

Analyse et recommandations: la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants

COHEP, décembre 2008

Etat du rapport: approuvé par l'Assemblée plénière de la COHEP en décembre 2008
Auteur: Groupe de travail Pédagogie spécialisée de la COHEP

Table des matières

Préambule	3
Analyse et perspectives de la pédagogie spécialisée dans l'école ordinaire	5
Recommandations concernant la formation en pédagogie spécialisée des enseignantes et enseignants	11
1. Recommandations générales	11
2. Conséquences curriculaires au niveau de la formation des enseignantes et enseignants: domaines d'études, contenus et objectifs	14
2.1. Réflexions sur les besoins d'accompagnement spécifiques et le handicap	15
2.2. Questions d'ordre psychologique et social, relatives à l'égalité et à la différence	17
2.3. Didactique destinée à gérer les classes hétérogènes	18
2.4. Collaboration	19
2.5. Développement de l'école en vue d'introduire des modèles intégratifs	20
Bibliographie	22
Membres du groupe de travail concernés:	23

Préambule

Le règlement de la CDIP concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire, primaire et secondaire I, décernés par les hautes écoles, souligne l'importance de prendre en compte les savoirs en matière de pédagogie spécialisée et de pédagogie interculturelle dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants. Dans ce contexte, il convient de se poser les questions suivantes:

- Quelles connaissances et quelles compétences en matière de pédagogie spécialisée faut-il dispenser aux enseignantes et enseignants de classes ordinaires?
- Comment et quand (formation initiale, introduction à la profession, formation continue) faut-il intégrer des savoirs en matière de pédagogie spécialisée dans la formation professionnelle des enseignantes et enseignants?
- Comment les formations initiales et les formations complémentaires sont-elles reliées entre elles, notamment en ce qui concerne les concepts et les structures?

Le présent document de base se penche précisément sur ces questions. Il a été élaboré par plusieurs sous-groupes du groupe de travail Pédagogie spécialisée de la COHEP, d'une part, dans le cadre de travaux menés en parallèle et, d'autre part, sur la base de leur propre documentation. Lors de la présentation de certaines parties de ce document en date des 21/22 juin 2006, l'Assemblée plénière a demandé qu'elles soient formulées de manière plus précise.

Processus de création du document de base

Les membres du groupe de travail Pédagogie spécialisée se distinguent par leurs origines institutionnelles respectives. Outre les personnes déléguées des hautes écoles pédagogiques, d'autres institutions actives dans la formation d'enseignantes et d'enseignants de pédagogues spécialisés ainsi que de thérapeutes qualifiés sont représentées au sein du groupe de travail. Cette constellation a structuré le discours portant sur les contenus de formation. C'est pourquoi l'un des sous-groupes s'est chargé d'analyser dans un premier temps la relation entre la pédagogie générale et la pédagogie spécialisée et d'en déterminer les perspectives au niveau de l'actuel débat spécialisé et de la formation pratique. Les questions relatives aux connaissances transmises aux enseignantes et enseignants de classes ordinaires sont étroitement liées au rapport qui existe dans la pratique de la formation entre la pédagogie générale et la pédagogie spécialisée ainsi qu'aux problèmes relevant de l'organisation pratique de l'école (voir le chapitre: « Analyse et perspectives de la pédagogie spécialisée dans l'école obligatoire »).

Au point 1, les conclusions et les recommandations concernant la formation des enseignantes et enseignants en pédagogie spécialisée sont présentées de manière concise. Elles constituent le résultat d'une enquête menée par le groupe de travail Pédagogie spécialisée de la COHEP auprès des institutions de formation (voir Eggenberger et al. 2005).

Dans une première phase, l'Assemblée plénière de la COHEP a rendu ses recommandations au Groupe de travail en le priant d'y apporter des précisions :

- a) « La formulation des recommandations doit être accessible et plus précise; un préambule devrait permettre de mieux positionner les recommandations, notamment en faisant mention du système / de l'organisation scolaires de l'avenir. En outre, le domaine de la formation professionnelle devrait être intégré dans les recommandations.

- b) Il conviendrait tout particulièrement de formuler des propositions concrètes afférentes aux profils de compétences minimaux vu que des données purement quantitatives (par exemple 10 ECTS) ne permettent pas à elles seules de garantir la qualité.
- c) Dans le cadre de l'intégration de l'enseignement spécialisé dans l'école ordinaire, le renforcement de cette dernière joue un rôle essentiel » (CSHEP, 14/2006).

Les propositions concrètes de contenu ainsi que les objectifs d'apprentissage et les compétences formulées au point 2 permettront de répondre à cette demande.

Pédagogie spécialisée

Le présent document de base utilise principalement le terme de pédagogie spécialisée. Cette expression est synonyme de pédagogie curative.

La pédagogie spécialisée englobe la théorie et la pratique pédagogiques, susceptibles de permettre aux enfants et aux jeunes aux capacités limitées de déployer de manière optimale leurs compétences et de participer dans la plus large mesure possible à la vie scolaire et sociale.

La pédagogie spécialisée s'adresse aux enfants et aux jeunes définis, par l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007 de la CDIP, comme rencontrant des difficultés et/ou entraves dans leur processus de développement et dans leur formation, et qui, à ce titre, ne peuvent plus suivre l'enseignement dans une école ordinaire ou dans une autre structure scolaire sans soutien spécifique. On parle alors d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

La nature variée et multifactorielle de ces difficultés et/ou entraves peut être évaluée en référence à la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF enfants et adolescents, OMS, 2007) : on peut ainsi les référer à des déficiences au niveau des fonctions et structures corporelles, à des limitations d'activités, à des restrictions de participation, à différents facteurs contextuels, ces diverses dimensions interagissant entre elles à des degrés variables.

Analyse et perspectives de la pédagogie spécialisée dans l'école ordinaire

Les classes ordinaires se caractérisent par une hétérogénéité plus ou moins importante de leurs élèves par rapport au sexe, au développement, à la capacité d'apprendre et aux prestations, souvent aussi par rapport à la langue maternelle, à l'origine et au comportement socioculturels. Auparavant, l'école ordinaire avait tendance à réduire cette hétérogénéité en appliquant des mesures adaptées aux besoins spécifiques de certains élèves, telles qu'une prise en charge ou une thérapie, en leur faisant redoubler une classe ou en les plaçant dans des classes à effectif réduit, dans des classes de développement ou dans des écoles spécialisées. Cette pratique a été adoptée dans le cadre du processus de différenciation de plusieurs offres. Des moyens considérables ont été et sont toujours investis pour réaliser ce développement.

Cette démarche représente, d'une part, une décharge pour l'école ordinaire, mais d'autre part, elle diminue sa résistance lui permettant de gérer des classes de plus en plus hétérogènes. On résout les problèmes en grande partie selon le principe de la délégation. Les élèves ne répondant pas aux exigences de l'école ordinaire sont souvent renvoyés à des professionnels de la pédagogie spécialisée, à des institutions spécialisées ou soumis à d'autres mesures particulières. Il importe de mentionner dans ce contexte que, dans les classes spéciales, la présence d'élèves issus de milieux de migration est disproportionnée. Aussi le nombre d'élèves intégrés dans des classes spéciales à effectif réduit ou dans des écoles spécialisées varie-t-il sensiblement d'un canton à l'autre ou d'une commune à l'autre. Cela nous indique qu'au niveau des mesures de délégation et du processus de sélection non seulement les paramètres objectifs, tels que prestations ou potentiels, jouent (apparemment) un rôle important, mais également les caractéristiques structurelles des systèmes scolaires concernés (voir Kronig, 2007; Häfeli & Walther-Müller, 2005).

C'est la raison pour laquelle des approches et des vues plus récentes tendent à accepter la diversité des élèves comme une réalité, aussi bien à l'école ordinaire que dans les cas particuliers. Il importe de gérer de manière productive cette diversité omniprésente des élèves principalement par un enseignement différencié au niveau de la classe ainsi que par des mesures intégratives et non pas de procéder à des mesures de délégation. Ainsi, il ne faut pas accorder uniquement un soutien pédagogique aux enfants et aux adolescents qui doivent être intégrés. L'école devrait au contraire favoriser l'inclusion ou l'intégration de tous les élèves dès leur scolarisation. Cette hétérogénéité exige de la part des enseignantes et enseignants ordinaires non seulement une attitude fondamentale d'acceptation de la diversité, mais également les compétences de base leur permettant de dispenser un enseignement adéquat, de connaître de manière plus précise les facteurs à l'origine des difficultés scolaires et de collaborer avec les professionnels concernés dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Des compétences similaires requises sont, d'une part, en relation avec l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de performance et présentant des handicaps et, d'autre part, avec celle des élèves dotés de dispositions particulières ou issus de familles de migrants.

C'est la raison pour laquelle il convient d'aspirer à transmettre dans le cadre de la formation initiale et continue des compétences spécifiques, aussi bien en matière de pédagogie spécialisée qu'en relation avec les autres questions relatives à l'hétérogénéité des classes. Grâce à cette « nouvelle » orientation au niveau du traitement de la différence en général et des différents difficultés scolaires en particulier, les compétences en pédagogie spécialisée ainsi que celles destinées à répondre à d'autres questions en lien avec la diversité ne s'avèrent pas simplement superflues, mais sous des formes de collaboration appropriées (entre autres la collaboration, le co-enseignement, le conseil,

etc.), elles sont intégrées dans le processus de prise en charge, sans être pour autant centrées exclusivement sur l'individu et son handicap.

La CDIP s'engage en faveur du maintien et du développement continu des compétences spécialisées élevées requises par le biais de règlements concernant la reconnaissance des diplômes et de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée en relation avec les offres proposées dans la pratique. Les hautes écoles pédagogiques et les universités veillent à ce que les questions liées à la pédagogie spécialisée soient traitées par des centres de compétences profilés dans le cadre d'un mandat de prestations spécialisé et élargi, afin de pouvoir proposer les formations complémentaires qui s'imposent.

Les thèses exposées ci-après misent sur une formation préparant à une pratique intégrative, à laquelle divers cantons aspirent et qui est déjà appliquée dans de nombreuses écoles. Étant ressentie par nombre d'enseignantes et enseignants et de pédagogues spécialisés comme un véritable bouleversement, cette évolution exige que la négociation des rôles professionnels de l'ensemble des personnes impliquées soit modifiée.

Thèse 1

L'école ordinaire représente pour les élèves un lieu d'apprentissage commun. Elle admet que les élèves se différencient à l'intérieur d'une classe ordinaire au niveau de l'appartenance des sexes, de la phase de développement, de la capacité d'apprentissage et de l'efficacité, de la langue maternelle, de l'origine socioculturelle ou du comportement. Un enseignement différencié au niveau de la classe, individualisé et intégratif dans un contexte approprié, favorise le développement et l'apprentissage de tous les élèves et profite des chances qu'offre la communauté.

Les enseignantes et enseignants, l'inspection scolaire et les milieux professionnels constatent une hétérogénéité croissante au sein des classes de l'école publique. Outre les différences qui ont toujours existé au niveau du développement, non seulement les conditions de vie modifiées et l'évolution de la société, telles que la migration accrue, les changements observés en matière de soutien familial, la volonté d'intégration, la pression liée aux attentes, la tendance à une perception plus différenciée et subtile, renforcent ce constat, mais également les nouvelles découvertes professionnelles.

Les concepts pédagogiques plus récents destinés à l'école et à l'enseignement partent de l'idée que les classes ordinaires présentent toujours un degré d'hétérogénéité relativement élevé. Certains cherchent à renforcer cette hétérogénéité de manière explicite, que ce soit par la fusion de plusieurs classes de degrés différents (cycle élémentaire) ou par la scolarisation commune de jeunes possédant des capacités de performance divergentes (p.ex. secondaire 1). Il convient de traiter de manière efficace l'hétérogénéité des élèves dans le cadre de l'enseignement ordinaire, en recourant à la différenciation au niveau de la classe, aux formes d'enseignement intégratif ainsi qu'à diverses autres formes de soutien, au lieu de résoudre les problèmes en faisant appel à la sélection, au redoublement de classe ou au placement dans des classes, des degrés ou des écoles spécifiques.

Différents résultats de recherche (Häberlin et al., 1990) soutiennent également la démarche. Les systèmes scolaires, organisés de cette façon, sont également à la pointe en matière d'encouragement des prestations (PISA). Le succès des redoublements de classe n'est souvent pas garanti (Bless et al., 2004). Le placement dans des classes à effectif réduit est en général accompagné de nombreux effets secondaires indésirables. Par ailleurs, son influence sur l'encouragement des prestations n'est pas assurée non plus. Il importe que la gestion compétente par les enseignantes et en-

seignants de la diversité des élèves à l'école ordinaire conduise à des solutions meilleures et plus respectueuses de l'égalité des chances.

Thèse 2

La reconnaissance de l'hétérogénéité des classes exige une évolution des mentalités au niveau des moyens utilisés en faveur d'une prise en charge supplémentaire. Les mesures et les moyens proposés par la pédagogie spécialisée sont utilisés de manière plus efficace et plus judicieuse, si l'on y recourt davantage pour la promotion et le soutien d'un enseignement intégratif dans des classes hétérogènes au sein desquelles certains élèves peuvent présenter des difficultés d'ordre linguistique, scolaire ou socioculturel. Un système de soutien simple, flexible et perméable en matière de pédagogie spécialisée associée à des compétences spécialisées élevées enrichit l'enseignement dans les classes ordinaires et remplace celui-ci seulement dans des cas exceptionnels. Cette approche exige que l'on dissocie l'affectation des moyens destinés aux mesures et aux diagnostics individuels.

Certains élèves ne sont pas en mesure de répondre aux exigences moyennes de l'école ordinaire ou dépassent celles-ci au niveau de leurs prestations et de leur comportement. Il y a quelques années, on résolvait encore ce problème en attribuant ce type d'écart par rapport à la moyenne à un retard de développement, à un trouble ou à un handicap. Lorsqu'on diagnostiquait ce genre de difficulté, on faisait en général appel à un spécialiste et on avait recours des moyens supplémentaires (écoles spécialisées, classes à effectif réduit, formes d'enseignement intégratif, soutien ambulatoire et thérapie).

Ces mesures permettent en effet de décharger les classes et les enseignantes et enseignants ordinaires ainsi que d'anticiper les soucis des parents. Le traitement des problèmes est délégué aux professionnels possédant les connaissances spécifiques requises. Le système scolaire et les milieux professionnels ont développé des solutions et des variantes de placement de plus en plus différenciées. Et pourtant, cette démarche a son prix à payer, tel que l'exclusion des personnes concernées, un manque d'équité ou d'égalité des chances dans le cadre des placements, une perte des compétences à traiter ce type de question à l'école ordinaire ainsi qu'un nombre croissant d'élèves suivant un parcours scolaire particulier (voir Moser et al., 2003).

La reconnaissance de l'hétérogénéité des élèves dans leurs classes représente l'abandon de ce type de pratique. Les élèves concernés auront ainsi de plus en plus la possibilité d'apprendre ensemble avec les autres élèves du même quartier ou village dans le cadre d'un enseignement individualisé et différencié au niveau de la classe.

Or, les compétences en pédagogie spécialisée ne s'avèrent pas inutiles. Les spécialistes y recourent dans l'enseignement au quotidien, notamment par la prise en charge en classe ou en petits groupes, le co-enseignement, l'accompagnement et le conseil et, ponctuellement, aussi dans le cadre de cours individuels. Il est ainsi possible d'éviter les démarches stigmatisantes et fondées sur des préjugés ainsi que leurs conséquences. Cette approche exige par contre que tous les acteurs modifient l'idée qu'ils se font de leur profession: les enseignantes et enseignants ordinaires et les pédagogues spécialisés de même que les thérapeutes doivent en partie compléter, modifier ou redéfinir leurs rôles respectifs. Cette reconsidération se fonde sur la conviction que le système global, impliquant le soutien et la prise en charge pédagogiques spécialisés, est le plus efficace lorsque l'aide peut être intégrée dans l'école ordinaire, lorsqu'elle est apportée de manière coopérative, si possible au lieu de domicile des élèves, et lorsqu'elle est aisément accessible et circonscrite. L'effet en est doublement assuré, si tous les acteurs possèdent les compétences nécessaires et qu'ils sont ouverts à une collaboration interdisciplinaire.

Dans des cas isolés, il y a toutefois des élèves dont les familles ou les enseignants nécessitent un soutien et un conseil plus conséquents. Une intégration provisoire de ces élèves dans une classe spéciale ou dans une école spécialisée, à la rigueur aussi dans un internat, peut alors s'avérer tout à fait judicieuse, puisque ces prestataires disposent ainsi des compétences spécifiques requises pour favoriser leur développement. C'est la raison pour laquelle un nombre croissant d'écoles spécialisées se structurent nouvellement en centres de compétences flexibles et perméables.

Thèse 3

La gestion compétente de l'hétérogénéité fait partie des compétences et de la mission essentielle de chaque enseignante et enseignant de l'école ordinaire. La transmission de ces compétences essentielles en matière de gestion des classes hétérogènes dans le cadre de la formation initiale des hautes écoles pédagogiques, de l'initiation professionnelle et de la formation continue permet de réduire le nombre de placements d'élèves dans des institutions externes et de soutenir des formes d'enseignement et de coopération intégratives et d'inclusion.

La pédagogie ordinaire et la politique de l'éducation reconnaissent de plus en plus que les enseignantes et enseignants ordinaires ont besoin de compétences de base au niveau de la gestion des classes hétérogènes et de l'hétérogénéité qu'ils y observent.

Depuis peu de temps, les hautes écoles pédagogiques développent et transmettent, dans le cadre de la formation initiale, des méthodes appropriées et exigeantes en matière d'enseignement individualisé et différencié, de pédagogie intégrative et d'inclusion, de pédagogie interculturelle, de pédagogie portant sur l'étude des différences entre les sexes (« Gender Pädagogik ») et de contribution au développement des dispositions naturelles, de même qu'en ce qui concerne la saisie des compétences des élèves basée sur les ressources. Des formes coopératives de plans de prise en charge sont également introduites. Il importe de prendre en compte de manière transversale le principe d'intégration ou d'inclusion ainsi que de reconnaissance de l'hétérogénéité lors de la transmission de la didactique générale et des disciplines dans le cadre de la formation initiale.

Thèse 4

L'engagement de thérapeutes et de pédagogues spécialisés au bénéfice d'une solide formation permet de créer dans une classe ordinaire les conditions favorables à l'éducation et à la prise en charge d'enfants présentant divers problèmes, difficultés ou handicaps. Ce personnel spécialisé est formé non seulement à gérer des classes aux constellations complexes et difficiles et à conseiller de manière compétente les enseignantes et enseignants ordinaires et les parents, mais également à participer activement à des processus de développement de l'école pour soutenir des structures d'organisation intégrative.

Il est impossible aux enseignantes et enseignants ordinaires d'acquérir une formation étendue en pédagogie spécialisée dans le cadre de leurs études menant au diplôme de bachelier. Les professionnels de la pédagogie spécialisée sont à même d'apporter dans la pratique le soutien nécessaire en faisant appel aux connaissances spécifiques requises.

En tant que discipline scientifique, la pédagogie spécialisée offre une base de connaissances différenciée sur les causes, les corrélations, les démarches et les éventuelles aides qui permettent de prendre en charge, dans de bonnes conditions, les élèves ayant des besoins différents en situation de handicap ou soumis au risque de s'y trouver, de les accompagner dans leurs activités et de leur

garantir la plus large participation possible. Un nombre croissant de pédagogues spécialisés, de logopédistes et de psychomotriciens travaillent au sein de formes intégratives de soutien et non plus uniquement dans des classes spéciales ou dans le cadre de séances de thérapie. Ils sont préparés à ce type d'activité. Leurs profils professionnels comprennent nouvellement des compétences destinées au développement de formes intégratives et préventives de scolarité et de prise en charge.

Les professionnels de la pédagogie spécialisée sont ainsi en mesure de transférer, dans le cadre du travail, les connaissances requises et les compétences d'action qui s'imposent suivant les cas ou les situations, en coopérant avec les enseignantes et enseignants ordinaires. Tel est le cas, lorsque le personnel spécialisé soutient les enseignantes et enseignants de classes ordinaires en qualité de coach ou de conseillère et de conseiller, par exemple dans le cadre du co-enseignement, de l'enseignement collectif ou en groupes à effectif réduit.

Le rôle des professionnels de la pédagogie spécialisée est exigeant. En ce qui concerne l'enseignement spécialisé, il requiert une formation consécutive étendue qui se base sur la formation initiale générale. Une formation initiale étendue, différenciée et spécialisée est impérativement exigée des thérapeutes (logopédie, psychomotricité).

Thèse 5

L'offre d'orientations ou de spécialisations dans le cadre de la formation initiale, d'études post-diplômes ou de certificat, p.ex. dans le domaine de la promotion des langues et des mathématiques en particulier, de la contribution au développement des dispositions naturelles ou de la promotion de la langue locale en tant que deuxième langue nationale permet d'élargir les compétences des enseignantes et enseignants dans le contexte de la profession de base. En harmonisant judicieusement les offres pouvant être prises en compte les unes par rapport aux autres, les formations consécutives deviennent attractives. Il est ainsi possible d'éviter l'introduction de nouveaux rôles professionnels impliquant un statut particulier et peut-être même des offres différenciées.

Certaines régions de Suisse proposent des filières d'études post-diplômes ou de certificat dans le domaine de la promotion des langues et des mathématiques en particulier, de la contribution au développement des dispositions naturelles, de la langue locale en tant que deuxième langue nationale ou de l'inclusion. Elles le font entre autres aussi en raison du manque de pédagogues spécialisés qualifiés ainsi que de logopédistes. Ces cours habilite éventuellement les personnes à dispenser un enseignement de soutien particulier et donnent à la rigueur aussi droit à un classement salarial spécial.

Grâce à l'introduction en partie contraignante de thèmes, tels que la gestion de l'hétérogénéité et du handicap, ainsi que d'une orientation facultative au niveau de la formation initiale des enseignantes et enseignants dans le sens d'une spécialisation dans les questions de pédagogie spécialisée, il est possible de relier des attentes semblables. Ces tendances à créer de nouvelles catégories professionnelles, qui se traduisent par des fonctions et des offres spécifiques, présentent le risque de soutenir à nouveau des tendances séparatives, de favoriser une nouvelle fois le principe de délégation et d'agir à l'encontre du développement d'une école ordinaire intégrative.

Il convient de s'opposer à ces risques comme suit:

- L'école ordinaire est soutenue dans la gestion productive de l'hétérogénéité par les ressources requises en personnel qualifié,
- La fréquentation, soit de cours post-diplômes de brève durée, soit de cours dans des branches à option dans le cadre de la formation initiale, ne génère ni nouvelles désignations, ni nouvelles

fonctions professionnelles. Par conséquent, elle ne demande pas la mise en place de nouvelles mesures.

- Les offres supplémentaires dans le domaine de la formation initiale et continue s'inspirent du système éducatif actuel et soutiennent l'accomplissement d'une solide formation consécutive (prise en compte des acquis pour des formations qualifiantes et diplômantes).

Thèse 6

Les contenus et les questions relatifs à la pédagogie spécialisée sont traités au cours de la formation professionnelle initiale et continue des enseignantes et enseignants, de la recherche et du développement ainsi que des services, aussi bien de manière transversale que de manière ponctuelle dans certains cas. Les diplômés tiennent compte du système éducatif existant. Lorsque certaines régions possèdent plusieurs hautes écoles, institutions ou prestataires, ces derniers coopèrent dans la mesure du possible en exploitant au mieux les compétences disponibles. Cela permet d'assurer, d'une part, le maintien indispensable du personnel spécialisé et, d'autre part, l'utilisation économique des moyens à disposition.

Les offres de formation en pédagogie spécialisée ne sont pas proposées par toutes les hautes écoles pédagogiques. Elles sont souvent axées sur des questions liées au domaine restreint des difficultés scolaires (troubles d'apprentissage et problèmes de comportement). Les institutions qui offrent les filières de formation des thérapeutes en logopédie et en psychomotricité se montent en tout et pour tout à six. D'autre part, certaines formations destinées à des types particuliers de handicap (p.ex. le langage des signes) ne sont dispensées que par deux ou trois écoles et même pas chaque année. En outre, certains domaines de la pédagogie spécialisée s'appliquent à l'ensemble d'un parcours de vie et ne se limitent ni à la seule période scolaire, ni à l'école en tant qu'institution. Au niveau du développement professionnel ultérieur de la pédagogie spécialisée dans son ensemble, les deux voies suivantes se révèlent importantes:

- L'orientation de plus en plus intégrative des profils professionnels et des offres.
- Le maintien et le développement ultérieur de la pédagogie spécialisée en tant qu'unité de la formation professionnelle initiale et continue, de la recherche et du développement ainsi que des services.

Dans le cadre du développement des hautes écoles pédagogiques, il faut veiller à ne pas concurrencer de manière irréfléchie les offres existantes et leur différenciation, en traitant seulement les services couvrant le domaine des principales populations et en négligeant le développement de ceux qui répondent aux besoins des populations mineures. Au vu de ces circonstances, il importe de continuer à porter dans les domaines de la pédagogie spécialisée une attention particulière à l'unité de la formation professionnelle initiale et continue, de la recherche et du développement ainsi que des services. Le cas échéant, il y a lieu de favoriser la coopération entre les hautes écoles existantes.

Recommandations concernant la formation en pédagogie spécialisée des enseignantes et enseignants

1. Recommandations générales

Motivés par les thèses exposées dans le chapitre précédent, les membres du groupe de travail Pédagogie spécialisée de la COHEP ont examiné sur les plans quantitatif et du contenu l'application dans les hautes écoles pédagogiques des règlements de la CDIP concernant la reconnaissance des diplômes. Les résultats de l'enquête (voir Eggenberger et al., 2005) montrent que les questions et les contenus relatifs à la pédagogie spécialisée sont désormais traités de manière suffisante dans le cadre des filières de formation initiale. En moyenne, leur part équivaut à 5,72 % de la totalité de la formation initiale. En comparaison avec le nombre de points ECTS obtenus au terme de la formation (180), on peut dire que la pédagogie spécialisée occupe une place importante dans ladite formation (environ 10.3 points ECTS).

En transmettant des connaissances dans le domaine de la pédagogie spécialisée, les diverses formations initiales préparent les futurs enseignantes et enseignants ordinaires à l'enseignement dans des classes hétérogènes, dont certains élèves peuvent avoir des difficultés scolaires, présenter des handicaps ou être issus de milieux sociaux différents. Il existe toutefois des divergences notables entre les hautes écoles pédagogiques. Cependant, compte tenu de l'étendue de la formation en pédagogie spécialisée dispensée au cours de la formation initiale, celle-ci ne saurait répondre aux exigences d'une formation complémentaire qualifiante et ne fournit qu'une base peu solide pour l'exercice de fonctions professionnelles spécifiques dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Sur la base de ses réflexions de principe relatives à la question de la pédagogie spécialisée dans l'école ordinaire et en référence aux résultats de son enquête, le groupe de travail Pédagogie spécialisée de la COHEP en a conclu les principes et recommandations suivants. Ces derniers permettront non seulement de poursuivre le développement de l'offre de contenus ayant trait à la pédagogie spécialisée dans le cadre de la formation initiale des enseignantes et enseignants ordinaires mais également d'en améliorer la qualité. Les principes et les recommandations s'articulent comme suit:

Principe 1: Harmonisation

- L'étendue minimale des contenus relatifs à la pédagogie spécialisée qui sont traités au cours de la formation initiale: 5% de la durée de la formation
- L'échange interinstitutionnel et la mise en réseau des formateurs et formatrices dans le domaine de la pédagogie spécialisée
- La coopération entre les formateurs et formatrices des sciences pédagogiques, de la didactique et de la pédagogie spécialisée

Principe 2: Promotion de la transmission des savoirs en matière de pédagogie spécialisée au degré secondaire 1

- L'augmentation de cette part à 5% également pour la formation des enseignantes et enseignants du secondaire I

Principe 3: Adaptation des contenus prioritaires, séquentielle et spécifique aux différentes phases (formation initiale – introduction à la profession – formation continue)

- L'adaptation des contenus aux phases de formation et aux besoins qui s'y rapportent
- Répétition de thèmes ayant trait à ces domaines dans la formation initiale, l'introduction à la profession et la formation continue.

Principe 4: Préparation qualifiante et pouvant être validée des enseignantes et enseignants ordinaires à l'hétérogénéité des classes ordinaires

- La certification des modules spécifiques à prendre en compte et des crédits dans les plans d'études et dans le supplément au diplôme (Diploma Supplement)
- La prise en compte de formations consécutives d'une étendue autorisée p.ex. en pédagogie spécialisée

**Principe 1:
Harmonisation**

Les hautes écoles pédagogiques suisses souhaitent procéder à une harmonisation du nombre de points ECTS attribués aux éléments obligatoires de la formation en pédagogie spécialisée.

Recommandation 1

La partie de la formation obligatoire consacrée à la pédagogie spécialisée correspond au moins à 5% de la totalité de la formation. Celle-ci peut faire l'objet d'un enseignement transversal ou spécifique et doit être certifié.

Recommandation 2

En vue de l'harmonisation et du développement qualitatif des éléments de formation en pédagogie spécialisée, les hautes écoles pédagogiques s'engagent à promouvoir l'échange interinstitutionnel entre les formateurs et formatrices dans le domaine de la pédagogie spécialisée et les formateurs et formatrices des formations initiales et complémentaires ainsi qu'à favoriser leur mise en réseau.

Recommandation 3

Dans le cadre de la transmission transversale des contenus de pédagogie spécialisée, les hautes écoles pédagogiques visent à promouvoir la coopération des formateurs et formatrices des sciences pédagogiques et de la pédagogie spécialisée. Elles encouragent également les possibilités de formation continue correspondantes dans le domaine de la pédagogie spécialisée et de la pédagogie générale.

Motivation:

L'enquête a montré que, sur le plan quantitatif, il existe des différences notables entre les diverses parties de formation en pédagogie spécialisée offerte par les hautes écoles pédagogiques. En effet, quatre institutions offrent des modules de pédagogie spécialisée permettant d'acquérir 2 à 5 points ECTS, tandis que les modules offerts par trois autres institutions donnent droit à un nombre de points ECTS, situés entre 26 et 30. Cette différence est peut-être due aux positions et définitions fort diverses existant à propos des parties transversales et spécifiques de la formation en pédagogie spécialisée. C'est avant tout dans le domaine des offres transversales qu'il est difficile de faire une séparation nette entre les contenus de pédagogie spécialisée et les contenus de pédagogie générale et de psychologie.

Principe 2:

Promotion de la transmission des savoirs en matière de pédagogie spécialisée au degré secondaire I

Les hautes écoles pédagogiques s'emploient à promouvoir les contenus de formation en matière de pédagogie spécialisée, notamment dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants du secondaire I.

Recommandation 4

Les responsables de la formation des enseignantes et enseignants du secondaire I augmentent la part des contenus de formation en pédagogie spécialisée à 5%.

Motivation:

L'enquête a montré que la formation en pédagogie spécialisée des futurs enseignantes et enseignants du secondaire I était nettement moins importante que celle des enseignants préscolaires ou primaires. En outre, aucune haute école pédagogique formant des enseignants du secondaire I ne prévoit de stages pratiques dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Quatre institutions sur cinq ne prennent pas de mesures spécifiques en matière de développement de la qualité des éléments de formation en pédagogie spécialisée.

Principe 3:

Adaptation des contenus prioritaires, séquentielle et spécifique aux différentes phases (formation initiale – introduction à la profession – formation continue)

Certains contenus de formation en matière de pédagogie spécialisée doivent être traités davantage au cours de la formation des enseignantes et enseignants.

Recommandation 5

Les contenus spécifiques à la pédagogie spécialisée, tels que les problèmes disciplinaires, la collaboration avec des spécialistes et le développement de l'école, sont traités dans l'ordre des priorités au cours de la phase de formation initiale, d'initiation professionnelle ou de formation continue. Afin de promouvoir la collaboration, il sera procédé à la mise en place de cours communs destinés aux enseignants et aux spécialistes effectuant leur insertion professionnelle ou poursuivant une formation continue interne ou externe.

Motivation:

En principe, les modules de formation couvrent une large palette de contenus. Trois domaines sont toutefois insuffisamment traités: la matière « troubles de comportement, problèmes de comportement, et problèmes disciplinaires » n'est que partiellement obligatoire pour les étudiantes et étudiants, et ce, bien que ces types de problèmes surviennent fréquemment dans les classes ordinaires. De même, les modules portant sur la « collaboration entre les spécialistes et les institutions dans le domaine de la pédagogie spécialisée » ainsi que ceux sur le « développement scolaire et les mesures de pédagogie spécialisée » n'apparaissent que fort rarement aux programmes de formation des hautes écoles pédagogiques, bien que ces deux thèmes soient de prime importance en vue de l'optimisation des liens entre la pédagogie générale et la pédagogie spécialisée et des passerelles entre le système d'enseignement ordinaire et le système d'enseignement spécialisé. Si les mesures intégratives doivent être renforcées, il convient d'accorder plus d'importance à ces domaines de formation.

Principe 4:

Préparation qualifiante et pouvant être validée des enseignantes et enseignants ordinaires à l'hétérogénéité des classes ordinaires

La transmission des savoirs en matière de pédagogie spécialisée au cours de la formation initiale des enseignantes et enseignants ordinaires permet de mieux préparer ceux-ci à coopérer avec des spécialistes et à exercer leur profession dans des classes hétérogènes dont certains élèves peuvent être handicapés ou avoir des difficultés scolaires.

Recommandation 6

Les contenus de formation en pédagogie spécialisée sont certifiés dans le supplément au diplôme (Diploma Supplement).

Recommandation 7

Pour ce qui est des formations complémentaires en pédagogie spécialisée, seuls les points ECTS acquis dans le cadre d'une spécialisation sont pris en compte, ce qui limite sensiblement les possibilités. Un minimum de 90 points ECTS est requis pour l'obtention d'un master. La prise en compte est effectuée sur dossier ou sur la base d'un accord entre les institutions de formation initiale et celles offrant des formations complémentaires en pédagogie spécialisée. A long terme, il s'agira de trouver une solution à l'échelle nationale.

Motivation:

La mise en place de qualifications supplémentaires en matière de pédagogie spécialisée dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants de classes ordinaires rendrait les écoles plus aptes à gérer des classes hétérogènes (au niveau des prestations) et leur permettrait de devoir recourir moins souvent à des mesures d'encadrement spécialisé. En tenant davantage compte des aspects de la pédagogie spécialisée dans la formation initiale, il ne s'agit pas de créer de nouvelles fonctions professionnelles, mais de rendre tous les enseignantes et enseignants ordinaires capables de s'occuper de manière compétente d'enfants ayant des difficultés scolaires et de coopérer avec des spécialistes.

2. Conséquences curriculaires au niveau de la formation des enseignantes et enseignants: domaines d'études, contenus et objectifs

La pédagogie de la diversité défend des principes généraux et des objectifs d'apprentissage, qui concernent au même titre la pédagogie spécialisée, la pédagogie interculturelle et la pédagogie portant sur l'étude des différences entre les sexes. De plus les domaines précités disposent chacun d'une base de connaissances spécifiques, dont l'application pratique répond à des exigences particulières. Les considérations ci-après ont été formulées du point de vue de la pédagogie spécialisée. Lors de la réalisation des Curricula, il importe de prendre en considération les liens et les points communs avec les domaines de la pédagogie interculturelle ou avec la pédagogie portant sur l'étude des différences entre les sexes.

Les réflexions et les propositions se fondent, entre autres, sur l'analyse précédente concernant la relation qui existe, au niveau de la théorie et de la pratique, entre la pédagogie générale et la pédagogie spécialisée, sur la saisie de l'étendue des savoirs transmis en matière de pédagogie spécialisée dans les formations initiales offertes par les hautes écoles (voir Eggenberger et al., 2005), de même que sur le document de base de l'Union suisse des Instituts de formation en Pédagogie Cura-

tive, portant le titre « Vermittlung heilpädagogisch relevanter Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung » (voir UIPC, 2003).

Dans la suite, vous trouverez une proposition précisant les domaines d'études, les contenus et les objectifs qu'il y aurait lieu d'offrir dans le domaine de la pédagogie spécialisée au cours de la formation des enseignantes et enseignants. Le domaine de la pédagogie spécialisée doit correspondre à 5% de la durée de la formation. Les objectifs proposés peuvent être atteints, soit de manière spécifique (dans le cadre de cours propres à la pédagogie spécialisée), soit de manière transversale (dans le cadre de modules traitant de questions plus larges). De plus, il faut définir les contenus à intégrer dans la formation initiale et les savoirs à transmettre de préférence dans le cadre de l'initiation professionnelle ou de la formation continue.

Les principaux domaines d'études en matière de pédagogie spécialisée peuvent être formulés comme suit:

Réflexions sur les besoins d'accompagnement spécifique et le handicap

- Réflexions relatives au phénomène et à la notion de handicap ou de besoins d'accompagnement spécifiques
- Réflexions relatives à des questions éthiques
- Réflexions relatives à des questions et des modèles d'intégration

Questions d'ordre psychologique et social, relatives à l'égalité et à la différence

- Réflexions relatives aux questions d'intégration sociale et de discrimination des enfants en situation de handicap ou ayant des besoins d'accompagnement spécifiques
- Gestion des problèmes de comportement et création d'une dynamique sociale dans les classes hétérogènes

Didactique destinée à gérer des classes hétérogènes

- Didactique et méthodologie destinées à gérer les classes hétérogènes dont certains élèves peuvent avoir des difficultés scolaires ou être issus de milieux sociaux différents
- Gestion des problèmes d'apprentissage en cas de retards de développement

Collaboration

- Connaissances de base sur le système d'éducation spécialisée
- Collaboration avec les spécialistes et les institutions œuvrant dans le domaine de la pédagogie spécialisée

Développement de l'école en vue d'introduire des modèles intégratifs

2.1. Réflexions sur les besoins d'accompagnement spécifiques et le handicap

Quand on parle de besoins d'accompagnement spécifiques et de handicap, on pense en premier lieu à des personnes présentant un handicap physique, mental ou sensoriel, perceptible à l'œil nu ou qui se manifeste clairement dans leur comportement.

En réalité, la question de savoir qui présente un handicap et qui n'en présente pas est complexe et liée à l'évolution des définitions données au handicap. Conformément à la terminologie de la Classi-

fication Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) est dit handicapé tout sujet dont les déficiences, les limitations d'activité, les restrictions de participation sont le résultat de l'interaction entre ses caractéristiques de santé et des facteurs contextuels.

L'école est concernée par l'évolution de cette notion de handicap. L'offre de pédagogie spécialisée ne s'appuie plus exclusivement sur les diagnostics médicaux – lesquels continueront à déterminer les « mesures individuelles particulières » qui impliquent un soutien ou une intervention spécifique, en sus de l'encadrement scolaire : elle sera assujettie à une procédure standardisée d'évaluation des besoins individuels des élèves, fondée sur la CIF, lorsque les besoins d'une certaine ampleur ne trouveront plus de réponse dans l'école ordinaire – octroi de « mesures renforcées ».

Réflexions relatives au phénomène et à la notion de handicap ou de besoins d'accompagnement spécifiques

Au cours de l'histoire, la notion de handicap a changé et évolué à maintes reprises aussi bien dans le cadre de notre société et que dans celui de la science de la pédagogie spécialisée.

Dépassant l'approche médicale traditionnelle du handicap, fondée sur le diagnostic médical, ou l'approche sociale qui lui a succédé, mettant l'accent aussi sur le poids des facteurs sociopolitiques, la tendance actuelle est de considérer le handicap en référence à un modèle biopsychosocial.

Compétences et objectifs d'apprentissage

Les étudiantes et étudiants connaissent l'évolution des représentations du handicap, ses déterminants sociopolitiques, les définitions et modèles d'explication de la notion de handicap, en particulier les définitions actuellement partagées sur le plan international. Ils sont en mesure d'en appréhender les différentes formes dans la pratique et de les analyser.

Réflexions relatives à des questions éthiques

La manière dont une société et, en particulier, un système scolaire traite les personnes ayant des besoins d'accompagnement spécifiques soulève de multiples questions éthiques. Les méthodes récentes permettant de procéder à un diagnostic prénatal changeront à l'avenir par exemple les profils et la fréquence des handicaps. Or, elles soulèvent également de nouvelles questions éthiques, lorsque certaines assurances menacent de ne plus prendre en charge les coûts des personnes handicapées si la femme enceinte ne se soumet pas aux tests de dépistage précoce de handicaps physiques ou mentaux.

Les présents développements dans les domaines de la génétique prénatale, du génie génétique et des techniques de reproduction artificielle génèrent des questions d'actualité en relation avec notre éthique face au handicap.

Compétences et objectifs d'apprentissage

Les étudiantes et étudiants traitent les questions éthiques d'actualité relatives au handicap ou aux besoins d'accompagnement spécifiques (notamment: diagnostic prénatal, euthanasie, sélection, intégration, etc.). Ils connaissent différentes sortes d'argumentations et leurs conséquences pour la société.

Réflexions relatives à des questions et des modèles d'intégration

La question de la scolarisation intégrative ou séparative des personnes en situation de handicap est récurrente dans le domaine de la pédagogie spécialisée et de la politique de l'éducation. De nombreux cantons étudient actuellement les possibilités d'intégration des enfants ayant des problèmes de comportement, des troubles d'apprentissage ou du développement dans des classes ordinaires en lieu et place des classes à effectif réduit. Certains d'entre eux ont déjà trouvé des solutions qu'ils ont mises en œuvre.

La recherche en matière d'intégration dispose d'un large éventail de résultats différenciés concernant les formes d'organisation et les effets des modèles scolaires intégratifs et séparatifs.

Compétences et objectifs d'apprentissage

Les étudiantes et étudiants connaissent plusieurs opinions et résultats de recherche qui ont trait aux questions de scolarisation intégrative ou séparative. Ils sont en mesure d'évaluer les chances et les risques des différentes formes de scolarisation et d'appréhender leurs chances de réussite.

2.2. Questions d'ordre psychologique et social, relatives à l'égalité et à la différence

Selon la pédagogie de la diversité, le respect de soi et la reconnaissance de l'autre ne sont pas en contradiction avec la notion de communauté. La véritable communauté ne peut se bâtir que sur la base de la rencontre entre des êtres humains différents, des personnes handicapées et non handicapées, des personnes issues de milieux sociaux et culturels différents, des femmes et des hommes. La communauté ne résulte pas du gommage de la différence entre les personnes mais bien du contact entre les diverses personnalités.

La pédagogie de la diversité part expressément de la réalité d'une classe d'élèves hétérogènes qu'elle utilise pour favoriser les processus de développement. L'objectif ne peut consister à créer par une différenciation externe des groupes d'apprentissage les plus homogènes possibles. La rencontre entre des personnes différentes est ainsi considérée comme une chance d'amorcer par des stimulations mutuelles des processus de développement qui ne seraient pas envisageables dans des groupes d'apprentissage homogènes.

En créant un climat d'acceptation de la différence, l'école peut contribuer à l'intégration sociale des minorités et des groupes marginaux et contrecarrer les tendances au racisme, à la misogynie et à la discrimination des personnes handicapées. Dans ce contexte, le lien avec la pédagogie interculturelle et avec les questions d'hétérogénéité est particulièrement évident.

Réflexions relatives aux questions d'intégration sociale ou de discrimination des enfants en situation de handicap et ayant des besoins d'accompagnement spécifiques

Les personnes en situation de handicap sont régulièrement pénalisées et discriminées. Les stéréotypes et les préjugés à l'égard de ces personnes sont largement répandus.

Compétences et objectifs d'apprentissage

Les étudiantes et étudiants connaissent les conditions et les processus sociaux qui donnent lieu à des pénalisations et à des discriminations et ils savent prendre les mesures permettant de les éviter.

Gestion des problèmes de comportement et création d'une dynamique sociale dans les classes hétérogènes

Les conflits sociaux font partie du quotidien scolaire – non pas seulement dans les classes hétérogènes. Les enseignants doivent être préparés à gérer les problèmes sociaux, à faire face de manière compétente aux élèves ayant des problèmes de comportement ainsi qu'à favoriser les processus d'apprentissage social.

Compétences et objectifs d'apprentissage

Les étudiantes et étudiants connaissent les méthodes de gestion des problèmes de comportement. Ils sont en mesure d'intervenir de manière efficace et de favoriser les processus d'apprentissage social.

2.3. Didactique destinée à gérer les classes hétérogènes

La pédagogie de la diversité a pour but de donner, si possible à tous les élèves d'un groupe d'apprentissage hétérogène, des chances d'apprentissage et de formation optimales. La didactique de la diversité doit, certes, tenir compte des objectifs d'apprentissage prévus dans le plan d'études de l'année scolaire et des spécificités du programme, mais elle doit également répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.

Pour être considérée en tant que telle, la pédagogie de la diversité doit évoluer à partir d'une didactique qui prend un élève moyen fictif comme point de référence vers une didactique qui place le processus d'apprentissage individuel au centre. La formation en didactique des disciplines et le lien entre la pratique personnelle et la formation continue au cours de l'initiation professionnelle apportent dans cette approche un soutien au processus d'apprentissage individuel.

Cette conviction est également étayée par de nouvelles théories d'enseignement systémiques et constructivistes, qui considèrent le processus d'apprentissage comme un processus individuel d'acquisition et de construction et non pas comme le transfert « copié collé » d'un programme préparé par l'enseignant.

Didactique et méthodologie destinées aux classes hétérogènes dont certains élèves peuvent avoir des difficultés scolaires ou être issus de milieux sociaux différents

Les formes d'enseignement différencié au niveau de la classe sont absolument nécessaires à la pédagogie de la diversité. La différenciation au niveau de la classe ne devrait pas être interprétée seulement comme un principe d'organisation mais comme un principe d'enseignement, qui ne s'aligne pas seulement sur le plan d'études mais également sur les conditions et les processus d'apprentissage individuels. Voici quelques mots clés à ce propos:

- Observation et soutien des processus d'apprentissage individuels, en particulier dans les domaines de la langue écrite et des mathématiques
- Diagnostic de prise en charge : évaluation des besoins spécifiques
- Création de conditions d'apprentissage favorables aux enfants ayant des difficultés scolaires
- Modèles et formes d'organisation, destinés à l'enseignement dans des groupes d'apprentissage hétérogène

- Soutien à la réussite scolaire chez les enfants en situation de handicap ou étant issus de milieux défavorisés

Compétences et objectifs d'apprentissage

Les étudiantes et étudiants connaissent les méthodes d'enseignement individualisé et différencié et sont en mesure de mettre en place les aménagements d'apprentissage qui s'imposent.

Gestion des problèmes d'apprentissage en cas de retards de développement

Dans le système éducatif actuel, les enseignantes et enseignants ordinaires sont confrontés principalement à des élèves présentant des troubles d'apprentissage légers ou des retards de développement. En possédant les connaissances nécessaires et en dispensant un enseignement individualisé, les enseignantes et enseignants pourraient contribuer dans une large mesure à la prévention des difficultés scolaires.

Compétences et objectifs d'apprentissage

Les étudiantes et étudiants disposent des compétences de base nécessaires pour identifier et accompagner les élèves ayant des problèmes d'apprentissage ou de développement voire d'autres difficultés scolaires

2.4. Collaboration

L'idée que l'enseignant ne peut pas résoudre à lui tout seul les multiples problèmes auxquels il est confronté, mais que nombre de problèmes scolaires doivent être résolus en collaboration avec des collègues, des spécialistes en pédagogie spécialisée ou dans d'autres domaines, les parents et les autorités s'impose de plus en plus dans le cadre de la recherche en éducation.

Connaissances de base sur le système d'offres en pédagogie spécialisée

La collaboration présuppose que les enseignantes et enseignants ordinaires possèdent les connaissances de base sur le système d'offres en pédagogie spécialisée. Notamment dans des situations peu claires, il importe que les futurs enseignantes et enseignants connaissent, d'une part, les professionnels de la pédagogie spécialisée, avec lesquels ils peuvent collaborer, et, d'autre part, les institutions qui offrent un encadrement complémentaire dans le cadre d'une coopération ou qui dispensent un enseignement spécialisé et adapté aux besoins spécifiques des enfants en situation de handicap.

Compétences et objectifs d'apprentissage

Les étudiantes et étudiants connaissent le système d'offres en pédagogie spécialisée, les professions relatives à la pédagogie spécialisée (fonction, rôle, tâches) et les autres professions ayant trait à l'école.

Collaboration avec les spécialistes et les institutions œuvrant dans le domaine de la pédagogie spécialisée

En cas de problèmes d'apprentissage ou de comportement légers, on fait le plus souvent appel aux professionnels de la pédagogie spécialisée pour soutenir l'école ordinaire, parfois même pour la décharger. Il y aurait lieu de préparer les futures enseignantes et enseignants à la collaboration et à la communication avec les spécialistes compétents.

Les enseignantes et enseignants ordinaires devraient disposer de la terminologie et des concepts spécifiques à la pédagogie spécialisée pour qu'ils puissent communiquer plus aisément avec les spécialistes et les enseignants spécialisés.

La collaboration ne devrait pas, comme c'est le cas à l'heure actuelle, consister à diriger les enfants ayant des difficultés scolaires vers les professionnels de la pédagogie spécialisée et à déléguer ainsi les problèmes à des tiers. Mais il serait préférable de mettre au point des formes d'enseignement les plus coopératives possible à l'intérieur des classes ordinaires. L'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, établi par la CDIP le 25 octobre 2007, met l'accent sur les solutions intégratives. Si des mesures plus strictes sont nécessaires, celles-ci doivent être justifiées. Une vive coopération entre les enseignantes et enseignants ordinaires et celles et ceux qui sont formés en pédagogie spécialisée pourrait donner lieu à un transfert intense de compétences importantes en pédagogie spécialisée vers l'école ordinaire et contribuer ainsi à la prévention des difficultés scolaires.

Compétences et objectifs d'apprentissage

Les étudiantes et étudiants sont capables de collaborer avec les professionnels de la pédagogie spécialisée, en particulier lors de la mise au point d'un enseignement à responsabilité partagée dans les classes ordinaires ou d'intégration.

2.5. Développement de l'école en vue d'introduire des modèles intégratifs

Les écoles sont amenées à se transformer et à se développer pour faire face aux changements constants au niveau politique, économique, social et sociétal. Elles sont considérées de plus en plus comme des institutions (partiellement) autonomes, appelées à trouver des solutions taillées sur mesure pour affronter les défis auxquels elles sont confrontées. La question de la capacité intégrative de notre école ne relève pas seulement des compétences individuelles exigées de la part des enseignantes et enseignants, mais elle concerne dans une égale mesure les conditions cadres, les structures scolaires ainsi que l'organisation de l'école.

Les expériences faites au niveau de l'introduction de modèles scolaires intégratifs montrent clairement la nécessité de procéder à des changements d'ordre institutionnel pour garantir la réussite de ces modèles. Il ne suffit pas d'augmenter simplement les offres de soutien ambulatoire en pédagogie spécialisée. Il importe de redéfinir les zones de recoupement entre la pédagogie ordinaire et la pédagogie spécialisée, de développer de nouvelles formes de coopération entre les pédagogues ordinaires et les pédagogues spécialisés et de relever les défis par l'introduction de formes d'organisation flexibles. Notre école peut améliorer sa capacité intégrative uniquement, si le système d'offres en pédagogie spécialisée, l'école ordinaire ainsi que la relation entre les deux changent. Il y aurait lieu de préparer les enseignantes et enseignants ordinaires à s'engager dans les processus de développement de l'école qui s'imposent.

Compétences et objectifs d'apprentissage

Les étudiantes et étudiants connaissent les mécanismes institutionnels entre les offres en pédagogie spécialisée et le système scolaire ordinaire (risques : délégation, sélection, dégagement, stigmatisation ; chances : soutien, renforcement, savoir-faire, différenciation interne) et, en leur qualité d'enseignants ordinaires, ils sont à même de participer à des processus de développement de l'école.

Bibliographie

- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2008). Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Bless, G. & Schüpbach Kaufmann, M. & Bonvin, P. (2004). Klassenwiederholung: Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen. Bern: Haupt.
- CDIP (Editeur) (2007) Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Berne. CDIP.
- CDIP (Editeur) (2007) Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée. Berne. CDIP.
- Eggenberger, E. & Luginbühl, D. & Thommen, B. (2005). Heil- und sonderpädagogische Angebote in der Ausbildung von Regellehrpersonen an den schweizerischen Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten. Ergebnisse zur Erhebung des Ist-Zustandes auf der Ebene der Ausbildungskonzepte. Bericht zuhanden des Vorstandes der SKPH. Bern: SKPH.
- Haeberlin, U. & Bless, G. & Moser, U. & Klaghofer, R. (1990). Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern und Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Häfeli, K. & Walther-Müller, P. (2005). Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung. Luzern: SZH Edition.
- Kronig, W. (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Bern: Haupt.
- Moser, U. & Keller, F. & Tresch, S. (2003). Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse. Bern: h.e.p verlag ag.
- Organisation mondiale de la Santé (2002). Vers un langage commun pour le fonctionnement, le handicap et la santé, CIF, Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. Handicap – Revue des sciences humaines et sociales. No 94-95 (pp. 25-42)
- Prengel, H. (1995). Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske und Budrich.
- SKPH (2006). Empfehlungen der SKPH zur heil- und sonderpädagogischen Ausbildung von Regelklassenlehrkräften. Bern: SKPH (Entwurf vom 24.5.06).
- SKPH (14/2006). Mitgliederversammlung SKPH 14/2006, 21./22. Juni 2006. Beschlussnummer: MV 172. Bern: SKPH.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität. Schweizerische UNESCO-Kommission. Salamanca.
- VHPA (2003): Positionspapier des VHPA: Vermittlung heilpädagogisch relevanter Kompetenzen in der Lehrerinnen und Lehrerausbildung. Verband der heilpädagogischen Ausbildungsinstitutionen der Schweiz VHPA. Luzern.
- WHO World Health Organisation (2007). The international Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY). Editions de l'OMS.

Membres du groupe de travail concernés:

Amft Susanne, Hochschule für Heilpädagogik HfH, Zürich

Bauer Philippe, Haute école pédagogique BEJUNE, Biel

Buholzer Alois, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ, Luzern

Eggenberger Emerita, Pädagogische Hochschule St. Gallen PHSG

Gruntz Johannes, Pädagogische Hochschule PH FHNW, Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie ISP, Basel

Leoni Fabio, Alta Scuola Pedagogica ASP-TI, Locarno

Luder Reto, Pädagogische Hochschule Zürich PHZH

Luginbühl Dora, Pädagogische Hochschule Thurgau PHTG, Kreuzlingen

Moulin Jean-Paul, Haute école pédagogique du canton de Vaud HEP-Vaud, Lausanne

Müller Elisabeth, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ, Zug

Niedermann Albin, Heilpädagogische Institut Universität Freiburg UNI FR

Pelgrims Greta, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, section des sciences de l'éducation, Genf

Rothenbühler Jürg, Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach SHLR

Stalder René, Schweizerisches Zentrum für Heilpädagogik SZH, Bern

Strasser Urs, Hochschule für Heilpädagogik HfH, Zürich

Studer Hans, Pädagogische Hochschule Graubünden PHGR, Chur

Thommen Beat, Pädagogische Hochschule Bern PHBern

Urben Léa, Generalsekretariat der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen COHEP, Bern

Wyrsh Arnold, Pädagogische Hochschule PH FHNW, Aarau

Zurbriggen Eveline, Pädagogische Hochschule Wallis PHVS, Brig

Editeur

COHEP
Thunstrasse 43a
CH-3005 Berne
www.cohep.ch

Publication

Site web de la COHEP