

Peter Lienhard et Judith Hollenweger

Implémentation de la procédure d'évaluation standardisée : sommes-nous prêt-e-s ?

Résumé

Bon nombre de cantons sont en plein processus de mise en œuvre de la procédure d'évaluation standardisée (PES)¹. Cette nouvelle procédure veut mettre en évidence, de manière plus globale et structurée que par le passé, les besoins quant au développement et à la formation des élèves et des adolescent-e-s en situation de handicap. Or on remarque qu'il est difficile de dépasser les critères d'indemnisation mis en place il y a passé 50 ans par l'assurance-invalidité suisse. Le présent exposé veut nous encourager à saisir l'opportunité de profiter de ces indispensables changements de paradigme.

Zusammenfassung

Etliche Kantone stehen mitten im Prozess, das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV)² einzuführen. Dieses zielt darauf ab, den Entwicklungs- und Bildungsbedarf von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen umfassender als bisher zu ermitteln und in strukturierter Weise aufzuzeigen. Nun zeigt sich, dass die rund 50-jährige, schädigungsorientierte Ausrichtung der Schweizerischen Invalidenversicherung nur schwer zu überwinden ist. Der vorliegende Beitrag will Mut machen, die Chance für den notwendigen Paradigmenwechsel zu nutzen.

Défis et malentendus

La situation actuelle de l'éducation spécialisée en Suisse est difficile. C'est la conclusion à laquelle doivent parvenir les lecteurs et lectrices des grands quotidiens (cf. Schoenenberger 2011) et toute personne qui assiste à des congrès consacrés à la thématique de l'intégration. Le système de formation serait trop sélectif, on manquerait à la fois d'idées et d'éducateurs et éducatrices spécialisées, les écoles seraient surchargées, il y aurait de plus en plus de déficiences intellectuelles et le financement des mesures d'éducation spécialisée ne serait plus contrôlable.

Curieusement, même des professionnel-le-s établissent un lien entre les problèmes de pilotage et l'augmentation du nombre d'élèves étiqueté-e-s comme « nécessitant un enseignement spécialisé » d'une part, et la *procédure d'évaluation standardisée (PES)* d'autre part, quand bien même la PES n'a encore été véritablement introduite dans aucun canton. Pour le moment, les catégories AI sont encore fort prégnantes. Certains pensent que l'implémentation de la PES va déboucher sur une détermination arbitraire des besoins de soutien, les critères diagnostiques étant trop légers ; il y aurait notamment des « problèmes de définition » en ce

¹ Pour des informations de base sur la procédure d'évaluation standardisée (manuel, diapositives commentées, articles spécialisés), prière de consulter le site www.sav-pes.ch.

² Grundlegende Informationen zum Standardisierten Abklärungsverfahren (Handbuch, kommentierte Referatsfolien, Fachartikel) sind unter www.sav-pes.ch zu finden.

qui concerne les comportements particuliers ou les déficiences intellectuelles légères. Comme ces préjugés se réfèrent essentiellement à la scolarité obligatoire, nous allons nous limiter à celle-ci, en espérant que les représentant-e-s de l'éducation précoce veuillent bien nous le pardonner.

Le souhait de disposer d'un outil qui puisse intégrer des données puis les recracher en une catégorie bien claire n'est pas compatible avec l'affirmation courante selon laquelle chaque élève mérite une solution individuelle. Toute personne qui résume la situation problématique d'un-e élève par « présente une légère déficience intellectuelle » ou « présente un TDAH » tout en défendant la position selon laquelle « chaque élève est différent-e » ou « a besoin d'un suivi individuel » n'est pas crédible dans ses arguments et trahit en fin de compte l'élève : l'utilisation de catégories pour décrire des constellations de problèmes focalise les possibilités d'explication de la défaillance sur l'individu concerné, et exclut notamment des facteurs d'influence scolaire. La marge de manœuvre personnelle vis-à-vis de l'élève est par la même occasion considérablement étendue : lorsqu'un traitement individualisé s'impose, tout doit être justifié rétroactivement.

La *procédure d'évaluation standardisée* a été développée dans le but explicite d'éviter de tels mécanismes. Cette décision a également été soutenue dans son principe par toutes les professions concernées. Il s'agissait de créer un instrument qui permette d'expliciter et par conséquent de remettre en question les prémisses cachées derrière les diagnostics et les catégories. Le développement de la PES ne visait donc pas à élaborer une nouvelle liste de « critères d'exigence » pour des mesures renforcées. La dénomination détaillée de la PES décrit

avec pertinence sa fonction et son objectif : *procédure d'évaluation standardisée afin d'identifier les besoins individuels*. Il s'ensuit que la PES a pour tâche de générer et de présenter des informations qui puissent rendre la situation de l'élève compréhensible dans la perspective du mandat de formation et d'éducation de l'école. Ce n'est que sur cette base que l'on pourra ensuite se demander quelles mesures auront le plus de chance de succès pour atteindre les objectifs de formation visés, et dans quel lieu de formation.

Nous allons aborder ci-après les préjugés et les malentendus actuels, encore fortement influencés par le mode de pensée de l'assurance-invalidité suisse (AI), dans l'espoir d'ouvrir des perspectives créatives et constructives pour l'implémentation de la PES.

Comprendre les élèves en situation difficile

Les diagnostics médicaux sont à la base du traitement des maladies et servent à prévoir l'évolution de celles-ci. Ils exercent une influence directe sur l'activité professionnelle des spécialistes de la médecine. *L'Organisation mondiale de la santé* met pour cela à disposition la *Classification internationale des maladies (CIM)*, qui est en cours de remaniement. Les diagnostics organisent l'activité médicale, soutiennent le professionnalisme et offrent une orientation dans l'évolution de la médecine.

Les catégories de handicap qui sont utilisées dans des contextes pédagogiques ne doivent pas être confondues avec des diagnostics médicaux. Ces catégories ne sont guère utiles dans l'environnement pédagogique (ce qui se manifeste par le fait que bien des informations extrêmement importantes pour le développement et la for-

mation sont insignifiantes pour l'établissement de diagnostics). Réciproquement, les diagnostics n'ont guère d'importance pour les professionnel-le-s de la pédagogie dans l'exercice de leur activité. Il en va de même des catégories de handicap, qui servent a priori à établir un droit à l'indemnité et sont utilisées comme arguments pour limiter les ressources : l'identification des élèves est à double tranchant puisqu'elle permet d'offrir un soutien adéquat tout en étiquetant/stigmatisant. Or le mécanisme de l'étiquetage est souvent lié à l'exclusion. Ce dilemme est bien attesté et décrit par divers auteur-e-s (par ex. Norwich 2007). La PES ne génère pas d'étiquettes car, comme il a été prouvé, il n'y a aucun lien entre étiquette, besoins et mesures.

Les catégories traditionnelles de handicap génèrent en outre un autre problème, au-delà des effets secondaires négatifs d'une étiquette. Elles réduisent l'élève à un attribut et rendent ainsi invisibles tous les points communs qui existent avec d'autres enfants. C'est la raison pour laquelle la PES saisit aussi explicitement les zones fonctionnelles non entravées ainsi que les facteurs inhibiteurs et activateurs dans les domaines scolaire et familial et les rend transparents. Cela devrait permettre d'éviter que les problèmes existants ne soient « scellés » hâtivement en attribuant à l'enfant ou à l'adolescent-e une catégorie de handicap et que d'autres facteurs d'influence, notamment l'action pédagogique à proprement parler, ne soient masqués. S'il est véritablement question de la formation et de l'éducation de l'élève, rien ne peut objectivement justifier l'utilisation de catégories pédagogiques de handicap.

Il convient à juste titre de se demander actuellement quels sont les problèmes plus spécifiquement liés à la formation et com-

ment les saisir et les représenter. A ce jour, nous en savons bien trop peu à ce sujet. La PES peut aussi apporter sa contribution dans ce sens : les items dans la PES « extraits » de la CIF n'ont pas été sélectionnés au hasard. Au contraire, ils l'ont été à l'aide de procédures statistiques dans le cadre d'une phase de test au cours de laquelle plus de 150 professionnel-le-s vérificateurs et vérificatrices de toutes les régions du pays ont introduit des cas, puis ils ont été retravaillés ultérieurement par un groupe d'expert-e-s. Nous ne pouvons toutefois pas considérer que ce processus est achevé : nous devons nous confronter ensemble aux concepts qui aident à comprendre les processus de formation complexes, au lieu de nous en détourner systématiquement. La liste pour la saisie du fonctionnement qui figure actuellement dans la PES offre un premier point de départ testé empiriquement pour explorer des situations problématiques existantes qui semblent pertinentes pour les processus de formation et de développement. Cette liste pourrait être étendue systématiquement dans les années à venir sur la base des expériences réalisées et à l'aide d'évaluations statistiques et d'audiences interdisciplinaires.

Offrir des chances de formation et de développement

En médecine aigüe, missions et objectifs sont impliqués dans le diagnostic, à savoir l'élimination de la maladie ou du moins l'atténuation de ses effets. Par contre, à quelques exceptions près (par ex. des entraînements fonctionnels isolés), il n'est pas possible pour un-e professionnel-le travaillant dans le domaine de la pédagogie d'appliquer une manière de travailler et de fixer des objectifs adaptés à partir d'une catégorie de handicap. Lorsque, en tant qu'ensei-

gnant-e, je suis par exemple confronté-e à un-e élève présentant des « troubles du spectre autistique », cette désignation de syndrome ne me dit absolument pas quels sont les objectifs et les mesures pédagogiques que je dois suivre et mettre en œuvre pour l'élève en question.

L'analyse de l'enfant et de son état de développement actuel ne suffit pas à elle seule. Il faut comprendre la situation de l'élève en relation avec la mission du système de formation et les objectifs de formation et de développement qui s'y rapportent. En effet, pour pouvoir déterminer une mission de soutien particulière à partir de la situation de l'élève, il faut qu'elle soit mise en relation avec un « état visé ». La PES satisfait à cette exigence : elle se subdivise en une évaluation de base (saisie de l'« état actuel ») et une évaluation des besoins (comparaison de l'« état visé » avec l'« état actuel »). Cette comparaison n'est possible que si l'on s'est entendus ensemble sur les objectifs que le futur soutien doit à vrai dire viser. Et, ce qui est particulièrement important : seule cette comparaison entre état actuel et état visé permet de justifier au fond des mesures particulières. Les mesures mises à disposition par le système de formation ne devraient être prises en considération que si les chances de formation et de développement de l'élève sont compromises. Une caractéristique isolée ou un syndrome n'est pas à lui seul une justification suffisante pour légitimer une mesure particulière.

Il y a des enfants pour lesquels on développera des plans de vie fondamentalement différents. Pourtant même avec des élèves qui n'exerceront vraisemblablement jamais une activité professionnelle et qui entretiendront moins de rapports avec la vie en société, il y aura des domaines où leur

appartenance à une société et à une communauté plus étendue devra être assurée. De telles décisions devront être prises le plus tard possible dans le parcours personnel de formation et sur la base d'un vaste consensus entre tous les intéressé-e-s, si possible aussi avec l'élève ou l'adolescent-e.

Il ressort aujourd'hui clairement de toutes les études scientifiques qu'un environnement présentant des offres d'apprentissage et de mise en relation multiples, où les élèves doivent se confronter les uns aux autres et où une base commune de savoirs, de culture et de société peut se développer, est extrêmement important pour l'ensemble les élèves et les adolescent-e-s. Toute personne qui croit à un avenir commun si possible pour tous les élèves éprouvera une grande difficulté à renoncer à atteindre les standards minimaux. Cela n'est pas seulement souhaitable, mais bel et bien inscrit dans les *Conventions relatives aux droits de l'enfant et aux droits des personnes handicapées* (Nations Unies 1989; Nations Unies 2006) : le droit d'apprendre les compétences nécessaires, le droit de développer sa propre personnalité et de s'autodéterminer, ainsi que celui d'être intégré à la société. Les objectifs d'apprentissage ne sont dans ce cas (en particulier avec des élèves et des adolescent-e-s présentant des limitations fonctionnelles importantes) jamais « simplement donnés tels quels » ni ne peuvent être définis par des professionnel-le-s seul-e-s. Ils doivent plutôt être négociés et définis dans un processus commun. Cette étape est également prévue dans la PES.

Détecter et nommer les problèmes

L'école n'a donc pas à prendre des mesures contre un problème de santé, une déficience ou une atteinte, mais à assurer une formation et un développement adéquats

de l'élève. Pour pouvoir évaluer cette mission, il faut commencer par comprendre quels handicaps existent dans les domaines importants pour la participation. Lorsqu'un élève, quelle qu'en soit la raison, ne peut pas lire, c'est plus grave du point de vue des objectifs de formation de l'école que lorsqu'il est aveugle, mais qu'il se débrouille bien avec le braille et un ordinateur. D'un autre côté, l'élève atteint d'un handicap très grave de la vision ne pose pas de défi scolaire particulier, mais nécessite un appui technique, une assistance et un entraînement de mobilité.

Un autre exemple : nous pouvons imaginer deux élèves ayant le même comportement provocant dans des classes différentes. Les enseignant-e-s des deux classes ont des antécédents différents, tant en matière d'expérience qu'en ce qui concerne leur « limite de charge pédagogique ». Pour l'un-e il va de soi que l'élève reste en classe, pour l'autre un déplacement à court terme dans une école spécialisée est la meilleure solution. Dans de nombreux processus diagnostiques, la « culpabilité » de l'échec pédagogique est clairement attribuée à l'élève, souvent à l'appui d'un diagnostic tel qu'un TDAH par exemple. Un éventuel surmenage du système scolaire (voire une inaptitude évidente de certain-e-s enseignant-e-s) n'est souvent pas rendu transparent par les services évaluateurs. On privilégie généralement l'issue qui consiste à catégoriser l'élève.

Ces exemples montrent que l'idée que l'on puisse saisir aussi bien les adaptations complexes dans un environnement donné d'une catégorie, que les solutions d'assistance pour un-e élève très spécifiques au contexte, ainsi que l'intensité des mesures requises à travers une catégorie (comme « handicap visuel lourd » ou « TDAH »), est

incompréhensible. La question de savoir si l'élève pourra être mieux stimulé dans l'école régulière ou dans une école spécialisée ne devrait notamment être qu'une question parmi tant d'autres dans le processus d'évaluation.

Approches pour une implémentation réussie de la PES

Le système de formation est l'affaire d'un grand nombre de personnes. Des exigences de gestion, des idées de coopération et des intérêts différents cohabitent : budgets cantonaux et communaux pour la formation, attentes des personnes chargées de l'éducation, souhaits de décharge d'écoles régulières, exigences entrepreneuriales d'écoles spécialisées, pour n'en citer que quelques-uns. Il en résulte facilement une insécurité qui peut aboutir à des charges et à des tensions. Quelles approches et quelles conditions générales pourraient contribuer à promouvoir l'indispensable changement de paradigme et à réussir l'implémentation de la PES?

Au niveau des cantons

Certains tentent de maîtriser le problème des cantons, à savoir que les coûts des mesures de scolarité spécialisée augmentent, par des critères d'exigence plus stricts, par exemple en abaissant la limite de QI pour le diagnostic de « handicap mental » de 75 à 70. Cet abaissement du seuil peut certes diminuer le nombre de demandes de mesures, mais elle aboutit, comme nous l'avons exposé précédemment, à des décisions qui ne sont ni convaincantes ni équitables sur le plan professionnel.

Il s'agit de reconnaître que l'offre en pédagogie spécialisée ne peut se régler uniquement par des décisions au cas par cas. Le canton doit développer une vision de la

manière dont il entend configurer l'offre en pédagogie spécialisée et de l'ampleur qu'il entend lui donner, ce qui n'a pas seulement à voir avec des stratégies et des directives professionnelles, mais également politiques et financières.

Une gestion cantonale n'est possible que s'il existe une planification étayée sur le plan conceptuel dans le domaine de la pédagogie spécialisée, ainsi que la volonté de la mettre effectivement en œuvre (« Quelles offres voulons-nous mettre à disposition, dans quelle ampleur, afin de garantir une formation appropriée à l'ensemble des élèves? Quelles nouvelles offres faut-il créer, lesquelles devrait-on adapter ou supprimer? »). A cette fin, il faut définir des contingents et des mandats de prestations régionaux. Ces derniers ne doivent pas être gravés dans la pierre, mais réexaminés périodiquement. Les services évaluateurs définis par le canton sont coresponsables d'une répartition des ressources à disposition aussi juste et axée sur les besoins que possible. L'état des lieux systématique des besoins de la PES apporte clarification et soutien à cet effet.

Il est absolument essentiel que le canton prenne au sérieux sa mission de monitoring. Seule une bonne situation statistique en matière de données permet de détecter le nombre d'élèves et d'adolescent-e-s présentant certains modèles de limitations fonctionnelles qui bénéficient de mesures renforcées et les régions concernées. C'est sur la base de ces informations que le canton peut entrer en dialogue avec les intéressé-e-s et si nécessaire procéder à des corrections. Si les cantons implémentent la PES sous la forme d'un utilitaire électronique, cela permettra en outre de procéder à des comparaisons intercantionales d'une qualité que l'on n'a jamais connue jusqu'à présent.

Au niveau des professions et des institutions

Les diverses professions actives dans l'évaluation, l'éducation et la formation d'élèves et d'adolescent-e-s souffrant de différents troubles n'ont jusqu'ici jamais eu une compréhension communément soutenue du handicap; il manque des standards communs explicites. Du fait que les cantons organisent et régulent de plus en plus le paysage de la pédagogie spécialisée, ils vont aussi de plus en plus définir des missions et des standards professionnels, si les associations professionnelles ne le font pas elles-mêmes proactivement. La PES offre des chances de professionnalisation car elle est organisée de manière interdisciplinaire, ce qui fait qu'elle intègre et représente systématiquement diverses évaluations professionnelles (émanant par exemple de la pédagogie curative, de la psychologie et de la médecine) sans dicter techniquement sa conduite à l'un ou l'autre groupe professionnel.

Le fait de rendre des informations provenant du processus d'évaluation essentielles et utilisables pour le soutien et le conseil qui suivront constitue un défi particulier. Il y aurait là des interfaces judicieuses à développer, en tenant compte bien entendu de la protection des données. Il est encourageant de constater que de plus en plus de professionnel-le-s et d'institutions axent leur pratique en pédagogie régulière et spécialisée sur la C/F (par ex. entretien du bilan scolaire³, planification du soutien basée sur la C/F), ce qui facilite considérablement le transfert entre diagnostic, soutien et évaluation de l'atteinte des objectifs.

³ Canevas pour le bilan scolaire d'élèves ayant des difficultés et bénéficiant de mesures de pédagogie spécialisée non renforcées. Elaboré pour le canton de Zürich par J. Hollenweger et P. Lienhard. Disponible en plusieurs langues.

Bibliographie

- Hollenweger, J., Lienhard, P. (2007). Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Internet: www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/zuweisungsverfahren/ueberesetzungen.html#a-content [Consulté le 3 octobre 2011].
- Nations Unies (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. New York: Nations Unies. Internet: www.admin.ch/ch/f/rs/i1/0.107.fr.pdf [Consulté le 3 octobre 2011].
- Nations Unies (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York: Nations Unies. Disponible en ligne en langue française sous: treaties.un.org/doc/source/RecentTexts/IV_15_french.pdf
- Norwich, B. (2007). Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. *International Perspectives and Future Directions*. Routledge.
- Organisation mondiale de la santé (2011). *Classification internationale des maladies*. Genève: Organisation mondiale de la santé. Internet: www.icd10.ch/index.asp?lang=FR&consulter=oui [Consulté le 3 octobre 2011].
- Schoenenberger, M. (2011, 20 juillet). Die schwierige Praxis der integrativen Schule. *Neue Zürcher Zeitung*, p. 9.



Prof. Dr Peter Lienhard
Haute école intercantonale
de pédagogie spécialisée de Zurich
peter.lienhard@hfh.ch



Prof. Dr Judith Hollenweger
Haute école pédagogique de Zurich
judith.hollenweger@phzh.ch