découragement et la marginalisation causés par l'échec scolaire. La priorité se porte donc sur l'accompagnement et le soutien à proposer à tout élève qui en a besoin, et cela tout au long de la scolarité obligatoire. Afin de favoriser la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques, les conseils de direction et le corps enseignant sont incités à élaborer des projets innovants, centrés sur la prévention de l'échec scolaire. De nombreux projets d'établissements voient ainsi le jour, avec des mesures de soutien novatrices, comme le soutien pédagogique intégré ou encore le soutien spécialisé itinérant dispensé par l'enseignant de classe D (mesure MCDI) dont la classe a été fermée (Pulzer-Graf, 2008).

Une autre remise en question des classes de développement est intervenue plus récemment avec le projet d'harmonisation scolaire au niveau romand (HarmoS), et plus encore lors de l'entrée en vigueur de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007), qui préconise l'intégration des enfants et des jeunes à besoins particuliers dans l'école ordinaire. La politique cantonale d'intégration prend alors une mesure chiffrée, puisque l'objectif est de faire passer de 3,1% à 2% la proportion d'élèves aux besoins particuliers scolarisés dans des écoles ou des classes spécialisées d'ici 2017. Cette dernière réforme met donc l'accent sur la volonté de scolariser un maximum d'enfants en situation de handicap ainsi que ceux qui rencontrent d'importantes difficultés scolaires dans des classes régulières plutôt que dans des classes spéciales. Dans ce sens, les deux lois scolaires – la LEO (août 2013) et la LPS (août 2019) – mises en œuvre, ou à venir, dans le canton de Vaud prônent une école inclusive en substitution d'une école séparative, voire même intégrative, afin de répondre au mieux aux besoins éducatifs des élèves en situation de handicap.

Depuis 2012, malgré cette volonté politique foncièrement inclusive, le nombre de classes D est stable dans le canton de Vaud et oscille entre 122 et 126 classes, alors que le nombre de classes dans la scolarité obligatoire ne fait qu'augmenter, passant de 4368 en 2010/2011 à 4566 en 2016/2017. On peut également constater qu'après la mise en application d'EVM (1996), il y a une augmentation de 17 classes durant 2 ans, avec un pic de 15 classes D supplémentaires à la seule rentrée scolaire 1999/2000. Cette augmentation est suivie d'une stabilisation autour de 160 classes D. Puis, dès 2002, apparaît à nouveau une diminution constante qui ne sera freinée qu'à partir de 2012, année de la mise en œuvre de la LEO. Après l'année de la signature du concordat intercantonal sur la pédagogie spécialisée (2007), et un dernier pic du nombre de classes de développement, il y a une stabilisation de leur nombre. Suite à l'introduction progressive de la LPS, dès la rentrée scolaire de 2019/2020, il sera intéressant d'observer ses effets sur la pérennité des classes de développement dans le canton de Vaud. On peut imaginer des tensions entre la volonté politique d'inclure le maximum d'élèves dans des classes ordinaires et les ressources nécessaires en personnel enseignant, en financement et en organisation des locaux, par exemple.

Graphique 2 : Évolution du pourcentage de classes D de 1995 à 2017 dans le canton de Vaud



Source : Statistique Vaud, 2017

Pour interpréter de manière plus précise les chiffres présentés dans le graphique 2, et tenir compte des tendances démographiques, il est utile de comparer l'évolution du nombre d'élèves scolarisés en classe D avec la population scolaire totale. Le pourcentage d'élèves scolarisés en classe de développement (en regard du nombre total d'élèves scolarisés en école obligatoire) varie entre 1,95% (1998-2000) et 1,4% (2016-2017). La courbe chute régulièrement depuis 1999 et reste relativement stable depuis 2010 (autour de 1,4%). En d'autres termes, de 1996 à 2017, il y a eu entre 1231 et 1578 élèves scolarisés en classe de développement dans le canton de Vaud, en regard d'une population scolaire qui se situe entre 77482 élèves en 1996/1997 et 90844 élèves en 2016/2017 (graphique 1).

3.1.2 LES CLASSES OFFICIELLES D'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Les classes officielles d'enseignement spécialisé (COES) accueillent des petits groupes d'élèves dont le potentiel intellectuel leur permettrait de suivre une scolarité régulière. Cependant, les importantes difficultés d'apprentissage et/ou d'intégration scolaire, dues à des troubles importants du langage, du comportement ou de la personnalité, nécessitent leur scolarisation dans une classe offrant une pédagogie adaptée à leurs besoins. L'enseignement y est dispensé par un enseignant spécialisé. Des mesures pédagogiques sous la forme de logopédie et de psychomotricité, du conseil et du soutien psychologique sont également offertes en fonction des difficultés rencontrées.

Les classes COES relèvent de l'enseignement spécialisé et sont intégrées dans des établissements scolaires de la DGEO. Il existe plusieurs de ces classes réparties sur l'ensemble du canton de Vaud (tableau 3). Elles sont sous la responsabilité des directeurs d'établissement, du SESAF et de l'Office de l'Enseignement Spécialisé (OES), ces deux derniers organismes étatiques exerçant la haute surveillance et assurant la coordination des classes COES au niveau cantonal. Dans le canton de Vaud, les classes COES sont considérées comme des mesures renforcées.

Tableau 3 : Classes COES du canton de Vaud

Région	Établissement scolaire	Nombre de COES
Alpes vaudoises	Château-d'Oex	1
CRENOL	Renens - Est	1
	Prilly primaire	3
	Bussigny	1
	Le Mont-sur-Lausanne	1
	Cheseaux-sur-Lausanne	1
	Prilly secondaire	1
Jura - Nord Vaudois	Yverdon-les-Bains Pestalozzi	2
Lausanne	Lausanne - Prélaz	5
	Lausanne - Coteau Fleuri	3
	Lausanne - Élysée	2
Lavaux	Pully - Paudex - Belmont	1
Riviera	Vevey primaire	2
	Montreux - Est	1
Venoge-Lac	Morges - Est	3
Total		28

Source : SESAF, 2018

3.2 LES RÉPONSES INCLUSIVES ACTUELLES ET FUTURES DU SYSTÈME ÉDUCATIF VAUDOIS

La prise en charge des élèves qui rencontrent d'importantes difficultés au cours de leur scolarité est, nous l'avons vu, une question permanente et récurrente à laquelle tout système éducatif est confronté. Les réponses apportées à cette problématique sont nombreuses et varient en fonction des orientations politiques et pédagogiques adoptées par les responsables et les milieux scolaires (Dubois-Shaik & Dupriez, 2013).

Suite aux différentes réformes scolaires – telles que École vaudoise en mutation (EVM) qui prônait la lutte contre l'échec scolaire ou la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) qui met l'accent sur l'intégration et l'inclusion – qui se sont succédé dans le canton de Vaud, la forme de l'aide apportée a évolué vers des modalités de prise en charge moins séparatives. Ainsi, les classes à effectif réduit ont cessé d'exister en 2013, des directions d'établissement ont fermé leur classe de développement (classe D primaire ou secondaire) et l'ont remplacée par un « Lieu ressource » qui accueille ponctuellement des élèves intégrés le reste du temps, dans une classe ordinaire. Dans d'autres établissements, le maître ou la maîtresse de classe D est devenu itinérant (MCDI) et intervient une ou plusieurs fois par semaine auprès des élèves nécessitant son soutien, dans la classe régulière ou dans un local annexe. Le renfort pédagogique (RP) et l'aide à l'enseignant (AE) ont été développés afin d'apporter de meilleures réponses pédagogiques aux élèves en difficulté scolaire, ainsi que leur maintien en classe ordinaire. L'entrée en vigueur de la LEO a influencé le discours politique vaudois qui, dès lors, privilégie clairement les solutions intégratives appliquées « [...] dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation des structures concernées. » (DFJC, 2014). Les mesures de pédagogie

spécialisée sont non seulement fondées sur l'activation et le développement des ressources de l'enfant, mais également sur la participation des parents aux décisions de mesures de pédagogie spécialisée.

L'entrée en vigueur progressive de la Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) devrait ouvrir de nouvelles perspectives et permettre le développement de mesures originales d'inclusion et d'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Depuis plus d'une dizaine d'années, la politique scolaire vaudoise, menée par le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), s'oriente donc vers l'intégration/inclusion d'élèves à besoins particuliers dans l'enseignement ordinaire. L'idée prédominante est de scolariser un maximum d'élèves en situation de handicap ou qui présentent un trouble et/ou une déficience dans des classes dites régulières plutôt que dans des classes spéciales. Les effets de cette politique pourraient donc à nouveau s'observer par la diminution du nombre de ces classes. Cette tendance est renforcée par la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT, 1er janvier 2008). L'enseignement spécialisé fait ainsi partie intégrante du mandat de l'instruction publique cantonale.

De surcroît, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) préconise une uniformisation des prestations de pédagogie spécialisée entre les cantons concordataires. L'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'école régulière y est clairement postulée : « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires. » Ce même concordat précise que, suite à l'insuffisance avérée de mesures de base (appui scolaire, adaptation des mesures ordinaires de pédagogie spécialisée), « [...] une décision quant à l'attribution de mesures renforcées doit être prise sur la base de la détermination des besoins individuels. » (CDIP, 2007). En conséquence, en tant que signataire, le canton de Vaud s'est engagé à mettre à disposition une offre de base en pédagogie spécialisée qui, non seulement, assure la formation et la prise en charge des enfants et des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers, mais promeut l'intégration de ces derniers dans des classes ordinaires.

L'entrée en vigueur d'un concept cantonal « 360° » à l'automne 2018, qui définit les modalités et les règles d'accès aux prestations de pédagogie spécialisée, aux mesures socio-éducatives, aux mesures de préventions, ainsi qu'à la prise en compte de l'allophonie, devrait encore améliorer les réponses aux besoins des élèves. Une collaboration intensifiée entre les différents intervenants, un système performant de circulation et d'accès à l'information et un regard attentif sur les différentes transitions (entre les cycles scolaires et entre l'école obligatoire et le post-obligatoire) apporteront des réponses assurant la scolarité de tous les élèves, quels que soient leurs besoins, dans les meilleures conditions possibles.

4 L'ÉCOLE INCLUSIVE DANS LE CANTON DE VAUD : LOIS, OUTILS, MESURES ET ACTEURS

4.1 LÉGISLATION ET ACCORDS EN MATIÈRE DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

4.1.1 LA CONSTITUTION FÉDÉRALE DE LA CONFÉDÉRATION SUISSE

Le texte de la Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 n'aborde pas formellement la notion d'intégration scolaire des enfants et des jeunes en situation de handicap. Cependant, il est précisé que la Constitution fédérale : « veille à garantir une égalité des chances aussi grande que possible » (Art. 2, §3), « prévoit des mesures en vue d'éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées » (Art. 8, §4.) et impose « le droit à un enseignement de base suffisant et gratuit [est] garanti » (Art. 19). Au final, la responsabilité en incombe aux cantons qui doivent pourvoir « à une formation spéciale suffisante pour les enfants et adolescents handicapés, au plus tard jusqu'à leur 20^{ème} anniversaire » (Art. 62, §3).

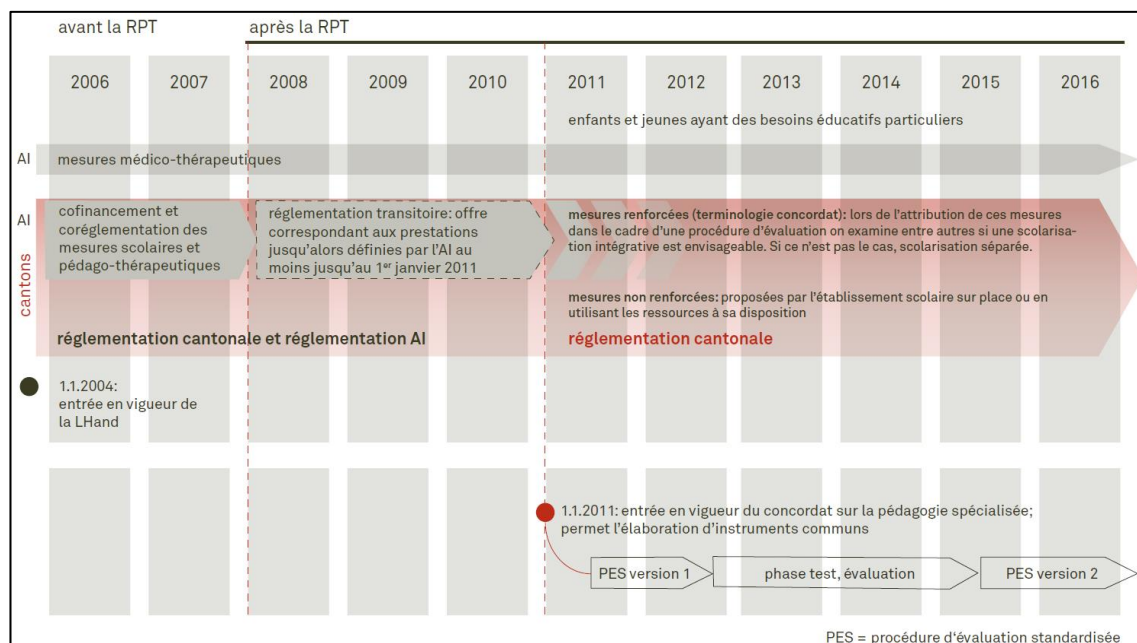
4.1.2 L'ACCORD INTERCANTONAL SUR LA COLLABORATION DANS LE DOMAINE DE LA PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

L'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS) du 25 octobre 2007 spécifie que les cantons concordataires travaillent ensemble dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Ils s'engagent à respecter les obligations découlant de la Constitution fédérale de la Confédération suisse, de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat Harmos du 25 octobre 2007) et de la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand du 13 décembre 2002). Les cantons signataires s'engagent à assurer, au travers d'une offre de base en pédagogie spécialisée, la formation et la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers (de la naissance à l'âge de vingt ans révolus). Ils s'engagent également à préférer des solutions intégratives plutôt que séparatives et à utiliser des instruments communs comme la Procédure d'évaluation standardisée (PES), les standards de qualité pour la reconnaissance des prestataires de pédagogie spécialisée et une terminologie uniforme (CDIP, 2007). Le texte de l'Accord intercantonal reprend, dans ces différents articles, les définitions des mesures de pédagogie spécialisée que l'on trouve dans la LPS (MO, MR...), la définition des ayants droits à ces mesures, les conditions de leur attribution et les instruments d'harmonisation et de coordination (standards, procédures et terminologie) déjà mentionnés. La formation initiale des enseignants spécialisés et le développement de la formation continue figurent également dans l'Accord en tant que responsabilité des cantons concordataires.

4.1.3 LA RÉFORME DE LA PÉRÉQUATION FINANCIÈRE ET DE LA RÉPARTITION DES TÂCHES ENTRE LA CONFÉDÉRATION ET LES CANTONS

La Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), acceptée lors de la votation populaire du 28 novembre 2004, vise l'efficacité dans l'accomplissement des tâches, l'économicité des prestations étatiques et la réduction des disparités cantonales (figure 3).

Figure 3 : Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons



Source : CDIP, 25 octobre 2007

En modifiant la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons, la RPT ambitionne non seulement une amélioration de la situation des cantons à faible capacité financière, mais également une utilisation plus efficace des deniers publics. La marge de manœuvre des cantons s'accroît par davantage de compétences et de ressources mises à disposition pour mener à bien leurs tâches de manière autonome (Département fédéral des finances & Conférence des gouvernements cantonaux, 2007).

Entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2008, la RPT établit entre autres que les cantons sont tenus d'élaborer leur propre concept cantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée et de développer la collaboration. Cette dernière est concrétisée par la mise en application de trois instruments développés en commun : une terminologie uniforme dans le domaine de la pédagogie spécialisée, ainsi que des standards de qualité pour la reconnaissance des prestataires, une Procédure d'évaluation standardisée (PES) et, pour terminer, une reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée et de l'éducation précoce spécialisée (CDIP, 2016).

4.1.4 LA LOI SUR LA PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

La Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS), adoptée par le Grand Conseil vaudois dans sa séance du 1^{er} septembre 2015, remplace la Loi sur l'enseignement spécialisé (LES) du 25 mai 1977. La LPS définit l'offre en matière de pédagogie spécialisée et détermine les modalités de la mise en œuvre de cette offre en complément de la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) du 7 juin 2011 et de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS) du 25 octobre 2007. Dans la LPS, la pédagogie spécialisée cible trois buts : l'autonomie, l'acquisition de connaissances et le développement de l'élève en vue d'une participation sociale la meilleure possible (Art. 2, §1) ; la meilleure adaptation possible du contexte de prise en charge et de scolarisation (Art. 2, §2) ; la valorisation et le développement des compétences de l'ensemble des

professionnels du système public de formation vaudois au service des enfants et des élèves (Art. 2, §3). Dans ses principes de base, le texte de la LPS introduit plusieurs changements fondamentaux dans l'accueil scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. La LPS instaure un passage d'une logique d'assuré à une logique d'élève : est considéré comme un élève « un enfant ou un jeune qui suit sa scolarité dans un établissement de la scolarité obligatoire, postobligatoire ou dans un établissement de pédagogie spécialisée [...] » (Art. 5, §1b, LPS). En regard de l'Accord intercantonal du 25 octobre 2007, la pédagogie spécialisée fait partie du mandat public (Art. 3, §1) et, afin de répondre au mandat de la LPS, les mesures intégratives doivent être privilégiées dans les établissements de la scolarité obligatoire et dans les établissements privés reconnus par l'État (Art. 3, §1 et 3). Cependant, ces mesures intégratives doivent respecter le bien-être et les possibilités de développement du bénéficiaire. Dans ce sens, non seulement les parents sont associés à la procédure de décision attribuant les mesures individuelles de pédagogie spécialisée (Art. 3, §6), mais les méthodes d'intervention tiennent compte tant des ressources de l'élève que de son environnement familial, scolaire et social.

Dans le canton de Vaud, la mise en application de la LPS a été différée suite à une requête à la Cour constitutionnelle du Tribunal cantonal (rejetée en date du 10 mars 2016) et d'un recours contre cette décision déposé auprès du Tribunal fédéral (recours rejeté en date du 23 juin 2017). Suite à ces ajournements, le déploiement de la LPS et son règlement d'application (rLPS) dans le canton de Vaud auraient dû débiter à la rentrée scolaire d'août 2018. Mais la teneur même du projet de règlement d'application et la complexité de sa mise en œuvre dans les établissements scolaires ont poussé les instances dirigeantes à le remplacer par un *concept cantonal* de mise en œuvre de la LPS. Ce concept s'inscrit dans la logique de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) qui précise que :

Chaque canton doit se doter d'un concept de pédagogie spécialisée qui doit être approuvé par le gouvernement ou le parlement, qu'il ait adhéré au concordat [accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée] ou non. Il précise en particulier les mesures de soutien ordinaires et les mesures de soutien renforcées. (CIIP, s. d.).

Le canton définit ainsi sa propre stratégie afin d'organiser concrètement des offres et des mesures de pédagogie spécialisée. D'août 2016 à décembre 2017, plusieurs groupes de travail ont travaillé sur la mise en œuvre de la LPS dans le canton de Vaud. Un comité de pilotage a défini un *Mandat des établissements participant à l'expérimentation et aux travaux préparatoires à l'entrée en vigueur de la LPS* (CoPil LPS, 2016) :

Tenant compte des mandats des GT SESAF-DGEO « prestations » et « organisation, planification et financement », la mission générale est de tester et/ou de donner son appréciation en termes d'opportunité, de faisabilité, d'acceptabilité des principes, des procédures, de la documentation en lien avec les thématiques (...).

Un groupe de travail spécifique, le GT Expérimentation, composé des directions de neuf établissements pilotes a débuté ses travaux en août 2016 (voir p. 40). Son mandat était centré, entre autres, sur les prestations en termes de pédagogie spécialisée, leur méthode d'attribution et sur le rôle des différents intervenants.

Avec l'élection au Conseil d'État de Mme Amarelle (mai 2017) et sa nomination à la tête du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) en juillet 2017, les

perspectives de la mise en œuvre de la LPS ont évolué. Dans le *Programme de législature 2017-2022 du canton de Vaud* (2017, p. 21), le thème *Renforcer la prise en charge ciblée de personnes en situation de fragilité* concerne, entre autres, l'école obligatoire : « Mettre en œuvre la Loi sur la pédagogie spécialisée ; consolider le statut et le nombre des aides à l'intégration pour augmenter la capacité de l'école régulière à accompagner les élèves avec troubles et déficiences. » Dès lors, la spécificité du concept vaudois réside dans sa « vision à 360° des besoins de l'école dans le champ de la scolarité obligatoire et d'y intégrer les modalités de mise en œuvre de la LPS » (DFJC, 2018a). En effet, le concept cantonal intègre, outre les mesures de pédagogie spécialisée, les mesures socio-éducatives et implique l'ensemble des intervenants (famille, enseignantes et enseignants, PPLS, doyennes et doyens, directions...). L'introduction de la dimension socio-éducative voit l'arrivée d'un nouveau partenaire dans la mise en œuvre de la LPS, le Service de protection de la jeunesse (SPJ).

Suite à ces changements, l'implémentation de la LPS dans les établissements scolaires vaudois est renvoyée à la rentrée 2019/2020. D'ici à la fin de l'année civile 2018, les directions d'établissements relevant, entre autres, de la scolarité obligatoire ont pour tâche de présenter un *concept d'établissement* qui s'inscrit dans la ligne du concept cantonal de pédagogie spécialisée. Le concept d'établissement présente « le dispositif global de prise en charge des élèves à besoins particuliers dans une vision intégrative ou inclusive la plus large possible. » (DGEO, 2018, p. 9). Étayé par les pratiques déjà en cours dans les établissements, il sera régulièrement évalué par les établissements, les acteurs et les intervenants, les autorités locales et la société civile afin de le faire évoluer et de l'ajuster aux nouveaux besoins. Cette évaluation sera transmise aux autorités cantonales à chaque changement important du concept d'établissement (DGEO, 2018).

4.2 LES OUTILS DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

La Procédure d'évaluation standardisée (PES), le bilan pédagogique élargi (BPé) et le projet individuel de pédagogie spécialisée (PIPS) sont les trois outils de l'école inclusive. Soit ils découlent de l'adoption de l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée, soit ils sont inscrits dans la LPS.

4.2.1 LA PROCÉDURE D'ÉVALUATION STANDARDISÉE

La Procédure d'évaluation standardisée est un instrument qui découle du Concordat sur la pédagogie spécialisée. Il permet le recensement systématique des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées (MR). Cette démarche marque le passage d'un système d'assurance (assurance invalidité) à un système de formation. Les mesures renforcées mises en œuvre offrent des conditions optimales pour le développement et la formation de l'enfant dans son environnement de vie et d'apprentissage. La direction régionale de pédagogie spécialisée instruit la PES et la transmet à la Commission cantonale d'évaluation qui rend un préavis sur la nécessité, l'étendue, la nature et le lieu de mise en œuvre des mesures. Les parents, les professionnels intervenant auprès de l'enfant et, dans certaines situations, les professionnels du monde médical, sont consultés au cours de la procédure. Un manuel (Hollenweger & Lienhard, 2011) décrit en détail tant la procédure que les fondements de la PES. Les auteurs précisent que la PES s'inscrit dans « [...] une approche pluridimensionnelle : un seul critère (une déficience, par exemple) ne suffit pas à déclencher une mesure. Il s'agit plutôt de déterminer quels sont les besoins

effectifs sur la base d'objectifs de développement et de formation rendus transparents. » (Ibid., p. 5).

La PES a été adoptée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et l'ensemble des cantons ayant adhéré à l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée l'ont adoptée. Dans le canton de Vaud, en prévision de l'entrée en vigueur de la Loi sur la pédagogie spécialisée en août 2019, la PES a été en phase test depuis le mois de décembre 2013. La PES est obligatoire pour l'entrée en établissements de pédagogie spécialisée du SESAF, en classe officielle d'enseignement spécialisé (COES) et dans les institutions SPJ avec école. Dans cette optique, un « Guide de réflexion à l'usage des directions d'établissements DGEO sur l'éligibilité à une procédure permettant l'accès à un établissement de pédagogie spécialisée », ainsi qu'un « Protocole de réseau interdisciplinaire en vue d'une orientation vers un établissement de pédagogie spécialisée », tous deux publiés par le SESAF, sont à disposition sur le site de l'État de Vaud⁷.

4.2.2 LE BILAN PÉDAGOGIQUE ÉLARGI

Le bilan pédagogique élargi (BPé), prévu dans la LPS (Article 28 alinéa 1 : Accès à une mesure ordinaire de prestations combinées), est un document de référence qui permet de déterminer les besoins de l'élève et de favoriser le suivi des prestations nécessaires en cas de mesures ordinaires de prestations combinées (mesure d'enseignement spécialisé accompagnée d'une mesure PPL). C'est un inventaire des ressources et des difficultés de l'élève, auxquelles peuvent s'ajouter les appréciations de l'enseignant spécialisé, de la logopédiste, du psychologue, etc. Le but est de définir si le développement de l'enfant est limité ou s'il est compromis de telle manière qu'il peut entraver sa capacité à suivre l'enseignement régulier, ou si ses possibilités de développement sont entravées au point de ne plus pouvoir suivre un enseignement sans mesure de soutien spécifique.

4.2.3 PROJET INDIVIDUALISÉ DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

Le projet individualisé de pédagogie spécialisée (PIPS) est également prévu dans la LPS (article 36, alinéas 1 à 6). Il est établi par une équipe pluridisciplinaire, en collaboration avec les parents, dans le cadre de la mise en place de mesures renforcées (MR). On y trouve les objectifs de développement et d'apprentissage (programme personnalisé au sens de l'Art. 104 de la LEO) adaptés aux besoins et aux capacités des élèves concernés. Régulièrement évalué et adapté, le PIPS débouche sur un bilan final accompagné d'une certification des compétences acquises, sauf si une certification ordinaire sur la base de la LEO peut être délivrée.

4.3 LES PRESTATIONS ET MESURES DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

Dans la LPS, au chapitre II, il est question de l'offre de prestations directes et indirectes en matière de pédagogie spécialisée. Les prestations directes vont de l'éducation précoce aux transports du domicile à l'institution spécialisée (Art. 9, LPS) ; elles sont octroyées sous forme de mesures ordinaires d'enseignement spécialisé, de psychologie, psychomotricité et logopédie (PPLS), de mesures renforcées de pédagogie spécialisée, de mesures auxiliaires (MAux) et de mesures préventives (MP). Quant aux prestations indirectes, elles « s'adressent aux professionnels qui encadrent des enfants en âge préscolaire ou des

⁷ Voir : <https://www.vd.ch/index.php?id=56813>.

élèves, dans le but de leur permettre de mobiliser les ressources complémentaires pertinentes et d'assumer leur mandat de formation, ainsi qu'aux parents qui en font la demande » (LPS, 2015). Il s'agit de conseil, de soutien, d'actions de formation et d'information, etc. Dans ce document, nous nous intéressons plus particulièrement aux MO, MR et aux mesures PPLS.

4.3.1 MESURES ORDINAIRES, PSYCHOLOGIE, PSYCHOMOTRICITÉ, LOGOPÉDIE ET MESURES COMBINÉES

Les mesures ordinaires de pédagogie spécialisée (MO) comprennent une ou plusieurs prestations permettant de couvrir les besoins éducatifs particuliers : éducation précoce spécialisée, enseignement spécialisé, psychologie, logopédie, psychomotricité, etc. Elles sont mises en œuvre chez des enfants qui, avant le début de la scolarité, ont un développement jugé limité ou compromis et d'une ampleur telle qu'il peut entraver leur capacité à suivre l'enseignement régulier. Durant la scolarité obligatoire, une telle mesure est demandée si les possibilités de développement ou de formation de l'élève sont entravées au point qu'il ne puisse plus suivre l'enseignement sans mesure de soutien spécifique. Dans les deux cas de figure, une MO doit permettre la réduction des conséquences du trouble ou de la déficience. Dans le cadre scolaire, elle peut être donnée individuellement, en groupe ou dans des classes spécifiques, en cohérence avec le projet d'établissement. Lorsqu'une mesure d'enseignement spécialisé est accompagnée d'une mesure de psychologie, de psychomotricité ou de logopédie (PPLS), on parle alors de mesures combinées (MC) de pédagogie spécialisée. Un bilan pédagogique élargi (BPé) est un prérequis essentiel à la détermination des mesures combinées.

4.3.2 MESURES RENFORCÉES

Les mesures renforcées (MR) sont des mesures de pédagogie spécialisée destinées aux enfants d'âge préscolaire ou scolaire chez qui l'activité ou la participation sont entravées durablement, que ce soit dans leur environnement scolaire ou familial, au point de compromettre leur avenir scolaire ou professionnel en raison d'une déficience physique, mentale, sensorielle, cognitive ou psychique, d'un polyhandicap ou d'un trouble invalidant.

Une MR est caractérisée par des critères tels qu'une intensité soutenue, une longue durée, un niveau élevé de spécialisation des intervenants. En règle générale, elle aura des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant en âge préscolaire ou de l'élève (adaptation majeure et durable des objectifs pédagogiques, par exemple). Une mesure renforcée peut correspondre à un cumul de prestations coordonnées entre elles comme, par exemple, l'enseignement spécialisé, la psychologie, la logopédie ou la psychomotricité. L'attribution de mesures renforcées passe par une évaluation de la situation et des besoins de l'élève au travers de la Procédure d'évaluation standardisée (PES). Une MR, du fait de l'adaptation majeure et durable des objectifs de formation nécessite la mise en place d'un projet individualisé de pédagogie spécialisée (PIPS). Enfin, la scolarisation de l'élève au bénéfice d'une MR peut se faire au sein de l'école ordinaire ou d'un établissement d'enseignement spécialisé.

4.3.3 MESURES AUXILIAIRES

Les mesures auxiliaires dans le champ de la pédagogie spécialisée (MAux) sont conçues pour permettre ou favoriser l'intégration et la participation des enfants en âge préscolaire dans un lieu d'accueil ou des élèves pour des activités scolaires ou parascolaires. L'attribution d'une MAux, cumulée ou non à une mesure ordinaire ou renforcée, est la conséquence, chez un enfant en âge préscolaire ou scolaire, d'un trouble invalidant ou d'une déficience. Elle peut comprendre une ou plusieurs prestations telles que la prise en charge dans une unité d'accueil temporaire, l'aide à l'intégration, le transport, etc.⁸

⁸ Les MAux peuvent également être attribuées dans le cadre de la scolarité postobligatoire. Elles sont alors complémentaires aux mesures déjà octroyées par l'assurance invalidité (AI).

5 LES ORGANES ET LES ACTEURS DE L'ÉCOLE INCLUSIVE VAUDOISE

5.1 LES ORGANES VAUDOIS DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

5.1.1 COMMISSION CANTONALE D'ÉVALUATION

La commission cantonale d'évaluation est composée de 3 à 5 membres, compétents dans le domaine de la pédagogie spécialisée : y siègent au moins un enseignant spécialisé, un pédagothérapeute et un médecin nommés par le DFJC. Afin de garantir une pratique uniforme, elle intervient sur l'ensemble du canton. Son rôle consiste à donner un préavis sur la nécessité, l'étendue, la nature et le lieu de mise en œuvre des mesures renforcées. Les demandes en MR sont en principe adressées par les parents et instruites par les directions régionales au moyen de la Procédure d'évaluation standardisée (PES).

5.1.2 DIRECTION RÉGIONALE DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

La direction régionale de pédagogie spécialisée, suite à la déconcentration des pouvoirs de l'État, assure une gestion de proximité de l'offre en termes de prestations de pédagogie spécialisée. En tant que membre du conseil de direction de l'établissement de formation, la direction régionale est en charge de la mise en œuvre de la pédagogie spécialisée au sein de l'établissement. À ce titre, elle participe à l'élaboration du projet pédagogique de l'établissement en matière de pédagogie spécialisée. Elle met en œuvre et coordonne les prestations d'enseignement spécialisé, de psychologie, psychomotricité et logopédie au sein d'une région, que ce soient des mesures ordinaires ou renforcées. Enfin, elle promeut le travail interdisciplinaire (Art. 17 de la LPS).

5.1.3 CENTRE DE COMPÉTENCE DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE SPÉCIALISÉ

Avant la mise en œuvre de la LPS, le soutien pédagogique spécialisé (SPS) était une mesure d'enseignement spécialisé, relevant de la LES (Loi sur l'enseignement spécialisé). Le but du SPS était de favoriser l'intégration et le maintien en classe ordinaire d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers. Grâce à un accompagnement individualisé spécifique et une collaboration étroite avec les parents, l'enseignant titulaire, la direction et les autres intervenants, l'enseignant de soutien pédagogique spécialisé (qui dépendait d'une institution d'enseignement spécialisé) offrait un enseignement individualisé, ainsi que des méthodes pédagogiques et, éventuellement, un programme adaptés.

Avec l'introduction de la LPS, les prestataires de SPS deviennent des centres de compétence et de référence qui offrent des prestations spécifiques liées à des déficiences dans les domaines sensoriel, moteur, psychique ou mental. Ils offrent également des prestations indirectes ou directes aux enfants en âge préscolaire au sein des lieux d'accueil de la petite enfance ou à la scolarisation, au sein de l'école ordinaire ou au sein d'un établissement de pédagogie spécialisée, d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

5.2 LES ACTEURS IMPLIQUÉS DANS L'ÉCOLE INCLUSIVE

5.2.1 LE DOYEN RÉFÉRENT DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

Le doyen référent de pédagogie spécialisée est un membre du conseil de direction de l'établissement scolaire. Il est en charge de la mise en œuvre de la pédagogie spécialisée au sein de l'établissement et, à ce titre, il participe à l'élaboration du projet pédagogique de l'établissement en matière de pédagogie spécialisée. Il donne son avis lors de l'octroi de mesures ordinaires d'enseignement spécialisé, il est responsable de la mise en place et du suivi des mesures ordinaires d'enseignement spécialisé et, en cas de besoin, de la coordination avec les mesures pédagothérapeutiques. Enfin, le doyen référent de pédagogie spécialisée est responsable de la mise en place et du suivi des mesures renforcées des élèves de l'établissement.

5.2.2 LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DES CLASSES ORDINAIRES

Le rôle des enseignantes et enseignants des classes régulières, qu'ils soient titulaires d'une classe ou non, est primordial dans une démarche à visée inclusive. Comme le relèvent Curchod-Ruedi et al., (2013), si les enseignants sont les acteurs principaux d'une école inclusive, leur position est mitigée face aux politiques éducatives inclusives. Confrontés à des situations complexes, en particulier celles d'élèves présentant des troubles du comportement, le sentiment d'impuissance, le désarroi mènent rapidement les enseignants à l'épuisement professionnel. Il en résulte une nécessité de développer des facteurs de protection tels que l'information et, surtout, le soutien social des enseignants par des proches (dimension émotionnelle du soutien social : empathie, bienveillance...) et des professionnels (dimension instrumentale : informations, formations, supervisions, etc.).

5.2.3 LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS

Les enseignantes et enseignants spécialisés interviennent auprès d'enfants, d'adolescents –voire de jeunes adultes – présentant des difficultés et des handicaps qui entravent leur développement, leurs apprentissages et ont, par conséquent, des besoins éducatifs particuliers. Leur rôle consiste à répondre aux besoins des bénéficiaires tant sur le plan cognitif, affectif que social, afin de leur permettre la meilleure intégration possible dans la société au sens large du terme. Ils enseignent les disciplines scolaires (lecture, écriture, mathématiques, sciences humaines, etc.) en référence au plan d'études des classes ordinaires, en fixant un projet et des objectifs individualisés et adaptés. Leurs autres tâches et responsabilités sont, entre autres, de proposer des démarches pédagogiques adaptées aux difficultés et aux ressources des élèves, de concevoir et d'adapter les programmes scolaires, d'organiser le travail en classe, d'établir des bilans, etc.

Ces spécialistes, qui ont suivi une formation de niveau Master⁹, interviennent dans des classes à faible effectif, auprès de groupes restreints ou en individuel ou, encore, dans le cadre du soutien à des élèves maintenus dans des classes régulières. Ils sont amenés à collaborer étroitement avec les enseignants, les parents et les spécialistes (logopédistes, psychomotriciens, psychologues, éducateurs, médecins...).

9 La formation s'acquiert dans une haute école pédagogique (HEP) ou dans une université. Les prérequis minimaux pour entreprendre ce cursus sont soit un bachelor ou un diplôme d'enseignement pour les classes ordinaires, soit un bachelor (HES ou académique) dans un domaine voisin (éducation sociale ou psychologie, par exemple).

5.2.4 LES PROFESSIONNELS DU SERVICE DE PSYCHOLOGIE, PSYCHOMOTRICITÉ ET LOGOPÉDIE (PPLS)

Les professionnels du service de PPLS apportent, à la demande des parents, une aide au développement de l'enfant ou de l'adolescent scolarisé. La mission des psychologues, psychomotriciens et logopédistes rattachés à ce service est quadruple (SESAP, 2016a) :

- donner à l'enfant scolarisé, dont le développement est perturbé, les moyens de rétablir son processus évolutif et d'accéder aux apprentissages ;
- appuyer la mission de formation de l'école en apportant les compétences et connaissances professionnelles spécifiques au sein des équipes des établissements ;
- participer, avec les parents et l'école, à la réflexion permettant des ajustements du contexte scolaire, au profit d'enfants en difficulté ;
- rechercher avec les partenaires des solutions d'aide aux enfants (principalement sur les questions liées à l'insertion de l'enfant dans son milieu).

Les moyens mis à disposition de ces professionnels sont les réseaux, le conseil et le travail avec les parents et les enseignants, le diagnostic et le suivi en traitement des enfants et des jeunes.

5.2.5 L'ENSEIGNANT DE RENFORT PÉDAGOGIQUE (RP)

L'École cantonale pour enfants sourds (ECES) offre, outre son expertise dans le soutien à la scolarisation des enfants atteints de surdité ou de malentendance dans les classes ordinaires, un service de renfort pédagogique (RP). Cette mesure, créée en août 2009, relève de l'article 1 de la Loi sur l'enseignement spécialisé. Dispensée par un enseignant spécialisé ou non, elle permet de soutenir l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap en privilégiant, entre autres, des solutions de co-enseignement. De surcroît, l'enseignant de RP apporte à l'enseignant titulaire des ressources qui permettent des réponses pédagogiques plus différenciées et mieux adaptées aux situations des élèves.

5.2.6 L'AIDE À L'INTÉGRATION

L'aide à l'intégration – anciennement aide à l'enseignante et à l'enseignant – est une prestation de soutien aux gestes quotidiens et d'accompagnement à la socialisation en faveur des élèves à besoins éducatifs particuliers accueillis dans les établissements de la scolarité obligatoire. Il s'agit d'une aide non spécialisée, dispensée par un personnel auxiliaire sans formation pédagogique ou éducative particulière. Outre l'activité en classe, l'aide à l'intégration peut également accompagner des élèves nécessitant un tel type de soutien lors de camps ou de sorties organisés par l'école.

6 L'EXPÉRIMENTATION DANS LES ÉTABLISSEMENTS PILOTES

6.1 INTRODUCTION

La LPS induit des changements, tant au niveau de la typologie des prestations et de leurs dénominations (MO, MR, etc.), qu'au niveau du statut et du rôle des organes et des intervenants concernés. L'analyse du passage de la situation théorique inscrite dans la loi à la réalité vécue sur le terrain représente un réel intérêt du point de vue du pilotage des systèmes pédagogiques. En effet, les établissements scolaires devront inmanquablement adapter, voire modifier, la logique de la prise en compte de la situation individuelle des élèves et, dès lors, repenser leurs pratiques en termes d'enseignement dit « ordinaire » et d'enseignement spécialisé. De même, l'intervention des différents professionnels (enseignants, PPLS, etc.) dans la définition et l'évaluation du projet de pédagogie spécialisée de l'élève devra être reconsidérée en termes de collaboration interdisciplinaire.

Observer et analyser ce changement législatif et ses répercussions sur l'organisation des établissements scolaires s'inscrit dans les missions de l'URSP, dont l'une est de fournir des informations et des analyses quantitatives et qualitatives sur les systèmes de formation et la mise en œuvre des innovations pédagogiques au service des élèves. Dans cette optique, l'URSP a proposé au Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAP) de concevoir un mandat de recherche.

En résumé, le mandat de recherche aborde plusieurs questions en lien avec la mise en œuvre de la Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) dans les établissements scolaires de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud. Cette recherche s'intéresse aux modes de scolarisation différenciés et adaptés à chaque élève relevant de la pédagogie spécialisée, un focus étant mis sur le suivi d'établissements pilotes situés dans les régions scolaires Jura – Nord vaudois et Broye - Gros-de-Vaud. Le travail de l'URSP vient compléter celui réalisé par la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP) intitulé *Pratiques intégratives : des orientations de l'établissement au projet de l'élève (PIDOPÉ)*. Cette recherche a été menée auprès de trois établissements scolaires témoins¹⁰ dont la particularité est, d'une part, la visée inclusive soutenue par leurs directions respectives et, d'autre part, la présence des deux cycles primaires (1 à 8P) et du premier cycle secondaire (9 à 11S)¹¹ en leur sein. Il s'agit de l'établissement primaire et secondaire de Begnins L'Esplanade, de l'établissement primaire et secondaire de Crissier et de l'établissement primaire et secondaire Les Ormonts-Leysin. Cette recherche-action (Ramel, 2016) interroge les pratiques probantes permettant le soutien à l'intégration, en particulier au travers des interactions entre injonctions légales, orientation de l'établissement, pratiques pédagogiques et projet de l'élève. Les contraintes socio-économiques et géographiques différentes selon l'établissement devraient permettre, selon l'auteur, de mettre en évidence une mise en œuvre différenciée de la LPS. Une présentation des résultats de l'étude PIDOPÉ (Ramel, Zamarra, Sanahuja Ribès, & Bico, 2016), ainsi qu'un mémoire de

¹⁰ Les « établissements témoins » – au nombre de trois – sont ceux participant à la recherche PIDOPÉ de la HEP. Ils ont déjà des pratiques innovantes en termes de prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers et peuvent servir de modèles (best practice) aux « établissements pilotes » – au nombre de neuf – qui, eux, participent au GT Expérimentation du projet pilote SESAP/DGEO, auquel est associée l'URSP.

¹¹ Également désignés sous l'appellation de cycle I (1-4P), cycle II (5-8P) et cycle III (9-11S).

master (Bico, 2017) ont permis la diffusion des résultats des deux premiers volets qualitatifs de l'étude qui est actuellement en « stand-by ».

Tant la recherche de la HEP que celle de l'URSP s'articulent autour de la mise en œuvre de la LPS et, plus particulièrement, de la manière dont se concrétisent les déterminants légaux et réglementaires, ainsi que les orientations pédagogiques et l'organisation des établissements scolaires dans le projet de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers. Dans les faits, PIDOPÉ revient à un accompagnement de trois établissements témoins dans leurs pratiques intégratives novatrices en lien avec la LPS, alors que la recherche de l'URSP, au sein des neuf établissements pilotes, consiste à faire le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre de la LPS en décrivant les modes de prises en charge des élèves de manière objective.

6.2 PROJET PILOTE SESAF-DGEO

6.2.1 LE GROUPE DE TRAVAIL EXPÉRIMENTATION

Afin d'anticiper la mise en application de la LPS et la mise en pratique des nouveaux outils et procédures dans les établissements de la scolarité obligatoire du canton de Vaud, le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC)) a établi une Feuille de route de mise en œuvre de la Loi sur la pédagogie spécialisée (SESAF, 2016c). Elle permet de répondre, selon les propos de la Cheffe du DFJC en place à cette date (Lyon, 2016), aux contraintes et à la logique de la LPS, concernant les questions qui relèvent tant du périmètre de la loi, des publics concernés que des acteurs institutionnels et leur positionnement spécifique dans le système. Plus loin, elle précise que : « La conduite de ces chantiers et des divers groupes de travail qui seront constitués est confiée à la direction du SESAF. Comme les dispositions légales ont un fort degré de précision et apportent un cadre bien défini, j'ai demandé au SESAF d'appliquer une méthodologie de travail basée sur l'apport d'hypothèses fortes soumises à discussion. » En ce qui concerne le champ de la scolarité obligatoire, plusieurs groupes de travail sont constitués par le SESAF, en collaboration avec la DGEO :

- Le GT Prestations, dont la tâche est de faire des propositions conformément aux objectifs inventoriés en vue de la mise en place des prestations de pédagogie spécialisée dans le champ de l'enseignement obligatoire (accès aux différents types de prestations, critères d'éligibilité...).
- Son rôle consiste également à modéliser le processus d'accès et de suivi des mesures ordinaires (MO), des mesures renforcées (MR), du rôle du référent d'établissement et du responsable d'équipe (PPLS), ainsi que celui des enseignants réguliers dans le processus d'accès aux MO, aux mesures pédagothérapeutiques, aux MO combinées et aux mesures auxiliaires d'aide à l'intégration (MAux). Enfin, il posera les principes de collaboration entre la direction régionale de pédagogie spécialisée et la direction de l'établissement scolaire, dans la mise en œuvre des prestations (SESAF, 2016b, p. 4).
- Le GT Organisation, planification et Financement, dont le mandat consiste à faire des propositions en vue de l'organisation, de la planification et du financement des prestations de pédagogie spécialisée dans l'enseignement obligatoire.
- Le GT Expérimentation, dont il sera question ci-dessous.

Le *GT Expérimentation* a comme « mission générale [est] de tester et/ou de donner son appréciation en termes d'opportunité, de faisabilité, d'acceptabilité des principes, des procédures, de la documentation en lien avec [les] diverses thématiques. » (CoPil LPS, 2016, p. 1). Les activités et réflexions du GT Expérimentation sont rythmées par les délais fixés dans la Feuille de route de mise en œuvre de la LPS (SESAP, 2016c). Les thématiques abordées par les membres du GT sont, entre autres, liées aux rôles des différents intervenants dans l'attribution des MO, les procédures d'accès et de suivi des MO et des mesures combinées, le programme personnalisé, l'enveloppe pédagogique SESAP, l'équipe pluridisciplinaire ou, encore, le concept global de mise en œuvre des mesures au sein d'un établissement et les modalités de suivi. Des réunions mensuelles d'une demi-journée, dans un des établissements scolaires d'Yverdon-les-Bains, donnent la possibilité aux directions des établissements pilotes d'échanger autour des thématiques susmentionnées et de communiquer le résultat des différentes expériences (notamment le test de procédures et d'outils les accompagnant). L'URSP, dans le cadre du mandat à l'origine de ce rapport, participe avec les directions des neuf établissements pilotes aux réunions du GT Expérimentation afin de se tenir au courant de l'avancement des travaux dans les établissements et de présenter ponctuellement les résultats intermédiaires de ses propres travaux et analyses. Des changements d'orientation récents des politiques éducatives cantonales (y compris au niveau de la scolarité obligatoire), avec un focus mis sur la prise en charge socio-éducative en milieu scolaire, impactent la mise en œuvre de la LPS et remet en question le mandat initial du GT Expérimentation. Il sera à présent centré sur la mise en œuvre d'un concept cantonal « 360° » visant à considérer les besoins des élèves de manière globale.

6.2.2 CARACTÉRISTIQUES DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES PARTICIPANT AU PROJET PILOTE ET DE LEUR POPULATION D'ÉLÈVES

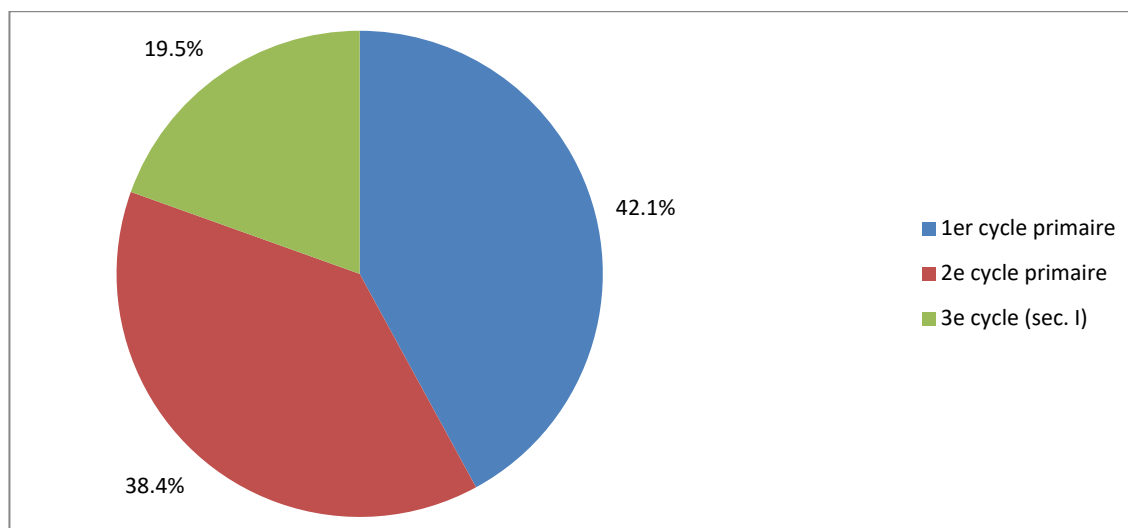
Durant les années scolaires 2016/2017 et 2017/2018, un projet pilote, soutenu par le SESAP et en collaboration avec la DGEO, s'est déroulé au sein de neuf établissements volontaires, situés dans les régions scolaires Jura-Nord vaudois et Broye-Gros-de-Vaud (tableau 4). Parmi ces neuf établissements scolaires, quatre sont des établissements primaires (élèves du premier et du second cycle primaire, âgés respectivement de 4 à 8 ans et de 8 à 12 ans), trois des établissements secondaires (élèves du troisième cycle, âgés de 12 à 15 ans) et, enfin, trois des établissements mixtes accueillant des élèves des deux cycles primaires et du troisième cycle secondaire (graphique 5).

Tableau 4 : Établissements scolaires vaudois participant au « projet pilote SESAP-DGEO »

Établissements primaires et secondaires (EPS)	Grandson Sainte-Croix et environs Yvonand
Établissements secondaires (ES)	Yverdon-les-Bains - Fortuné Barthélémy de Felice Yverdon-les-Bains - Léon-Michaud
Établissements primaires (EP)	Echallens - Emile Gardaz Orbe et environs Yverdon-les-Bains - Edmond-Gilliard Yverdon-les-Bains - Pestalozzi

Ces neuf établissements ont une population principalement composée d'élèves du degré primaire (80,5%) et, dans une moindre mesure, d'élèves du degré secondaire I (19,5%). C'est le premier cycle primaire (1 à 4P) qui compte le plus d'élèves, suivi du second cycle primaire (5 à 8P) et, enfin, du troisième cycle secondaire (9 à 11S).

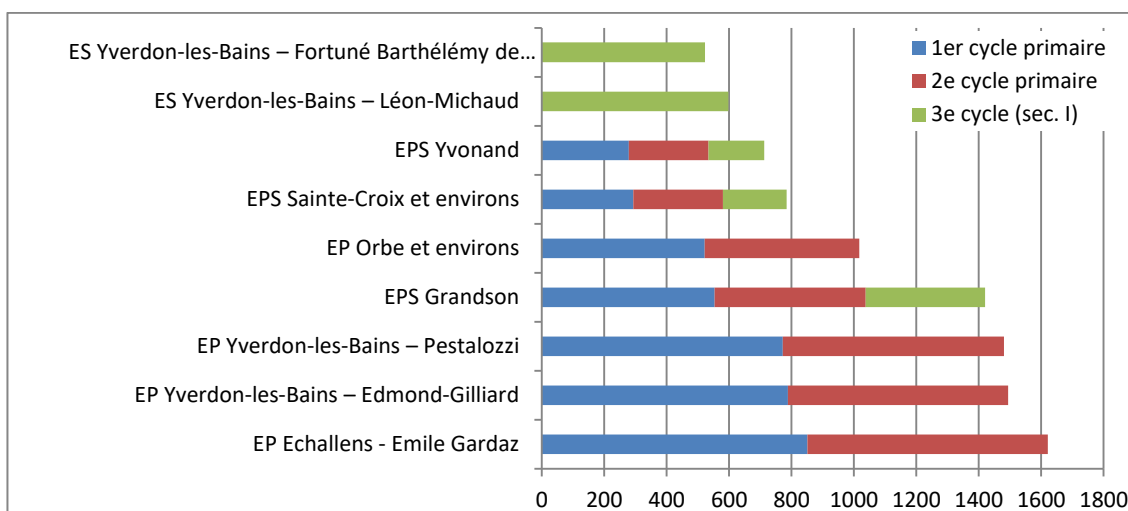
Graphique 3 : Répartition des élèves, par cycle scolaire, au sein des neuf établissements pilotes



Source : Données du recensement scolaire, 2017

L'établissement primaire d'Echallens – Emile Gardaz est celui qui compte le plus d'élèves, tous degrés confondus, et tous les établissements primaires (N=4) comptent plus de mille élèves. Pour les établissements secondaires (N=2), la population des élèves se situe entre 500 et 600. Quant aux établissements mixtes (N=3), celui de Grandson compte le plus d'élèves, soit 1420. Au total, ce sont 9650 élèves, tous cycles et établissements confondus, qui sont concernés.

Graphique 4 : Nombre d'élèves dans les neuf établissements pilotes, année scolaire 2016-2017



Source : Données du recensement scolaire, 2017

Les élèves scolarisés en institution spécialisée et en classe officielle d'enseignement spécialisé (COES) sont comptabilisés dans l'effectif des établissements, alors même qu'ils

n'y sont pas présents physiquement. Par exemple, une classe COES peut regrouper les élèves de plusieurs établissements d'une même région scolaire. Il en va de même pour les élèves scolarisés en institution spécialisée : une ou plusieurs institutions accueillent les élèves d'une même région scolaire.

Tableau 5 : Répartition, par établissement pilote, du nombre d'élèves scolarisés dans les classes spéciales* (N = 176)¹²

	P02	P03	P04	S01	S02	PS01	PS03	Total
DEP 3-8H	24	12	19			6	15	76
DES 9-11H				22	26	10	22	80
Classe allophone 3-8H		5				2		7
Classe allophone 9-11H						3		3
COES (3-4H)	10							10
Total	34	17	19	22	26	21	37	176

* Les cellules grisées signifient l'absence de classe spéciale dans l'établissement. Par exemple, il n'y a pas de classe DES dans l'établissement P02.

Le tableau 5 apporte des précisions quant aux types de classes spéciales présentes dans les établissements pilotes, ainsi que leurs effectifs. Les classes de développement primaires (DEP) et secondaires (DES) présentent le plus fort contingent d'élèves, suivies des classes officielles d'enseignement spécialisé (COES). À noter que, contrairement aux classes DEP, ces dernières ne concernent que les deux dernières années du 1^{er} cycle scolaire, ce qui peut expliquer la différence d'effectif (10 versus 76). D'autre part, il y a davantage de classes DEP que de COES dans les établissements pilotes (8 vs 2 en 2016-2017). Les classes allophones, quant à elles, accueillent les élèves dits *allophones néo-migrants* qui ne peuvent être intégrés directement dans des classes ordinaires. Là aussi, l'effectif est faible car, en général, les élèves néo-migrants allophones qui relèvent du cycle primaire sont intégrés en classe ordinaire et bénéficient de cours intensifs de français (CIF).

6.2.3 CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION ÉTUDIÉE

Les données présentées dans les tableaux de ce chapitre sont tirées des bases du Recensement scolaire vaudois (RESCO). Seules les mesures renforcées d'enseignement spécialisé y sont relevées et leur libellé ne tient pas compte de la nouvelle nomenclature définie dans la LPS. La population étudiée dans le cadre de ce mandat comprend l'ensemble des élèves scolarisés dans les neuf établissements pilotes au 31 mai 2017, soit 9650 élèves répartis dans les deux cycles primaires et le cycle secondaire I (troisième cycle).

Tableau 6 : Population étudiée, caractéristiques par cycle scolaire

	Premier cycle primaire (1-4P)		Deuxième cycle primaire (5-8P)		Troisième cycle (secondaire I, 9-11S)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Population	4058	42.15	3707	38.31	1885	19.54	9650	100

Source : Données du recensement scolaire, 2017

¹² À partir de ce tableau, les établissements pilotes sont anonymisés selon la nomenclature suivante : P = primaire, S = secondaire et PS = primaire et secondaire, suivi d'un nombre de 01 à 04.

Les caractéristiques sociodémographiques des élèves scolarisés dans les établissements pilotes durant l'année scolaire 2016-2017 sont présentées dans le tableau 7. Près des trois quarts des élèves sont de nationalité suisse et sept élèves sur dix sont de langue première française.

Tableau 7 : Caractéristiques sociodémographiques des élèves (N=9650)

	Premier cycle primaire		Deuxième cycle primaire		Troisième cycle (sec. I)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Fille	2035	51,1	1787	48,2	950	59,4	4772	49,5
Nationalité suisse	2989	73,7	2739	78,9	1321	70,1	7049	73,0
Langue maternelle française	2887	71,1	2666	71,9	1241	65,8	6794	70,4

Si l'on examine maintenant la répartition des caractéristiques de la population étudiée, la proportion d'élèves étrangers se situe entre 12,9% et 42,8% et la proportion des élèves dont la langue maternelle est le français varie entre 49,5% et 87,36%.

Tableau 8 : Population étudiée, caractéristiques par établissement pilote

	P04	P01	P03	P02	PS03	PS01	PS02	S01	S02
% d'étrangers	14.3	25.9	40.4	40.3	13.2	21.1	12.9	39.2	42.8
% langue maternelle française	83.5	72	53.3	57.3	86.6	79.2	87.4	56.4	49.5
Moyenne et écart-type des points aux ECR de français (10 ^e)					58.3 7.1	56.1 8.4	58.6 8.2	57.3 8.6	54.1 10.8

Les résultats aux épreuves cantonales de référence (tableau 8) donnent une idée du niveau scolaire des élèves des cinq établissements concernés (deux établissements secondaires et trois établissements primaires et secondaires). Les résultats des ECR de 10^e, présentés dans le tableau ci-dessus, montrent la moyenne des points obtenus dans les établissements concernés. La différence entre les cinq établissements est significative ($F=4,942$, $ddl=525$, $p=0.001$). Ainsi, les établissements pilotes du GT Expérimentation scolarisent-ils des publics d'élèves qui diffèrent sur le plan des compétences scolaires.

Il apparaît également que, dans les établissements dont le pourcentage d'élèves de langue maternelle française est élevé, la moyenne des résultats aux ECR est la plus haute. De même, la dispersion (écart-type) est plus faible dès lors que le pourcentage d'élèves de langue française est élevé. Considérant la relation entre la moyenne des points aux ECR de Français (10^e) et l'écart-type de ces mêmes ECR dans les établissements pilotes versus les autres établissements secondaires vaudois, on peut observer, d'une manière générale, que plus la moyenne des résultats est élevée, plus la dispersion autour de la moyenne des résultats est faible, y compris dans les cinq établissements pilotes. Au niveau pédagogique, cette relation signifie qu'un public d'élèves faibles (moyenne basse aux ECR) renvoie à davantage d'hétérogénéité des résultats (écart-type élevé). À contrario, un public d'élèves forts (moyenne élevée aux ECR) renvoie à moins d'hétérogénéité des résultats (écart-type faible).

6.2.4 RECENSEMENT DES MESURES DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE DANS LES ÉTABLISSEMENTS PILOTES

À la mi-septembre 2016, dans le cadre des premiers travaux menés dans le cadre du GT Expérimentation, les directions, les doyens des établissements pilotes, ainsi que les responsables PPLS ont rempli un premier tableau Excel® qui recense l'ensemble des prestations d'enseignement spécialisé et des prestations PPLS¹³. L'objectif était de traduire les mesures d'enseignement spécialisé selon les dénominations actuelles en vigueur selon la LPS. Dès lors, dans les neuf établissements pilotes participant au GT Expérimentation, c'est la logique de la LPS qui prévaut dans la lecture de la situation de l'élève. Les consignes qui accompagnent le tableau précisent les modalités de ventilation des prestations actuelles de pédagogie spécialisée dans les nouvelles catégories définies dans la LPS. Ces consignes définissent, entre autres, le statut des classes COES ou celui du MCDI. De même, le tableau présente des colonnes grisées qu'il n'est pas possible de renseigner, ceci afin de ne pas s'écarter de la logique des prestations de la LPS. C'est le cas, par exemple, des classes de développement ou des classes ressources pour lesquelles la présence d'une mesure PPLS entraîne obligatoirement leur classement dans les mesures combinées. Toutefois, les élèves fréquentant ces mêmes classes peuvent également être comptabilisés en tant que bénéficiaires de MR¹⁴.

6.2.5 MESURES D'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ ET MESURES PPLS

L'analyse des données recueillies par le SESAF a permis d'effectuer un premier état des lieux des mesures de pédagogie spécialisée dans les établissements pilotes de manière globale. Afin d'approfondir cette première analyse, l'URSP a demandé aux doyens de ces mêmes établissements et au responsable régional PPLS de remplir de nouveaux tableaux montrant la situation des prestations par bénéficiaire, toujours selon la LPS, au 31 mai 2017 (voir un exemple de tableau en annexe 2). L'analyse des données individuelles recueillies par l'URSP montre que, dans les neuf établissements pilotes, 508 élèves (5,3%) bénéficient d'une mesure d'enseignement spécialisé (MO, MR), 513 d'une ou de plusieurs mesures PPLS (5,3%). Parmi ces élèves, 123 (1,3%) sont au bénéfice d'une mesure combinée (MO & PPLS), 376 (3,9%) d'une mesure PPLS sans mesure de pédagogie spécialisée et 371 (3,8%) d'une MO ou d'une MR sans mesure PPLS.

Le tableau 9 indique la proportion d'élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée dans les établissements pilotes. Il mentionne également les effectifs qu'il faut considérer au regard de la population totale de ces établissements, soit 9650 élèves.

¹³ Voir Annexe 1 : Fichier Excel® SESAF/DGEO état de situation du suivi global des élèves dans les établissements pilotes, p. 48.

¹⁴ Ce qui se révèle problématique dès lors qu'il s'agit de comptabiliser, précisément et par élèves, les mesures de pédagogie spécialisée en tenant compte de leur nature selon la nomenclature de la LPS.

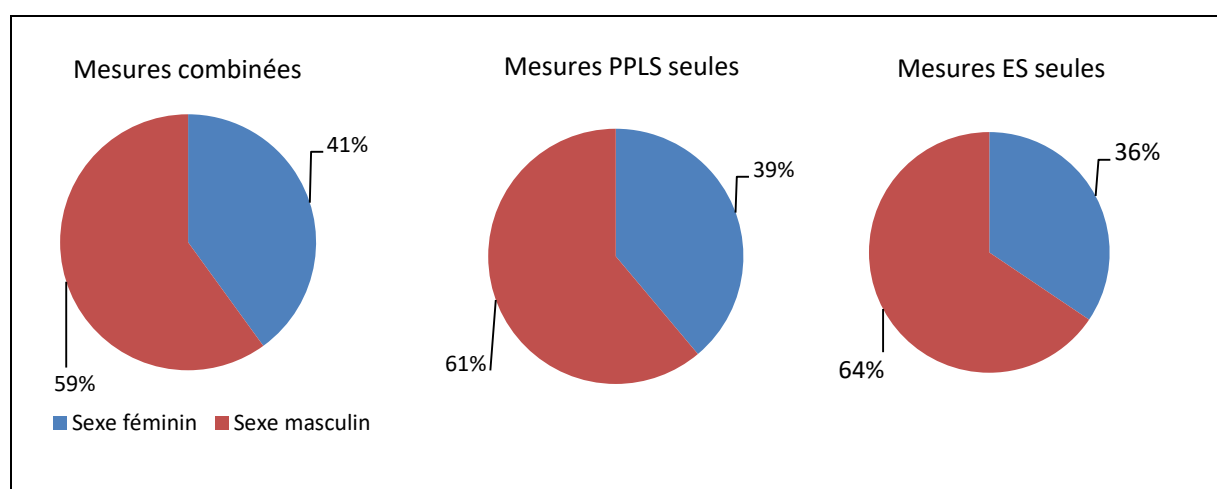
Tableau 9 : Effectifs et pourcentage d'élèves au bénéfice de mesures d'enseignement spécialisé, de mesures PPLS et de mesures combinées

Mesures	Cycle scolaire						Total	
	1		2		3			
ES	162	4.0%	241	6.5%	105	5.6%	508	5.3%
PPLS	239	5.9%	243	6.6%	31	1.6%	513	5.3%
Combinées	57	1.4%	75	2.0%	8	0.4%	140	1.5%
ES sans PPLS	108	2.7%	166	4.5%	97	5.1%	371	3.8%
PPLS sans ES	185	4.5%	168	4.5%	23	1.2%	376	3.9%

ES = enseignement spécialisé ; PPLS = psychologie, psychomotricité, logopédie ; Combinées = MO + PPLS

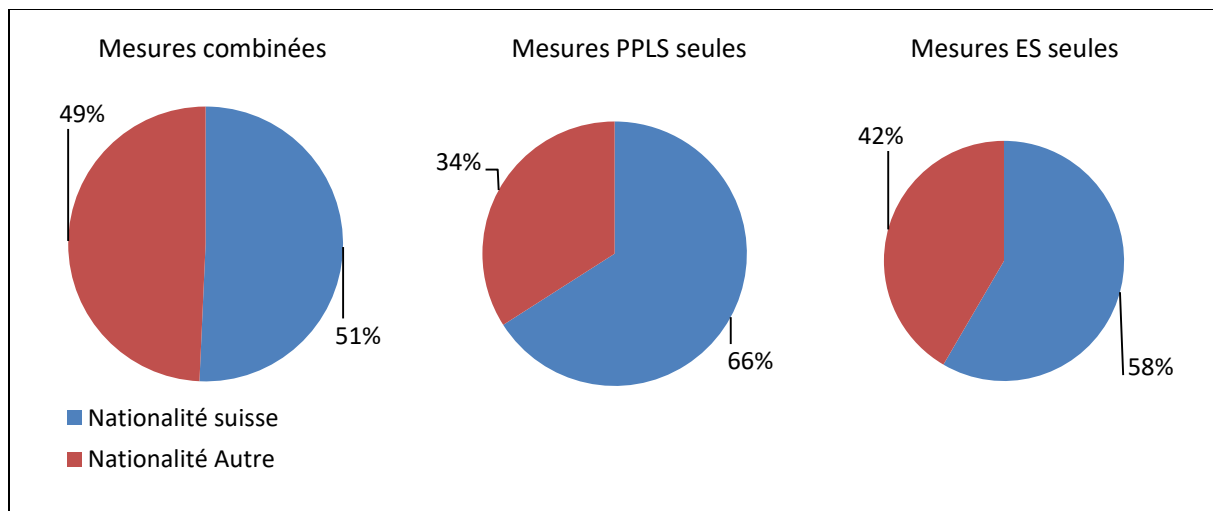
À la lecture du tableau 9, on peut constater qu'à l'exception des mesures d'enseignement spécialisé sans mesure PPLS, c'est au deuxième cycle primaire que l'on observe les plus forts pourcentages de mesures octroyées. Ce sont les mesures combinées qui sont le moins souvent octroyées et, par exemple, seul 0,4% de la population du troisième cycle est concernée. Pareillement, les mesures PPLS sans mesures d'enseignement spécialisé sont peu nombreuses au troisième cycle (1,2%), alors qu'elles le sont davantage dans les deux autres cycles (4,5%).

Au-delà de cette première répartition, il est intéressant de croiser les différents types de mesures avec les caractéristiques des élèves que nous avons à notre disposition. Ainsi, au niveau du sexe tout d'abord, et parmi les élèves qui sont au bénéfice d'une mesure unique ou d'une mesure combinée, les garçons sont surreprésentés (graphique 5) : entre 59 et 64% sont concernés par au moins un type de mesure, alors que dans les établissements pilotes il y a une répartition égale entre les deux sexes. Ce constat n'est pas surprenant, dans le sens où il est admis que les difficultés scolaires sont plus présentes chez les garçons que chez filles.

Graphique 5 : Répartition par sexe des élèves concernés par des mesures de pédagogie spécialisée et/ou de mesures PPLS

ES = enseignement spécialisé ; PPLS = psychologie, psychomotricité, logopédie ; Combinées = MO + PPLS

Graphique 6 : Répartition par origine des élèves concernés par des mesures de pédagogie spécialisée et/ou de mesures PPLS



ES = enseignement spécialisé ; PPLS = psychologie, psychomotricité, logopédie ; Combinées = MO + PPLS

Par rapport à l'origine des élèves (graphique 6), ce sont les élèves d'origine étrangère qui sont les plus représentés. Pour ce qui est des mesures combinées, ils représentent 49% des élèves concernés. Rapporté à la population totale des élèves de nationalité étrangère (N=2601), cela représente 2,7% (N=69) d'élèves de nationalité étrangère concernés par ce type de mesures, versus 1% (N=71) parmi la population totale des élèves d'origine helvétique (N=7049). Pour les mesures PPLS seules, les proportions sont respectivement de 4,9% (N=127) et de 3,5% (N=246). Quant aux mesures d'enseignement spécialisé seules, cela représente 6,3% (N=163) de la population étrangère versus 3,2% (N=229) de la population suisse. En d'autres termes, alors qu'il n'y a que 27% d'élèves étrangers dans les établissements pilotes, on trouve entre 34% et 49% d'élèves étrangers au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée. La nationalité des élèves est, en conséquence, liée aux mesures de pédagogie spécialisée.

En termes d'articulation entre les différentes mesures, les données fournies par les établissements scolaires et par les PPLS montrent la répartition en pour cent des 884 élèves scolarisés dans les établissements pilotes, au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée.

Tableau 10 : Pourcentage des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée par type de mesure (N=884)

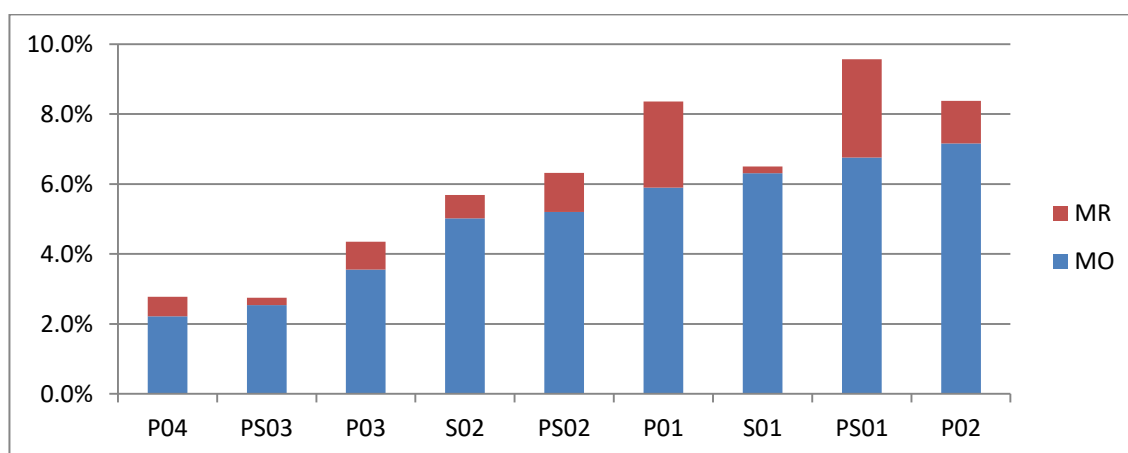
PPLS	MO	MR	%
			42.5
			33.9
			12.0
			5.7
			2.4
			1.9
			1.6

Ce sont les PPLS et les mesures ordinaires qui sont les plus fréquemment allouées, suivies des mesures combinées (PPLS plus MO) et des mesures renforcées. Ces résultats correspondent d'ores et déjà aux principes de base présents dans la LPS, soit privilégier des solutions intégratives en milieu scolaire. L'octroi de mesures PPLS et de MO favorise, en effet, le maintien des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire et permet d'éviter ou, dans certaines situations particulières, de retarder le recours à des solutions exclusives. Les mesures renforcées sont moins fréquentes, ce qui est cohérent avec leurs conditions d'attribution : « l'activité ou la participation [de l'élève] sont entravées durablement dans leur environnement scolaire ou familial au point de compromettre leur avenir scolaire ou professionnel en raison d'une déficience physique, mentale, sensorielle, cognitive ou psychique, d'un polyhandicap ou d'un trouble invalidant. » (SESAP, 2016c). La présence simultanée de MO et de MR, voire de PPLS chez un même élève reste exceptionnelle et découle fort probablement de la traduction, par les directions des établissements pilotes, des mesures actuellement en cours en mesures compatibles avec la nouvelle nomenclature de la LPS. Une fois la loi sur la pédagogie spécialisée mise en œuvre dans les établissements scolaires vaudois, de telles situations devraient être exceptionnelles, voire même ne plus exister. Cela démontre toutefois que, avec des aménagements ou des adaptations, des élèves bénéficient de plusieurs mesures leur permettant de poursuivre, malgré leurs besoins particuliers, une scolarité au sein d'une classe ordinaire.

6.2.6 MESURES ORDINAIRES ET MESURES RENFORCÉES DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

L'analyse des données fournies par les neuf établissements pilotes montrent que, en regard de l'ensemble de la population scolaire, il y a un faible pourcentage des élèves qui bénéficient d'une MO (2,2% à 7,2%) et une fraction encore plus faible qui bénéficient d'une MR (0,2% à 2,8%).

Graphique 7 : Pourcentage des élèves qui ont une MO et une MR dans les établissements pilotes

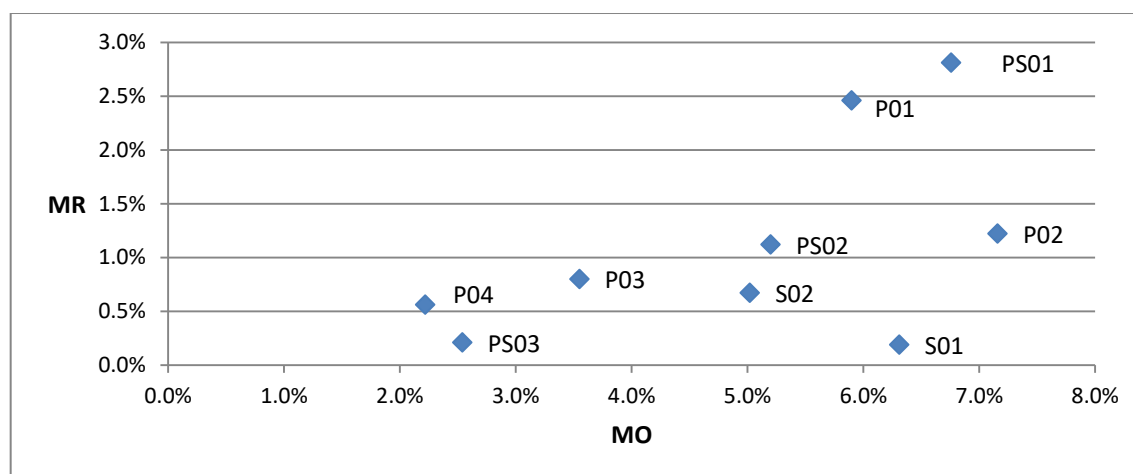


Si l'on examine maintenant la relation entre les proportions des élèves au bénéfice de MO et de MR dans les établissements pilotes, on ne peut pas observer de logique d'ensemble. On pourrait, par exemple, s'attendre à ce que ces proportions varient conjointement, or ça n'est pas le cas. En d'autres termes, dans la plupart des établissements, s'il y a une fréquence élevée de MO, cette situation ne s'accompagne pas forcément d'une fréquence élevée de MR. Par exemple, l'établissement P02 qui présente le plus fort pourcentage de

MO (7,2%) a un pourcentage de MR dans la moyenne (1,2%). Quant à l'établissement So1, qui présente également un des plus forts pourcentages de MO, celui des MR est le plus faible des neuf établissements. Si l'on observe uniquement les mesures ordinaires, il y a certes une différence de pourcentage entre les établissements Po4 et Po2 qui se situent aux deux extrémités du graphique. Cependant, cette différence n'est que de 5%. De même, si l'on considère les mesures renforcées, le différentiel est de 2% entre l'établissement qui présente le plus fort taux de MR (PSo1) et celui qui présente le plus faible (So1).

Le type d'établissement ne semble pas avoir d'influence : les établissements Po1 et Po2, qui sont tous deux des établissements primaires, ont un écart entre pourcentage de MO et MR contrasté (respectivement 3,6% et 6%). On peut observer cette même dispersion et trouver tout autant des établissements secondaires (PSo1 et PSo3) que primaires (Po1 et Po4) aux deux extrémités du nuage de points du graphique 8 qui montre la relation entre la fréquence des MO et celle des MR dans les établissements pilotes.

Graphique 8 : Relation entre la fréquence des MO et des MR dans les établissements pilotes

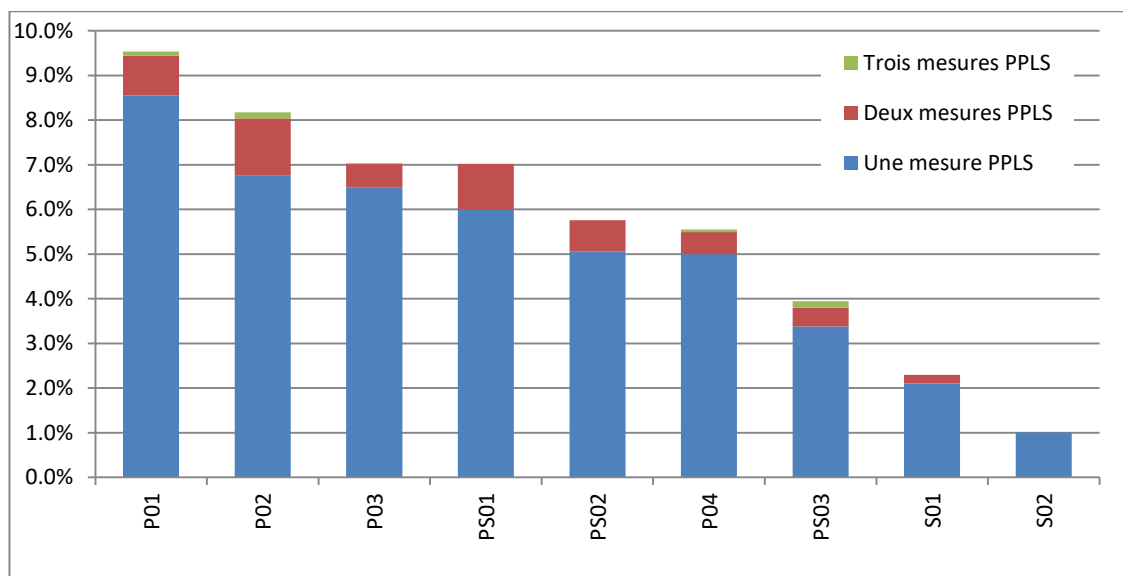


6.2.7 MESURES DE PSYCHOLOGIE, PSYCHOMOTRICITÉ ET LOGOPÉDIE

Les mesures de psychologie, psychomotricité et logopédie (PPLS) dans les établissements pilotes sont déclinées en trois prestations : soutien et traitement, guidance parentale et collaboration avec l'enseignant. Elles concernent 513 élèves qui bénéficient au total de 583 prestations. Un élève peut ainsi bénéficier d'une prestation (87,5% des situations), de deux prestations (11,3% des situations) ou de trois prestations (1,2% des situations). Le graphique 9 met en évidence que ce sont les établissements primaires (EP) qui ont le plus d'élèves bénéficiant de mesures PPLS et, a contrario, que les établissements secondaires (ES) en bénéficient le moins. En effet, c'est durant les cycles primaires (cycles 1 et 2) que sont en général diagnostiqués les troubles « dys », en particulier au moment de l'acquisition de la lecture. Si, au cycle 1, les enseignantes et enseignants peuvent encore adapter eux-mêmes leur enseignement, au cycle 2, cela s'avère déjà beaucoup plus problématique. C'est la persistance de ces troubles et des difficultés inhérentes qui nécessitent l'intervention des PPLS et expliquent le nombre conséquent d'interventions. Au cycle 3, par contre, il y a moins de demandes car les situations nécessitant l'intervention des PPLS ont déjà fait l'objet de prises en charge durant les deux cycles précédents. Seules de nouvelles situations, nécessitant plutôt l'intervention de psychologues (alors qu'avant c'étaient davantage les logopédistes ou les

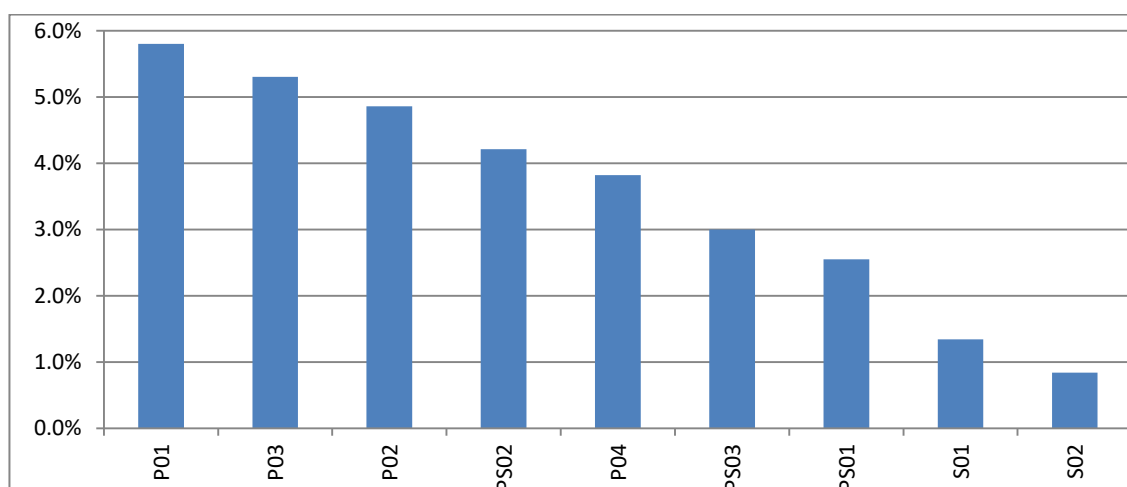
psychomotriciennes et psychomotriciens qui étaient sollicités) peuvent expliquer la baisse du nombre de mesures PPLS observée. Quant au nombre d'interventions par élève, il est tout à fait logique que les situations où deux, voire trois interventions soient peu fréquentes. Dans la grande majorité des cas, une mesure unique de PPLS suffit à pallier les besoins particuliers des élèves. Par exemple, une dyslexie ne nécessite habituellement pas d'autre mesure que de la logopédie. Par contre, une dyslexie accompagnée de dysgraphie nécessite souvent de la logopédie accompagnée de psychomotricité.

Graphique 9 : Pourcentage d'élèves au bénéfice d'une ou de plusieurs prestations PPLS dans les établissements pilotes



Dans les établissements pilotes, le taux d'élèves au bénéfice de prestations PPLS sans mesure d'enseignement spécialisé est faible. En effet, ces mesures concernent entre 5,8% et 0,8% des élèves (graphique 10), la moyenne se situant à 3,5%. Si l'on considère les situations d'élèves où une mesure PPLS est accompagnée d'une mesure d'enseignement spécialisé, la fourchette se situe entre 3,4% et 0,2%, avec une moyenne de 1,6%.

Graphique 10 : Pourcentage d'élèves au bénéfice de prestations PPLS seules (sans mesure d'enseignement spécialisé) dans les établissements pilotes

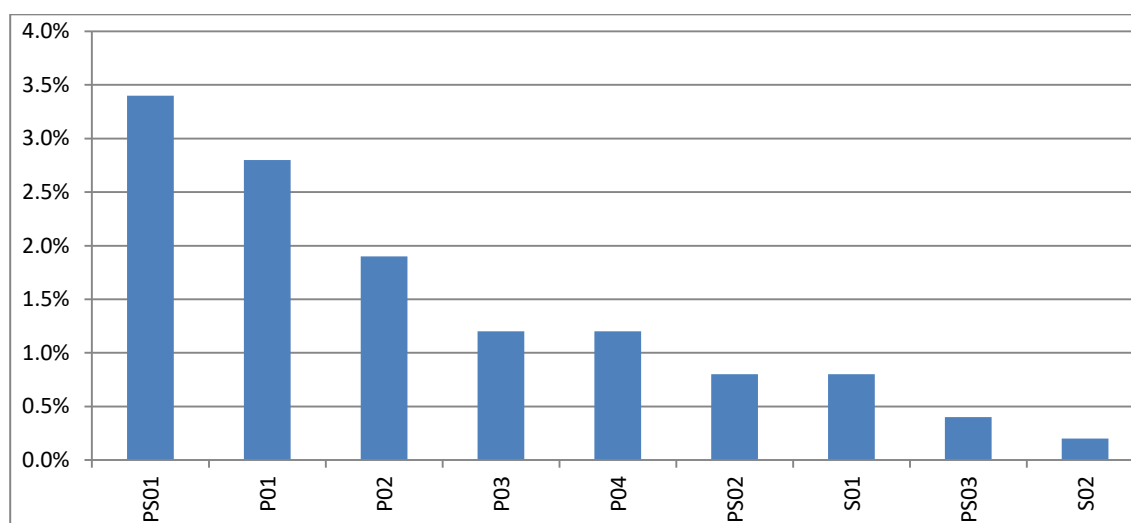


6.2.8 MESURES COMBINÉES DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

Les mesures combinées de pédagogie spécialisée sont des mesures qui comportent à la fois une ou des MO et, à la fois, une ou des prestations PPLS. Dans les établissements pilotes, on trouve parfois également des MR qui accompagnent les mesures PPLS, voire même une MO et une MR. Cela tient probablement à la traduction des mesures actuelles en mesures compatibles avec la LPS.

Selon les établissements, il y a entre 0,2% et 3,4% d'élèves qui bénéficient de mesures combinées (graphique 11). C'est dans un établissement primaire et secondaire que l'on trouve le plus fort pourcentage d'élèves au bénéfice de ce type de mesures, sinon c'est dans des établissements du cycle primaire qu'il est le plus représenté. On peut donc supposer que ces mesures concernent prioritairement des élèves des cycles 1 et 2, y compris dans les établissements mixtes. L'analyse des données montre effectivement que ce sont les élèves des deux premiers cycles qui ont le plus de mesures combinées, avec une majorité d'entre eux au cycle 2 (54,7 % versus 39,4%). Cette même configuration se retrouve dans la répartition des mesures PPLS (graphique 9) où l'on voit clairement que ce sont les élèves du cycle primaire qui sont plus souvent au bénéfice de ce type de mesures.

Graphique 11 : Pourcentage d'élèves au bénéfice d'une mesure combinée dans les établissements pilotes



6.2.9 ANALYSE DE L'ATTRIBUTION DES MESURES DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES

Afin d'identifier plus précisément les liens spécifiques entre les caractéristiques des élèves et l'attribution des mesures, il est utile de conduire une analyse statistique qui prenne en compte simultanément les variables décrites précédemment. Ainsi, des analyses multivariées logistiques ont été produites (tableaux 11 et 12) qui estiment la probabilité qu'un élève bénéficie d'une mesure en fonction du cycle fréquenté, de son sexe et de sa nationalité. Un premier commentaire du tableau 11 est que les modèles n'expliquent qu'une faible part de variance des MR (2%) et des MO (5%). Cela signifie que les critères d'attribution des mesures tiennent majoritairement à d'autres caractéristiques des élèves (difficultés, troubles...). Toutefois, les caractéristiques prises en compte (sexe, nationalité, etc.) ont bien une influence statistiquement significative sur la probabilité d'attribution

des mesures. Ainsi, tant pour les MO que les MR, les garçons ont une probabilité plus forte de se voir attribuer une mesure que les filles (environ 2 fois plus). D'une manière générale, on sait que la difficulté scolaire est plus présente chez les garçons que chez les filles, il n'est pas étonnant de trouver ici de tels résultats. De même, mais avec une intensité nettement moins forte, les élèves étrangers sont plus enclins à bénéficier d'une MO ou d'une MR. Est-ce dû à une éventuelle allophonie ou à des programmes scolaires qui diffèrent du modèle vaudois ?

Si la deuxième hypothèse reste ouverte, la question de la langue n'est pas une caractéristique retenue par les modèles d'analyse multivariée et n'a donc pas d'incidence sur la probabilité d'être au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée. De même, le cycle fréquenté n'a une incidence que pour les MO : les élèves scolarisés en cycle II et III ont une probabilité plus forte de bénéficier d'une mesure que les élèves du cycle I.

Tableau 11 : Modèle logistique estimant la probabilité de bénéficier d'une MO ou d'une MR en fonction des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves

	MR		MO	
	Coef.	Exp(B)	Coef.	Exp(B)
Garçon (référence : fille)	0.87***	2.38	0.52***	1.69
Nationalité suisse (référence : étranger)	-0.38**	0.68	-0.92***	0.40
Cycle (référence : cycle I)				
Cycle II	-0.40 n.s.	0.69	0.60***	1.82
Cycle III	-0.37 n.s.		0.355***	1.43
Constante	-4.723***	0.01	-3.07***	
R² de Nagelkerke	0.02		0.05	
N	9650			

n.s. : non significatif, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

Si l'on considère maintenant les mesures d'enseignement spécialisé (ES) sans mesure PPLS (MO ou MR seules), les mesures PPLS sans autre mesure d'enseignement spécialisé et les mesures combinées (MO assortie d'une mesure de PPLS), le tableau 12 produit des estimations avec la même logique que précédemment, sauf en ce qui concerne le cycle scolaire qui a une incidence significative. Les garçons étrangers du cycle I ont une probabilité deux fois plus élevée que les filles suisses du cycle III d'être au bénéfice de MR et presque deux fois plus élevée de bénéficier de mesures combinées ou de mesures d'enseignement spécialisé (MO et/ou MR). Une fois encore, ce résultat est cohérent avec la présence de difficultés scolaires en règle générale plus présentes chez les garçons que chez les filles.

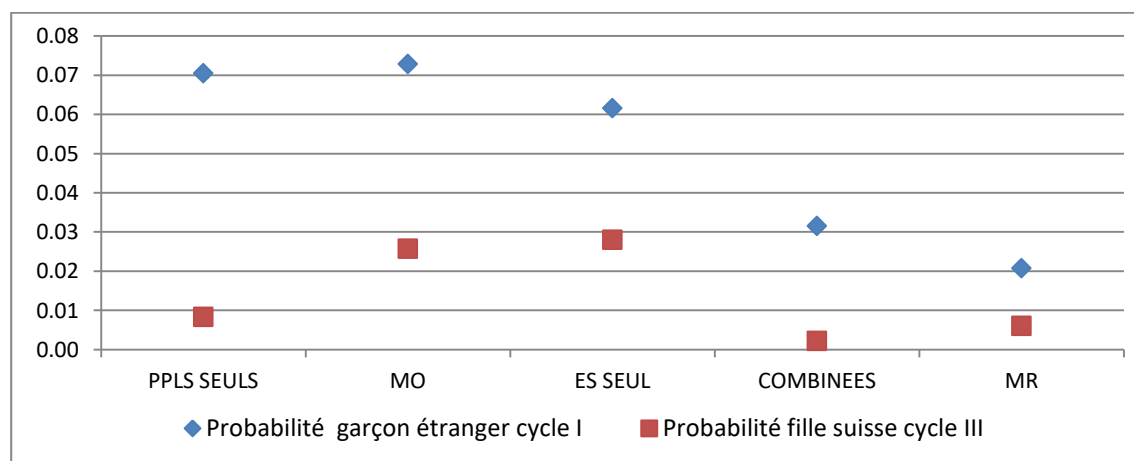
Tableau 12 : Modèle logistique estimant la probabilité de bénéficier d'une mesure d'ES, de PPLS ou d'une mesure combinée en fonction des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves

	Enseignement spécialisé (ES), sans mesure PPLS		PPLS, sans autre mesure		Mesures combinées	
	Coef.	Exp(B)	Coef.	Exp(B)	Coef.	Exp(B)
Garçon (référence : fille)	0.66***	1.94	0.45***	1.57	0.40***	1.49
Nationalité suisse (référence : étranger)	-0.70***	0.50	-0.39***	0.68	-1.03***	0.36
Cycle (référence : cycle I)						
Cycle II	0.45***	1,57			0.369***	1.45
Cycle III	0.54***	1,71	-1.35***	0.26	-1.25***	0.29
Constante	-3.38***	0.034	-3.031***	0.05	-3.82***	0.02
R ² de Nagelkerke	0.04		0.03		0.05	
N	9650					

*** : significatif au seuil de 1%

Le graphique 12, sur la base de simulations, montre l'écart qui existe entre deux groupes d'élèves aux caractéristiques contrastées, à savoir : les garçons de nationalité étrangère et scolarisés au cycle I et les filles de nationalité suisse fréquentant le cycle III. Il s'agit ici de mettre en avant les différences entre ces deux groupes en termes de probabilité d'attribution d'une ou de plusieurs mesures de pédagogie spécialisée.

Graphique 12 : Probabilité de l'attribution d'une mesure selon le sexe, la nationalité et le cycle scolaire



ES = enseignement spécialisé ; PPLS = psychologie, psychomotricité, logopédie ; Combinées = MO + PPLS

La situation est assez variable selon le type de mesure considéré. Les caractéristiques sociodémographiques (sexe et nationalité) et scolaires (cycle fréquenté) semblent jouer un rôle important en ce qui concerne l'attribution des mesures PPLS. En effet, ici, les écarts entre les deux groupes d'élèves sont importants : probabilité de 7% versus 1%. Pour les MO, l'ES et les mesures combinées, des écarts moins importants, mais non négligeables, sont relevés entre les deux groupes. Enfin, en ce qui concerne les MR, il y a très peu d'écart entre les groupes. On peut donc supposer que les caractéristiques des élèves considérées

ici n'ont que peu d'influence sur la probabilité de l'attribution d'une MR : probabilité de 2% versus 1%.

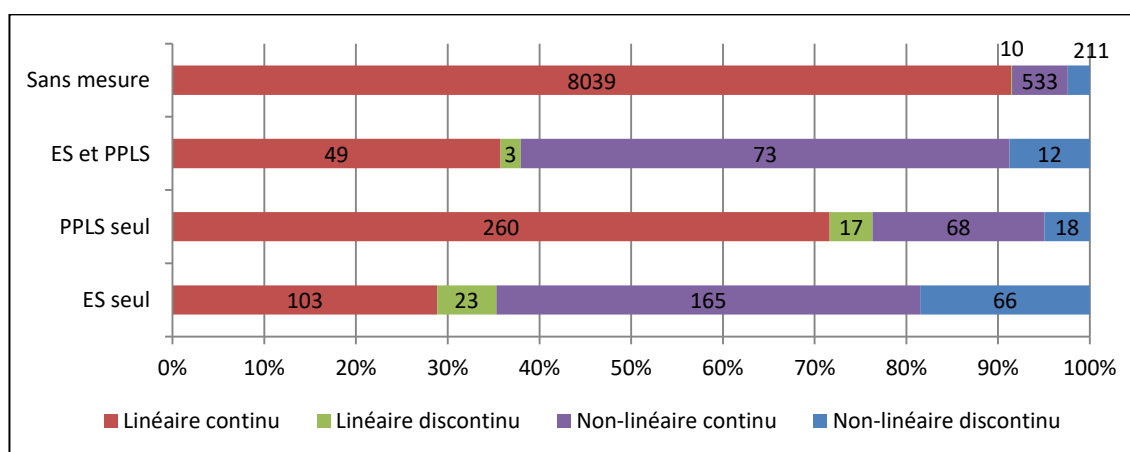
6.2.10 CARACTÉRISTIQUES DE QUELQUES PARCOURS D'ÉLÈVES EN FONCTION DU TYPE DE MESURES DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

Chez les élèves à besoins éducatifs particuliers, au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée, on peut observer des parcours scolaires continus, qui ne comportent aucune interruption dans le cursus scolaire, des parcours linéaires, qui suivent la succession logique et officielle des années et des cycles scolaires, des parcours à la fois linéaires et continus, mais également des parcours discontinus et/ou non-linéaires émaillés d'interruptions, de redoublements, de changements de voie, de passage en classe spéciale, etc.

Au sein des neuf établissements du GT Expérimentation, si l'on observe la population des élèves des trois cycles scolaires au bénéfice d'une ou de plusieurs mesures de pédagogie spécialisée, les deux cinquièmes (41,7%) ont un parcours continu et linéaire, alors que les trois cinquièmes restants présentent un parcours jalonné de périodes non renseignées (données manquantes) ou d'événements qui émaillent leur progression vers la sortie de la scolarité obligatoire.

À la lecture du graphique 13, on peut remarquer que les élèves au bénéfice de mesures de PPLS, mais sans mesure d'enseignement spécialisé (PPLS seuls), ont, dans un peu plus de 70% des cas, un parcours scolaire linéaire et continu. En comparaison, un parcours linéaire et continu concerne 90% des élèves sans mesures de pédagogie spécialisée. Si l'on considère maintenant les élèves au bénéfice de MO et/ou de MR, accompagnées ou non de PPLS, le pourcentage de parcours linéaires et continus chute à environ 30%. Là, la différence est très forte et l'on voit que ces élèves rencontrent des difficultés qui, malgré les mesures attribuées, causent des ruptures dans leur scolarité.

Graphique 13 : Typologie des parcours des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée



ES = enseignement spécialisé ; PPLS = psychologie, psychomotricité, logopédie

Un élève au bénéfice d'une mesure PPLS seule peut-il, dans 90% des cas, suivre une scolarité tout à fait normale ? Pas forcément, car cela n'exclut pas une ou des adaptations des objectifs du programme : en effet, quatre élèves concernés ont des objectifs individuels

dans 1 à 3 branches. Au terme de la scolarité obligatoire, ces élèves recevront un certificat mentionnant les disciplines qui ont fait l'objet d'adaptations (LEO, 2011, Art. 91).

Quant aux élèves au bénéfice de mesures d'enseignement spécialisé avec ou sans PPLS, ils présentent le plus fort pourcentage de parcours non-linéaires et/ou discontinus. Leurs difficultés sont probablement plus astreignantes et entraînent, malgré les mesures d'aide et de soutien, des redoublements, des changements de voie, des passages en classes spéciales, etc. Par exemple, si l'on considère les 227 élèves qui ont un retard scolaire, 150 sont au bénéfice de mesures d'enseignement spécialisé (MO et/ou MR) et 45 de mesures combinées. Parmi les 190 élèves qui ont redoublé au moins une fois une année durant leur scolarité obligatoire, 170 sont dans le même cas de figure et 148 élèves ont des objectifs individuels dans 1 à 3 branches. Malgré la variété des situations et des parcours de la population étudiée, on peut toutefois noter que les élèves qui passent par une classe spéciale (N=206) y restent majoritairement (70,9%), alors que 20,4% sont réintégrés en classe ordinaire après une période comprise entre un et sept ans passés en classe spéciale. Les autres font une incursion en classe ordinaire, puis sont à nouveau scolarisés en classe spéciale (5,3%) ou, encore, sont intégrés, puis retournent en classe spéciale pour, finalement, être réintégrés (1%). Enfin, cinq élèves ont été intégrés en première année primaire en classe ordinaire après avoir été pris en charge par une structure spécialisée préscolaire.

Les élèves primo-arrivants (N=35) passent généralement par des classes d'accueil (classes allophones primaires ou secondaires). Après ce passage, un peu plus de 40% des élèves sont intégrés en classe ordinaire, les autres poursuivent leur scolarité en classe de développement (environ 40%), ou suivent une seconde année en classe d'accueil (un peu moins de 20%). Certains élèves ont, par la suite, des redoublements successifs et présentent un retard scolaire d'une ou de plusieurs années. Suite à ces redoublements, ou au retard scolaire accumulé, ils sont parfois scolarisés en classe spéciale, voire en institution spécialisée. Mais, une fois encore, cela ne constitue pas la norme.

Pour terminer ce tour d'horizon des parcours scolaires, relevons que quelques élèves ont, dans leur cursus, des années non renseignées et disparaissent ainsi des statistiques cantonales. Ils peuvent ensuite réapparaître après une période plus ou moins longue passée soit en école privée ou dans un autre canton ou, encore, après un bref retour dans leur pays d'origine.

7 CONCLUSION

Le mandat confié à l'URSP, dont rend compte le présent rapport, était principalement orienté vers l'identification des mesures de pédagogie spécialisée octroyées aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, scolarisés au sein de neuf établissements pilotes participant au GT Expérimentation, tel que le prévoyait la Feuille de route de mise en œuvre de la LPS. Le mandat de ces neuf établissements scolaires du Nord vaudois consistait notamment à définir les modalités d'attribution à venir des prestations de pédagogie spécialisée.

Le recensement effectué par l'URSP auprès des établissements et des PPLS, et les analyses qui ont été réalisées peuvent être considérés comme un état des lieux utile à la suite des travaux puisqu'ils renseignent sur la population d'élèves qui bénéficieront du prochain modèle d'allocation de ressources. Les mesures de pédagogie spécialisée ont été répertoriées et déclinées selon la nomenclature présente dans la LPS. Ainsi, sur les 9650 élèves scolarisés dans ces établissements durant l'année scolaire 2016/2017, 391 ont bénéficié d'une mesure ordinaire ou d'une mesure renforcée, 373 d'une mesure de PPLS seule et 140 d'une mesure combinée (MO & PPL). Concernant les mesures PPLS, accompagnées ou non d'une MO (N=513), 449 élèves ont bénéficié d'une mesure unique PPLS, 64 élèves de deux mesures et 6 élèves de trois mesures. Il est cependant nécessaire de relever la variété, entre établissements pilotes, du nombre d'élèves bénéficiant d'une ou de plusieurs mesures de pédagogie spécialisée.

La population des élèves scolarisés dans les établissements pilotes est variée : majoritairement suisse (72 % en moyenne, variant entre 57% et 87% d'un établissement à l'autre) et de langue maternelle française (69 % en moyenne et variant entre 49% et 87%). Les élèves sont 42% à être scolarisés au premier cycle primaire, 38% au second cycle primaire et 20% au cycle secondaire. Dans les établissements pilotes, 5,5 % des élèves sont au bénéfice d'une ou de plusieurs mesures d'enseignement spécialisé (le minimum étant de 2,8 % et le maximum de 9,9% selon les établissements). Selon leurs caractéristiques, les élèves sont concernés à des degrés divers par les mesures d'enseignement spécialisé. Les analyses réalisées montrent que le cycle fréquenté, le sexe et la nationalité exercent une influence sur la probabilité d'être pris en charge. On peut ainsi opposer deux groupes d'élèves aux caractéristiques contrastées, à savoir : les garçons de nationalité étrangère et scolarisés au cycle I avec un taux de prise en charge élevé, et les filles de nationalité suisse fréquentant le cycle III, moins concernées par ces mesures. Les caractéristiques sociodémographiques (sexe et nationalité) et scolaires (cycle fréquenté) semblent ainsi jouer un rôle important en ce qui concerne l'attribution des mesures PPLS. En effet, ici, les écarts entre les deux groupes d'élèves sont marqués : probabilité de 7% versus 1%. Pour les MO et les mesures combinées, des écarts moins élevés sont constatés : les caractéristiques de la population d'élèves semblent donc moins déterminantes. Enfin, en ce qui concerne les MR, il y a très peu d'écart entre les deux groupes. On peut donc supposer que les caractéristiques sociodémographiques des élèves n'ont que peu d'influence sur la probabilité de l'attribution d'une MR : probabilité de 2% versus 1%. Quant aux parcours des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée, ils ne sont, en majorité, ni linéaires, ni continus. De nombreux événements émaillent les parcours scolaires : redoublements, changements de voie, intégrations en classes spéciales, etc.

Au sein des neuf établissements pilotes, parmi la population des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée, seul un élève sur deux (48%) effectue un parcours linéaire et continu alors que c'est le cas pour neuf élèves sur dix (91%) pour les autres (sans mesures octroyées).

Le système éducatif helvétique, comme beaucoup d'autres, est confronté à la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'école régulière. En Suisse, la réponse apportée à cette problématique est l'école inclusive. Dès lors, accueillir et répondre aux besoins des élèves qui manifestent des difficultés avérées dans les apprentissages constitue non seulement un réel défi, mais nécessite également un remaniement des organisations pédagogiques. Dans le canton de Vaud, la Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS), qui a remplacé l'ancienne Loi sur l'enseignement spécialisé (LES) datant de 1997, a été adoptée par le Grand Conseil le 1^{er} septembre 2015. En avril 2016, le DFJC et le SESAF ont présenté la Feuille de route de mise en œuvre de la LPS mais, suite à un recours auprès du Tribunal fédéral, l'entrée en vigueur de la LPS dans les établissements scolaires vaudois a été à plusieurs reprises différée. L'avant-projet de règlement d'application de la LPS a pu être mis en consultation en 2017. Jugé trop complexe à différents égards, il a en partie cédé sa place à un concept cantonal de pédagogie spécialisée. C'est pourquoi, en février 2018, à l'occasion d'un point presse, Mme Amarelle, cheffe du DFJC, a présenté un concept cantonal reflétant une vision globale (dite à « 360° ») prenant en compte l'ensemble des besoins des élèves, à savoir ceux relevant de la pédagogie spécialisée, de l'encadrement socio-éducatif ou encore de la migration. Suite à cette annonce, la mise en vigueur du concept cantonal « 360° » a été fixée à la rentrée scolaire d'août 2019. Dans ce contexte, les travaux du GT Expérimentation ont été réorientés et consistent à présent à développer un concept de pédagogie spécialisée qui s'inscrit dans le concept cantonal et, en particulier, à réfléchir à des modèles d'attribution des ressources dans le cadre de l'accueil d'élèves à besoins particuliers à l'aide d'un dispositif global.

Une suite possible au présent mandat pourrait s'articuler avec la « Vision à 360° » et le développement d'un concept cantonal de pédagogie spécialisée, décliné en concept d'établissement. L'observation, dans les établissements pilotes, de la mise en place des nouvelles pratiques, la description et l'analyse des effets du changement de contour des mesures intégratives et inclusives dans l'école régulière de la scolarité obligatoire seraient alors envisageables. De même, il serait possible d'observer et d'analyser les pratiques reflétant une « Vision à 360° » des besoins de l'école où les prestations de pédagogie spécialisée seront coordonnées avec les mesures socio-éducatives, les mesures d'intégration des élèves issus de la migration et les mesures de prévention.

BIBLIOGRAPHIE

- Baumberger B, Doudin P.-A & Martin D. (2009). Études de l'usage des mesures de pédagogie spécialisée en Suisse latine. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (9), 177-134.
- Bico, A. (2017, juillet). *Des injonctions légales au projet de l'élève : rôle de la direction de quatre établissements vaudois dans la mise en œuvre de l'intégration scolaire*. UNIL / HEPL, Lausanne.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- Bovey, L. (2015). *Des élèves funambules : être, faire, trouver et rester à sa place en situation d'intégration*. S.l. : Genève.
- Calpini, J.-C. (1988). *L'appui pédagogique : un problème de pédagogie générale*. Centre vaudois de recherches pédagogiques, Vol. 88, 6.
- Canton de Vaud. (2017, novembre 1). Programme de législature du Conseil d'État 2017-2022. Consulté 2 mars 2018, à l'adresse https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/ce/fichiers_pdf/prog-leg_2017-2022-final-numerique.pdf
- CDIP (2007, octobre 25). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Consulté 5 février 2016, à l'adresse http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/RPT/OES-Accord_intercantonal.pdf
- CDIP (2016, décembre 9). Instruments communs. Consulté 9 décembre 2016, à l'adresse <http://www.edk.ch/dyn/17509.php>
- CIIP (s. d.). Pédagogie spécialisée. Consulté 9 février 2018, à l'adresse <http://www.ciip.ch/Activites/Pedagogie-specialisee/Pedagogie-specialisee>
- CoPil LPS. (2016, mai 25). Mandat des établissements participant à l'expérimentation et aux travaux préparatoires à l'entrée en vigueur de la LPS - version validée. SESAF.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- Département fédéral des finances, & Conférence des gouvernements cantonaux. (2007, septembre). Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT). Consulté 22 mars 2017, à l'adresse http://www.sodk.ch/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/Behindertenpolitik/NFA_Plattform/brochure_RPT_2007.pdf

- DFJC (2014, 20 janvier). Loi sur la pédagogie spécialisée [Conférence de Presse]. Consulté 23 mars 2017, à l'adresse http://www.publidoc.vd.ch/guestDownload/direct?path=/Company%20Home/VD/CHANC/SIEL/antilope/objet/CE/Communiqu%C3%A9%20de%20presse/2014/01/453334_Dossier_de_presse_loi%20sur%20la%20pedagogie%20specialisee%2020%2001%202014_20140120_1098927.pdf
- DFJC (2018a, février 8). LPS et Concept cantonal 360° [Communiqué de presse].
- DFJC (2018b, février 9). Vision à 360°. Répondre aux besoins de tous les élèves en favorisant l'intégration et la réussite scolaire [Point presse]. Consulté 28 février 2018, à l'adresse https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/20180209_-_pres_-_Vision_%C3%A0_360_degr%C3%A9s_sans_commentaires.pdf
- DFJC, DGEO & SESAF (2018, 24 septembre). *Mandat du GT Expérimentation pour l'année 2018-2019. Cinq axes à questionner pour le concept cantonal 360°*. Document inédit.
- DGEO (2018, janvier). Les besoins de l'école. Prestations de pédagogie spécialisée et socio-éducatives. Rapport intermédiaire. DGEO.
- Dorison, C. (2006). Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 51. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0051>
- Dubois-Shaik, F. & Dupriez, V. (2013). Les défis structurels, organisationnels et cognitifs liés à la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans les systèmes éducatifs. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 113–129. Consulté à l'adresse <http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10290/>
- Dupriez, V. & Institut international de planification de l'éducation. (2010). *Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves* (UNESCO). Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, (61), 71–83. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2009-2-page-71.htm>
- Ebersold, S., Plaisance, E. & Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels* (Conférence de comparaisons internationales). CNESCO. Consulté à l'adresse http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf
- Eckhart, M., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2012). L'intégration scolaire et ses effets à long terme. *Babylonia.*, 20, 18-22.
- Garel, J.-P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, (122-123), 143–165.
- Gruntz-Stoll, J. (2011, octobre 26). Écoles spéciales. Consulté 3 mars 2017, à l'adresse <http://mobile.hls-dhs-dss.ch/m.php?lg=f&article=F10411.php>

- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2011). Procédure d'évaluation standardisée (PES). Instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées. Manuel. Consulté 17 novembre 2017, à l'adresse http://peterlienhard.ch/download/2011_SAV_f.pdf
- Le Capitaine, J.-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 89(1), 125. <https://doi.org/10.3917/empa.089.0125>
- Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) (2015). Consulté à l'adresse http://www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv_site/doc.pdf?docId=1203357&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=9999&PetatDoc=referendum&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJJL=true&outformat=pdf&isModifiante=false
- Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO) (2011). Consulté à l'adresse http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adopt%C3%A9e_GC.pdf
- Loi sur l'enseignement spécialisé (1977). Consulté à l'adresse http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/fichiers_pdf/LES.pdf
- Lyon, A.-C. (2016, avril). *Feuille de route LPS*. Anthropole - UNIL. Consulté à l'adresse https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/LPS_discours_ACL_14042016.pdf
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 20-29.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 159-164. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=NRAS_037_0159
- Pulzer-Graf, P. (2008). *Place du soutien pédagogique et rôle des enseignants impliqués. Etude de dix dispositifs de pédagogie compensatoire d'établissements primaires vaudois*. (Vol. 134). Lausanne : URSP. Consulté à l'adresse http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications_99_ajd/134_rapport_ursp_2008.pdf
- Ramel, S. (2016). De l'intégration de certains à l'éducation pour tous. Consulté 4 novembre 2016, à l'adresse http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/LPS_Ramel_d%C3%A9fis_diversit%C3%A9_14-04-16.pdf
- Ramel, S., Zamarra, G., Sanahuja Ribès, A., & Bico, A. (2016). *Pratiques inclusives : des orientations d'établissement au projet de l'élève (PIDOPE)*. Lausanne : HEPL.
- Rosenberg, S., Lischer, R., Kronig, W., Nicolet, M., Bürli, A., Schmid, P. & Bühlmann, R. B. (2003). *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires. CONVEGNO 2002 : Rapport final*. Berne : CDIP. Consulté à l'adresse <http://edudoc.ch/record/464/files/Stub19B.pdf?ln=frversion=1>

- Rosenthal, R. A. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York ; Chicago [etc.] : Holt Rinehart and Winston, cop.
- Rousseau, N., Lafortune, L. & Bélanger, S. (2006). *La pratique de l'inclusion scolaire à travers le temps : un regard canadien*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec (Coll. Éducation/Intervention).
- Rousseau, N., Bélanger, S. & AuCoin, A. (Éd.). (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy, Québec, Saint-Nicholas, Québec : Presses de l'Université du Québec ; Distribution de livres Univers S.E.N.C.
- Ruchat, M. (2011). Dictionnaire Suisse de politique sociale : Classe spéciale, classe spécialisée, classe de développement. Consulté 3 mars 2017, à l'adresse <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=142>
- Salbreux, R. (2010). L'école handicapée : de la classe de perfectionnement à l'inscription scolaire obligatoire. *Journal des anthropologues*. Association française des anthropologues, (122-123), 115_142. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-journal-des-anthropologues-2010-3-page-115.htm>
- Sermier Dessemontet, R. S. (2012). *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative*. Thèse inédite : Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg en Suisse. Consulté à l'adresse <http://edudoc.ch/record/112902/files/Th%C3%A8se%20Rachel%20Sermier%20Les%20effets%20de%20l'int%C3%A9gration%20scolaire.pdf>
- SESAF (2007, octobre 5). Phase de transition RPT. Directives du Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation concernant les prestations de la direction de l'établissement scolaire DGEO et du Service PPLS liées aux classes officielles d'enseignement spécialisé (COES). Consulté 3 mars 2017, à l'adresse http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/fichiers_pdf/OES-Directives_du_SESAF_du_5_octobre_2007.pdf
- SESAF (2016a). Psychologues, psychomotriciens et logopédistes en milieu scolaire. Consulté 9 décembre 2016, à l'adresse <http://www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/psychologues-psychomotriciens-et-logopedistes/>
- SESAF (2016b, avril). *Loi sur la pédagogie spécialisée. Présentation de la Feuille de route de la mise en œuvre de la loi*. Consulté à l'adresse http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/LPS_feuille_de_route_site_.pdf
- SESAF (2016c). *Mise en œuvre de la loi sur la pédagogie spécialisée – Glossaire*. Document inédit, SESAf, Lausanne, Suisse.
- SESAF & Lyon, A.-C. (2014, mars). *Loi sur la pédagogie spécialisée. Séances régionales de présentation*. Lausanne. Consulté à l'adresse http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/LPS_r%C3%A9gionales_site.ppsx
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123. <https://doi.org/10.7202/018993ar>

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figures

Figure 1 :	Situations des prestations avant et après la mise en application de la LPS (Vaud).....	8
Figure 2 :	De l'exclusion à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers.....	15
Figure 3 :	Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons	28

Graphiques

Graphique 1 :	Pourcentage des élèves en classes D, en classe à effectif réduit et en classe d'accueil par rapport à la population scolaire totale du canton de Vaud	20
Graphique 2 :	Évolution du pourcentage de classes D de 1995 à 2017 dans le canton de Vaud.....	24
Graphique 3 :	Répartition des élèves, par cycle scolaire, au sein des neuf établissements pilotes.....	42
Graphique 4 :	Nombre d'élèves dans les neuf établissements pilotes, année scolaire 2016-2017	42
Graphique 5 :	Répartition par sexe des élèves concernés par des mesures de pédagogie spécialisée et/ou de mesures PPLS	46
Graphique 6 :	Répartition par origine des élèves concernés par des mesures de pédagogie spécialisée et/ou de mesures PPLS	47
Graphique 7 :	Pourcentage des élèves qui ont une MO et une MR dans les établissements pilotes	48
Graphique 8 :	Relation entre la fréquence des MO et des MR dans les établissements pilotes	49
Graphique 9 :	Pourcentage d'élèves au bénéfice d'une ou de plusieurs prestations PPLS dans les établissements pilotes.....	50
Graphique 10 :	Pourcentage d'élèves au bénéfice de prestations PPLS seules (sans mesure d'enseignement spécialisé) dans les établissements pilotes	50
Graphique 11 :	Pourcentage d'élèves au bénéfice d'une mesure combinée dans les établissements pilotes	51
Graphique 12 :	Probabilité de l'attribution d'une mesure selon le sexe, la nationalité et le cycle scolaire	53
Graphique 13 :	Typologie des parcours des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée.....	54

Tableaux

Tableau 1 :	Prestations et mesures de pédagogie spécialisée selon la LPS	7
Tableau 2 :	Déclarations et principes directeurs des organisations internationales	13
Tableau 3 :	Classes COES du canton de Vaud.....	25
Tableau 4 :	Établissements scolaires vaudois participant au « projet pilote SESAF-DGEO »	41
Tableau 5 :	Répartition, par établissement pilote, du nombre d'élèves scolarisés dans les classes spéciales* (N = 176).....	43
Tableau 6 :	Population étudiée, caractéristiques par cycle scolaire	43
Tableau 7 :	Caractéristiques sociodémographiques des élèves (N=9650)	44
Tableau 8 :	Population étudiée, caractéristiques par établissement pilote	44

Tableau 9 :	Effectifs et pourcentage d'élèves au bénéfice de mesures d'enseignement spécialisé, de mesures PPLS et de mesures combinées.....	46
Tableau 10 :	Pourcentage des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée par type de mesure (N=884)	47
Tableau 11 :	Modèle logistique estimant la probabilité de bénéficier d'une MO ou d'une MR en fonction des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves.....	52
Tableau 12 :	Modèle logistique estimant la probabilité de bénéficier d'une mesure d'ES, de PPLS ou d'une mesure combinée en fonction des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves.....	53

LISTE DES ACRONYMES

AE	Aide à l'enseignant
BPE	Bilan pédagogique élargi
CDHP	Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CIDIH	Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps
CIF	Cours intensif de français pour élèves néo-migrants allophones
CIF	Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé
COES	Classe officielle d'enseignement spécialisé
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique
CLIS	Classes d'intégration scolaire (France)
COPIL	Comité de pilotage
DEP	Classe de développement primaire
DES	Classe de développement secondaire
DFJC	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (État de Vaud)
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire (État de Vaud)
ECES	École cantonale pour enfants sourds
ECR	Épreuves cantonales de référence
ER	Classe à effectif réduit
ES	Enseignement spécialisé
EVM	École vaudoise en mutation
GT	Groupe de travail
HARMOS	Harmonisation scolaire
HEP	Haute école pédagogique
LAI	Loi fédérale sur l'assurance invalidité
LEO	Loi sur l'enseignement obligatoire
LES	Loi sur l'enseignement spécialisé
LHAND	Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées
LPS	Loi sur la pédagogie spécialisée
MATAS	Module d'activités temporaires alternatives à la scolarité
MAUX	Mesures auxiliaires de pédagogie spécialisée
MCDI	Maîtresse et maître de classe de développement itinérante/itinérant
MO	Mesures ordinaires de pédagogie spécialisée
MR	Mesures renforcées de pédagogie spécialisée
OES	Office de l'enseignement spécialisé

OMS	Organisation mondiale de la santé
ONU	Organisation des Nations unies
PAIMS	Plan d'accueil en milieu scolaire
PES	Procédure d'évaluation standardisée
PIDOPE	Pratiques intégratives : des orientations de l'établissement au projet de l'élève
PIPS	Projet individuel de pédagogie spécialisée
PPLS	Psychologues, psychomotriciens et logopédistes en milieu scolaire
PS	Pédagogie spécialisée
PSPS	Promotion de la santé et prévention en milieu scolaire
RP	Renfort pédagogique
RPT	Réforme de la péréquation et de la répartition des tâches
SCRIS	Service cantonal de recherche et d'information statistique (État de Vaud)
SESAF	Service de l'enseignement spécialisé et de l'aide à la formation (État de Vaud)
SPJ	Service de protection de la jeunesse (État de Vaud)
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
URSP	Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques

ANNEXES

Annexe 1 : Fichier Excel® SESAF/DGEO état de situation du suivi global des élèves dans les établissements pilotes

Etat de situation du suivi des élèves de l'établissement au 23.09.2016 (inventaire)												
Etablissement												
Doyen/ne de pédagogie spécialisée												
Inspectrice de l'enseignement spécialisé												
Responsable d'équipe PPLS												
Inventaire	Primaire (1-8)	Secondaire (9-11)	Dont						MAux			
			MO			MR		Aide à l'intégration**	Transport	UAT		
			ES	PPLS	Combinées*	(1-8)	(9-11)			(1-8)	(9-11)	
Nbre d'élèves de la zone de l'établissement en institution PS												
Nbre d'élèves de la zone de l'établissement en classe COES												
Nbre d'élèves de la zone de l'établissement en classe D												
Nbre d'élèves suivis par MCDI												
Nbre d'élèves en classe ressource												
Nbre d'élèves au bénéfice de renfort pédagogique												
Nbre d'élèves au bénéfice de renfort ECES												
Nbre d'élèves au bénéfice de SPS												
Nbre d'élèves soutenus par de l'aide à l'enseignant												
Nbre d'élèves au bénéfice de prestations PPLS												
Nbre d'élèves sans mesures de l'établissement scolaire		448										
Date :												

*Combinées : Mesure ordinaire de prestations combinées d'enseignement spécialisé et de pédagogie

**Aide à l'intégration : y compris LPC et interprètes langue des signes

Annexe 2 : Fichier Excel® URSP état de situation du suivi individuel des élèves dans les établissements pilotes

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	Etat de situation individuelle des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée										
2	Etat au 31 mai 2017										
3	Etablissement										
4	Doyenne/Doyen de pédagogie spécialisée										
5	Directrice/Directeur										
6											
7	Nom et prénom de l'élève	N° réf. de l'élève	Année de naissance	Classe fréquentée	Type ES	Début ES	Fin prévue ES	Fréquence de l'ES	Modalités de l'ES	Personnel	Personnel
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
36											
37											
38											
39											
40											
41											
42											
43											
44											
45											
46											
47											
48											
49											
50											
51											
52											
53											
54	Mesures ordinaires / Mesures renforcées / Mesures auxiliaires / Documents de référence										