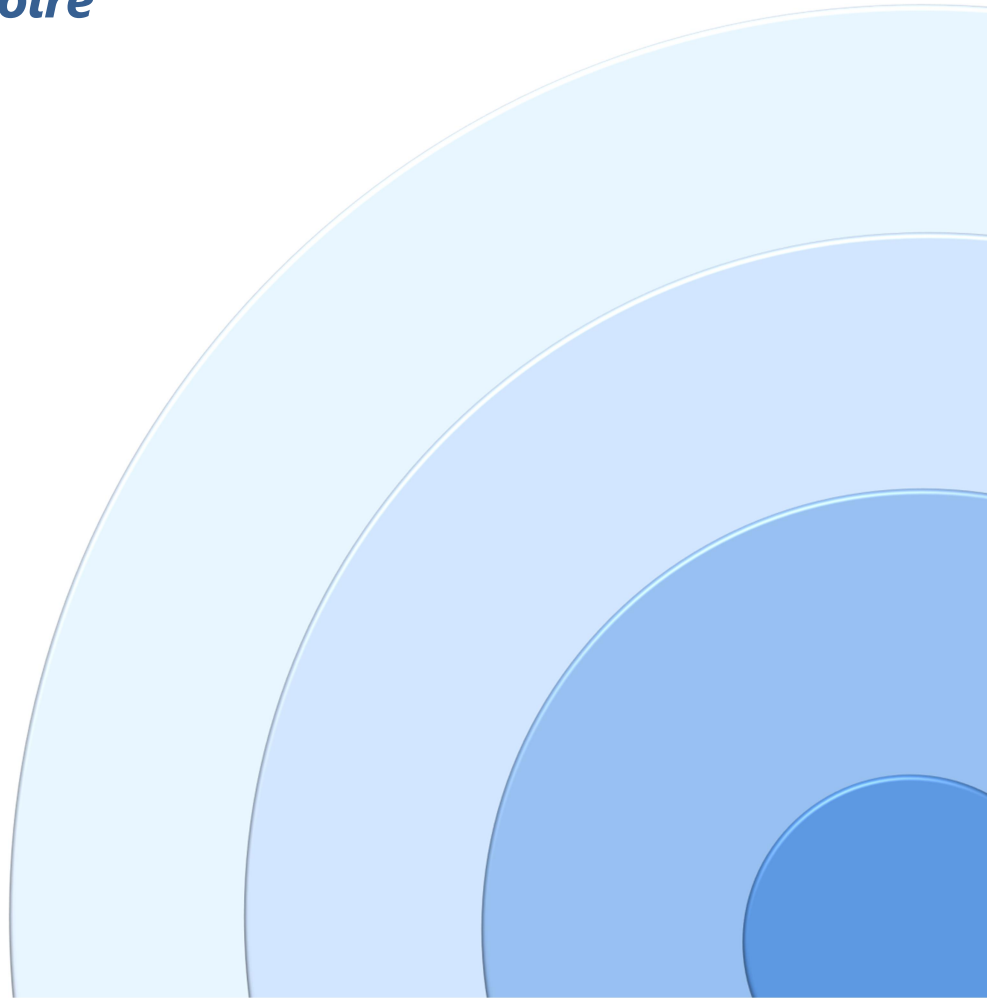


Concept 360°

Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire





Chère Madame, Cher Monsieur,

Un des principaux enjeux pour une collectivité est de favoriser l'égalité des chances en donnant la possibilité à chaque élève, indépendamment de son sexe, de son origine sociale et culturelle ou de son handicap, de développer pleinement ses compétences. Afin de répondre à ce défi majeur, le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) présente le **Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire**, appelé « Concept 360° ». Celui-ci a pour but de fixer les principes et conditions d'une école à visée inclusive répondant aux besoins spécifiques de tous les élèves. Il propose une approche globale intégrant les thématiques de la pédagogie régulière et spécialisée, de l'encadrement socio-éducatif, de l'allophonie des élèves, ou encore de la prévention. Par ailleurs, cette approche globale et transversale s'inscrit dans l'esprit de la Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et des besoins éducatifs spéciaux (UNESCO 1994) qui affirme le droit à la scolarisation de tous les élèves quelles que soient leurs caractéristiques particulières.

Lors de mes visites dans les établissements, j'ai pu apprécier le professionnalisme et l'implication des enseignants ainsi que la qualité et la diversité des projets mis en place pour répondre aux besoins des élèves. La question de l'**hétérogénéité des classes** et celle de l'**augmentation du nombre d'élèves présentant des besoins spécifiques** ont souvent été au cœur de nos discussions et avec elles, la nécessité de rendre l'accès aux prestations plus lisible, plus simple et plus rapide. Partant de ces constats et sur la base d'une analyse d'ensemble des besoins relayés par les acteurs de terrain, l'application de la nouvelle loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) est apparue comme une excellente opportunité de travailler ensemble à la mise en œuvre d'un système global de soutien aux élèves à besoins spécifiques.

Le concept cantonal place l'**élève au centre du dispositif**. Il décrit les différentes modalités possibles de prise en charge des élèves concernés et précise les rôles et types de coordination qui pourront s'opérer entre les acteurs concernés. La politique du DFJC basée sur ce concept a également pour ambition de donner aux acteurs de l'école les clés qui serviront à l'élaboration d'un dispositif d'accompagnement des élèves au sein de chaque établissement et de répondre aux besoins spécifiques que certains d'entre eux peuvent présenter. Un accent particulier est placé sur la prévention et les périodes de transition déterminantes dans le parcours d'un élève. Le Concept 360° vise aussi à répondre à l'**importance du « groupe classe »** et aux besoins des enseignants qui sont confrontés ces dernières années à une augmentation significative des troubles du comportement d'élèves de plus en plus jeunes. Ce phénomène croissant péjore ainsi le climat scolaire et s'illustre par de l'indiscipline et des provocations incessantes. Les mesures socio-éducatives amenées par cette approche pragmatique et concrète permettront de répondre à ces besoins et de réduire la déscolarisation, en collaboration avec les parents.

Enfin, cette politique publique apporte une **réponse structurée et efficiente à l'ensemble des besoins de l'école** et permet d'articuler entre elles toutes les prestations à disposition des professionnels, des parents ou des élèves. Cette approche globale a également l'avantage de maîtriser l'augmentation des besoins en préférant, selon les cas, aux mesures individuelles auprès de l'élève, des prestations collectives. Par ailleurs, un accent particulier sera mis sur la formation continue des spécialistes concernés (notamment PPLS) afin de renforcer les compétences nécessaires à la mise en œuvre de ce type de prestations.

Sur le plan des établissements, le concept cantonal a pour ambition de donner aux acteurs de l'école les clés qui serviront à l'élaboration d'un **dispositif d'accompagnement des élèves au sein de chaque établissement**. Si l'organisation et la gestion des ressources relèvent de la responsabilité des établissements, ce n'est qu'avec le concours de tous, enseignants, parents et intervenants engagés, que nous parviendrons à atteindre l'objectif d'une école à visée inclusive.

En fin de compte, l'objectif central du DFJC est de permettre à chaque élève de bénéficier d'un environnement propice à ses apprentissages, que ce soit au sein d'une classe ordinaire ou d'une structure adaptée. En effet, dans une logique d'école à visée inclusive, l'intégration à tout prix ne doit pas devenir un but en soi mais rester le **moyen privilégié** lorsqu'elle répond au mieux aux besoins de l'élève tout en tenant compte du contexte de la classe dans laquelle elle s'effectue. La réussite d'une telle démarche réside dans le renforcement du développement d'une culture collaborative qui soutient les enseignants dans leur pratique au sein des classes et renforce leur savoir-faire.

Offrir à tous les élèves la possibilité de s'accomplir, de développer des compétences dans un environnement scolaire bienveillant et exigeant, favorisant les apprentissages et l'épanouissement personnel, voici la mission que nous devons remplir tous ensemble. Et c'est parce que je suis convaincue que cet objectif bénéficie à l'ensemble de notre société que je me réjouis de votre précieuse collaboration et vous en remercie.

Cesla Amarelle
Conseillère d'Etat
Cheffe du Département de la formation,
de la jeunesse et de la culture

INTRODUCTION	1
1. Contexte et enjeux	1
1.1 Une école à visée inclusive	1
1.2 Collaborations – coordination des prestations – regards croisés.....	1
1.3 Dispositifs locaux ou régionaux	2
2. Structure du concept cantonal.....	3
2.1 Cadre de référence des concepts d'établissement	3
2.2 Segmentation par niveaux d'intervention	3
I. SOCLE UNIVERSEL (niveau I)	7
1. Différenciation pédagogique.....	7
2. Gestion de classe.....	8
3. Valorisation du savoir-faire en matière de pédagogie soutenant l'inclusion	9
3.1 Fiches de la CIIP, recommandations de la DGEO et autre documentation de référence....	9
3.2 Formation continue ou complémentaire des enseignants.....	10
3.3 Coaching, intervision et supervision	10
4. Actions collectives de prévention primaire.....	11
4.1 Climat scolaire.....	11
4.2 Actions spécifiques de prévention.....	12
4.2.1 Actions de prévention de l'Unité PSPS.....	12
4.2.2 Déléguée à la protection du climat scolaire	15
4.2.3 Valorisation de la diversité et promotion de l'égalité à l'école.....	15
5. Assistant à l'intégration non ciblé	17
II. ACTIONS CIBLEES (niveau II)	19
1. Consultation collaborative	19
2. Repérage précoce.....	20
3. Prestations de l'école régulière.....	21
3.1 Projets pédagogiques	21
3.2 Appui pédagogique	21
3.3 Enseignement consolidé	22
3.4 Suivi pédagogique en cas d'absence.....	22
4. Prestations du domaine de la pédagogie spécialisée.....	23
4.1 Prestations indirectes aux professionnels	23
4.2 Conseil et guidance des parents (PPLS)	23
4.3 Mesure préventive PPLS	24
5. Prestations du domaine socio-éducatif en milieu scolaire	24
5.1 Principales manifestations des difficultés	25
5.2 Prévention secondaire du domaine socio-éducatif	26
5.3 Prestations socio-éducatives de prévention secondaire	27
5.4 Pôles de compétences régionaux en matière socio-éducative	28
6. Prestations du domaine de l'allophonie-migration.....	29
6.1 Domaine « expertise »	29
6.2 Domaine « coordination et suivi »	29
6.3 Domaine « ressources».....	29
7. Prestations du domaine de la promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire.....	30

III. INTERVENTIONS SPECIFIQUES (niveau III)	31
Le bilan élargi 360°	31
Visée intégrative des mesures mises en place	31
1. Prestations de l'école régulière	32
1.1 Aménagements	32
1.2 Adaptations	33
2. Prestations du domaine de la pédagogie spécialisée	33
2.1 Mesure ordinaire de prestation d'enseignement spécialisé	34
2.2 Mesure ordinaire de prestation PPL	35
2.3 Mesure ordinaire de prestations combinées	37
2.4 Aide à l'intégration	38
3. Prestations du domaine socio-éducatif en milieu scolaire	39
3.1 MATAS	39
3.2 Accueils socio-éducatifs de jour dans le canton de Vaud (ASEJ)	40
4. Prestations du domaine de l'allophonie-migration	41
4.1 Cours intensif de français (CIF)	42
4.2 Groupes et classes d'accueil	42
5. Prestations du domaine de la promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire	43
5.1 Besoins de santé particuliers	43
IV. INTERVENTIONS INTENSIVES (niveau IV)	45
1. Mesure renforcée de pédagogie spécialisée	45
1.1 Déclenchement d'une PES	45
1.2 Mise en œuvre de la PES	46
1.3 Choix du lieu de scolarisation	46
1.4 Décision et mise en œuvre d'une mesure renforcée	47
1.5 Cas particulier : décision provisoire de mesure renforcée	48
1.6 Cas particulier : demande de mesure renforcée déposée par les professionnels	48
2. Intervention intensive du domaine socio-éducatif	49
V. COLLABORATIONS DANS LE CADRE DES TRANSITIONS	51
1. Transition entre le préscolaire et la scolarité obligatoire	51
2. Transition lors des changements de classe sans changement d'établissement	52
3. Transition entre le primaire et le secondaire	52
3.1 Aspects pédagogiques, thérapeutiques et éducatifs	53
3.2 Dimensions locale et régionale dans lesquelles s'inscrit l'établissement	53
4. Transition lors d'un changement d'établissement scolaire	53
5. Transition entre la scolarité obligatoire et postobligatoire	54
5.1 Prestations de l'école régulière	54
5.2 Prestations du champ de l'orientation	54
5.3 Rôle de l'inspecteur référent MR dans le champ de la transition	55
5.4 Cellule InterServices (CIS) du canton de Vaud	55
6. Transition entre la scolarité en établissement régulier et en établissement de pédagogie spécialisée (et inversement)	56
7. Transition entre la scolarité obligatoire et le parascolaire	57
7.1 Soutien aux prestations parascolaires : conditions et objectifs	57

7.2 Accès au soutien parascolaire.....	57
7.3 Devoirs surveillés	57
VI. ALLOCATION DE RESSOURCES.....	59
1. Ressources de l'établissement	59
1.1. Enveloppes de l'établissement	59
1.2. Allocations spécifiques à disposition des établissements	60
2. Ressources allouées régionalement.....	61
2.1. Ressources liées aux prestations de psychologie, psychomotricité et logopédie (PPL)...	61
2.2. Ressources liées au dispositif socio-éducatif.....	61
VII. ELABORATION DU CONCEPT D'ETABLISSEMENT	63
1. Démarche de co-construction du concept.....	63
2. Étapes d'élaboration du concept.....	63
Étape 1 : Séance d'information à l'ensemble des intervenants de l'établissement sur le concept cantonal 360°	64
Étape 2 : Composition du comité de projet.....	64
Étape 3 : Appropriation des éléments attendus dans le concept cantonal 360°	64
Étape 4 : Inventaire des besoins et des prestations existantes.....	64
Étape 5 : Participation des intervenants de l'établissement à l'analyse des prestations.	64
Étape 6 : Choix stratégiques et opérationnels.....	64
Étape 7 : Modalités de révision annuelle du concept d'établissement.....	65
Étape 8 : Rédaction du concept de l'établissement	65
Étape 9 : Mise en consultation de la première version du concept	65
Étape 10 : Finalisation du concept et communication	65
3. Modalités de soutien dans l'élaboration du concept.....	65
4. Mise en œuvre, suivi et régulation du concept d'établissement.....	66
VIII. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	67
GLOSSAIRE	69

ANNEXES

- I. Bilan élargi 360°
- II. Critères d'éligibilité pour l'ouverture d'une procédure d'évaluation standardisée (PES)
- III. Protocole d'évaluation (PES)
- IV. Prestations dans le domaine de la petite enfance 0-4 ans

Le présent document ainsi que les annexes sont consultables sur www.vd.ch/360.

Toute désignation de personne, de statut, de fonction ou de profession utilisée dans le présent document s'applique indifféremment aux femmes et aux hommes.

1. Contexte et enjeux

1.1 Une école à visée inclusive

Le présent concept cantonal, et corollairement les concepts d'établissement, déclinent les solutions à visée inclusive permettant d'offrir une réponse adéquate à la diversité des élèves. A ce titre, ils concourent à la réalisation de l'un des principaux buts de l'école vaudoise, à savoir offrir à tous les élèves les meilleures possibilités de développement, d'intégration et d'apprentissage en visant la performance scolaire et l'égalité des chances (art. 5, al. 2, de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire, ci-après LEO ; BLV 400.02).

Par école à visée inclusive, on entend l'approche visant à adapter les systèmes éducatifs et les facteurs environnementaux liés à l'apprentissage pour qu'ils puissent offrir une réponse adaptée à tous les élèves y compris ceux susceptibles d'être fragilisés. Les solutions à privilégier tendent ainsi à proposer un cadre éducatif commun suffisamment flexible pour tenir compte de l'ensemble des besoins spécifiques des élèves. Ces besoins auxquels le présent concept tente d'apporter une réponse structurée sont énoncés dans le cadre du chapitre IX de la LEO. Ils s'inscrivent aussi bien dans le champ de la pédagogie régulière, de la pédagogie spécialisée, du socio-éducatif, de l'allophonie-migration, que dans celui de la promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire.

Une vision globale des prestations qui répondent directement ou indirectement aux besoins spécifiques des élèves permet d'identifier et de sélectionner celles qui sont les plus adaptées à chaque situation et y garantir un accès équitable. En se fondant sur la collaboration entre les différents intervenants, cette vision favorise, de plus, une synergie qui participe à la cohésion et à la cohérence globale du système éducatif de notre canton.

1.2 Collaborations – coordination des prestations – regards croisés

La vision à 360° implique la collaboration entre les intervenants en milieu scolaire. Les regards croisés doivent permettre aux professionnels travaillant autour de l'enfant une évaluation de ses besoins dans leur globalité et une mise en œuvre des prestations coordonnées. A ce titre, le concept cantonal pose des outils visant à structurer la discussion et la réflexion au sein du réseau afin de déterminer les mesures les plus adéquates à prendre, de les prioriser et de poser les jalons du projet commun qui sera porté par les professionnels entourant l'élève. Il propose ainsi un protocole d'évaluation commun dénommé « bilan élargi 360° » qui peut être utilisé dans toutes les situations et pour l'ensemble des prestations. Ces échanges entre professionnels ont lieu dans le respect de la loi fédérale du 19 juin 1992 sur la protection des données (LPD ; RS 235.1).

Plus largement, la valorisation des regards croisés que ce soit par la consultation collaborative, les prestations aux professionnels ou l'intervention en classe d'autres professionnels, tels que prévus par le présent concept, sont autant de situations qui doivent contribuer à enrichir le savoir-faire de chacun et, partant, qui rendent possible une école à visée inclusive. En favorisant le développement d'une vision partagée, la collaboration permet, en outre, de renforcer une culture commune dans

laquelle chacun peut ajuster la représentation qu'il se fait de son propre métier ou de son action au profit des élèves dans une logique intégrative.

Outre la collaboration entre les professionnels, celle qui s'établit avec les parents¹, en leur qualité de partenaires à part entière, revêt un caractère fondamental pour atteindre les objectifs qui sont assignés à l'école et particulièrement ceux en lien avec la scolarisation d'élèves à besoins spécifiques. Aussi, de manière générale, les parents sont tenus informés² du parcours scolaire de leur enfant et associés à la réflexion dans le cadre d'un dialogue permettant une meilleure compréhension mutuelle et la construction d'une alliance éducative qui contribue à un climat de confiance indispensable aux apprentissages de l'élève. De plus, afin de favoriser au mieux l'implication des parents dans l'école, le concept met en exergue autant que nécessaire les moments pour lesquels une collaboration particulière est requise.

Enfin, concernant les collaborations, le concept porte une attention particulière aux moments dits de transition, soit celui de l'entrée à l'école, du changement d'établissement, du changement de cycle ou celui du passage entre la scolarité obligatoire et postobligatoire, ainsi que lors du transfert entre un établissement de la scolarité ordinaire et un établissement de pédagogie spécialisée ou inversement.

1.3 Dispositifs locaux ou régionaux

Les établissements scolaires assument la gestion d'une grande partie des prestations décrites dans le présent document. Par ailleurs, ils sont au centre des collaborations avec les autorités communales qui sont déterminantes pour assurer une cohérence globale du dispositif de scolarisation des élèves.

Des collaborations et coordinations entre établissements permettent une optimisation des processus d'accompagnement des élèves à besoins spécifiques. Dans le cadre d'une vision discutée et partagée au sein des régions, les établissements peuvent ainsi mutualiser une partie de leurs ressources (par ex. : appuis, cours intensifs de français, mesures socio-éducatives, classes régionales de pédagogie spécialisée).

Le déploiement des solutions mises en œuvre par les établissements doit nécessairement se coordonner avec les communes en leur qualité d'acteurs et partenaires essentiels du présent dispositif. Ainsi, dans une logique de vision transversale, les concepts d'établissement devront veiller à expliciter ces collaborations. On pense ici notamment aux locaux, aux transports ou encore aux structures d'accueil collectif de jour dont l'organisation est fortement intercorrélée aux autres prestations de l'école, ainsi qu'aux prestations propres aux communes qui complètent le dispositif cantonal et qui découlent de l'application d'un cadre légal ou d'un choix qu'elles ont librement opéré.

Le Conseil d'établissement est également un dispositif local à prendre en considération. Il concourt notamment à l'insertion de l'établissement dans la vie locale. Il appuie l'ensemble des acteurs qui le constituent dans l'accomplissement de leurs missions. Il permet l'échange d'informations et de propositions entre l'établissement et les autorités locales, la population et les parents d'élèves³.

¹ Dans le présent document, il faut entendre par parents : le ou les détenteurs de l'autorité parentale ou tout autre représentant légal.

² Les parents doivent être informés, y compris s'ils ne sont pas détenteurs de l'autorité parentale.

³ Art. 31 à 36 LEO

2. Structure du concept cantonal

2.1 Cadre de référence des concepts d'établissement

Le concept cantonal pose le cadre dans lequel doivent être élaborés les concepts d'établissement en se fondant sur les dispositifs légaux qui régissent l'activité de l'école. Il garantit ainsi que les prestations offertes au sein de chaque établissement répondent aux principes d'équité, de proportionnalité et de légalité.

Ce cadre de référence est consigné dans les propos précédant les paragraphes encadrés qui ponctuent l'ensemble du présent document. Les encadrés, quant à eux, énoncent les éléments que les établissements ont à définir dans leur concept en tenant compte de leurs spécificités locales ou régionales. En substance, les concepts d'établissement auront pour principal but de clarifier les étapes conduisant à la mise en œuvre d'une prestation et les rôles respectifs des différents intervenants de l'établissement.

2.2 Segmentation par niveaux d'intervention

Le concept cantonal dresse l'inventaire des prestations que l'école apporte en réponse à des besoins spécifiques des élèves en veillant à clarifier à quels types de besoins elles répondent, leurs conditions d'accès respectives, leur typologie (prestations centrées sur l'enfant, l'élève, le groupe, la classe, l'établissement dans son ensemble, les enseignants) et leurs modalités de mise en œuvre.

L'un des principaux objectifs du concept est de structurer les modalités de collaboration et de coordination entre les professionnels grâce à un référentiel commun indépendant des champs d'intervention (pédagogie régulière, pédagogie spécialisée, socio-éducatif, allophonie-migration, promotion de la santé et prévention en milieu scolaire). De ce fait, l'ensemble des prestations inventoriées a été segmenté par niveaux d'intervention. Ces niveaux tiennent compte de l'intensité du besoin auquel il s'agit de répondre et donc corollairement du type de collaboration à mettre en œuvre (souple/étroite, peu formalisée/formalisée).

Les différents niveaux d'intervention se définissent de la manière suivante :



Socle universel (niveau I)

Ce premier niveau est la base des trois autres niveaux. Ce socle s'inscrit dans la logique d'une pédagogie la plus universelle possible qui tend à penser les buts, les méthodes, les évaluations et le matériel éducatif pour tous les individus. Son objectif est de valoriser une certaine flexibilité avant qu'il ne soit envisagé de procéder à des aménagements particuliers de l'enseignement. Ce niveau inclut la prévention, particulièrement l'action sur le climat scolaire (relationnel, éducatif, de sécurité, de justice). Il concerne l'intégralité des élèves et tient compte du contexte environnemental sur lequel il agit.



Actions ciblées (niveau II)

Ce segment regroupe les prestations ciblées, à savoir celles qui répondent à une difficulté de l'élève – généralement non pérenne – ayant des répercussions sur son rôle d'apprenant (parfois désigné comme l'aptitude à assumer le « métier d'élève ») ou sur ses capacités d'apprentissage. L'existence d'un trouble ou d'une déficience n'a ici pas à être établie.



Interventions spécifiques (niveau III)

Les prestations de ce troisième niveau s'adressent à des élèves présentant un besoin spécifique avéré qui doit être établi par une évaluation ad hoc ou un bilan élargi 360°, sous réserve des prestations liées exclusivement à l'allophonie. Ce besoin présente une certaine durabilité et constitue, pour l'élève, une entrave à sa capacité d'apprentissage ou à son aptitude à assumer son rôle d'apprenant. Les objectifs de formation peuvent dans certains cas être adaptés.



Interventions intensives (niveau IV)

Le quatrième niveau concerne les élèves présentant un trouble invalidant ou une déficience ayant pour conséquence des limitations durables dans leur environnement social, scolaire et familial au point de compromettre leur avenir scolaire ou professionnel. L'existence d'un tel besoin est établie au moyen de la procédure d'évaluation standardisée (PES).

La figure 1 ci-dessous montre, de manière schématique, les modalités de collaboration en regard des différents niveaux d'intervention. Ces modalités seront détaillées dans les différentes parties du présent document. A ce stade, ce schéma illustre la pondération qu'il convient d'opérer entre la lourdeur du processus d'accès à une prestation et l'intensité du besoin auquel elle répond.

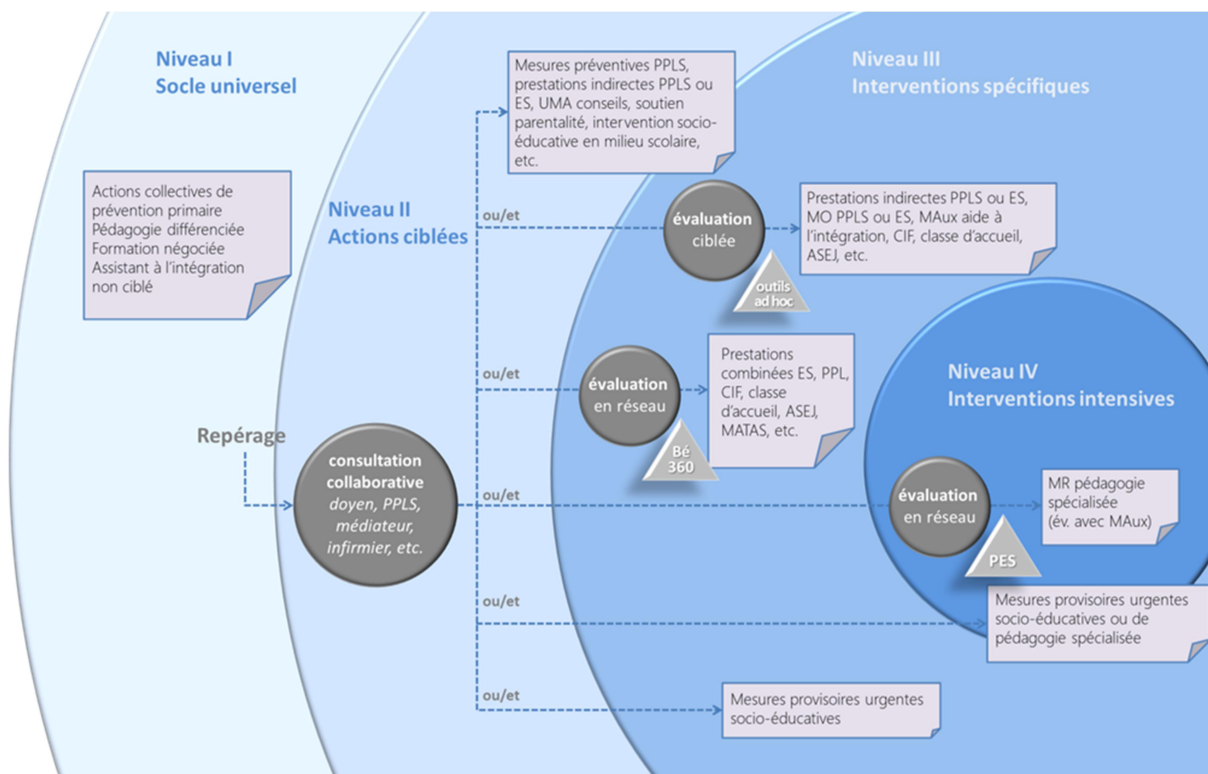


Figure 1 : représentation schématique des processus d'accès aux prestations

Sur cette figure, dans le niveau d'intervention II, apparaît la consultation collaborative qui apporte un second regard sur une situation concrète et qui est un élément incontournable du dispositif. Elle doit permettre d'apporter un soutien rapide aux enseignants pour le repérage d'un besoin spécifique de l'élève. Dans certains cas, elle est suffisante et apporte la ressource nécessaire pour résoudre une difficulté, dans d'autres cas plus complexes ou lourds, elle facilite l'orientation des situations dans les différents champs et niveaux d'intervention où des évaluations plus spécifiques sont nécessaires.

Relevons que les prestations et mesures de chaque niveau d'intervention peuvent se cumuler et que des mesures intensives peuvent, le cas échéant, être envisagées sans avoir à mettre en œuvre préalablement d'autres mesures plus légères.

La figure 2 ci-dessous donne une vision globale de l'ensemble des prestations qui s'inscrivent dans le champ du concept 360°. Outre la segmentation par niveaux d'intervention dans une perspective inclusive, elle distingue les prestations directes aux élèves en regard de celles s'adressant au premier titre aux professionnels, voire aux parents. Elle recense, par ailleurs, les outils et instruments sur lesquels les professionnels s'appuient pour apporter leur soutien aux élèves à besoins spécifiques.

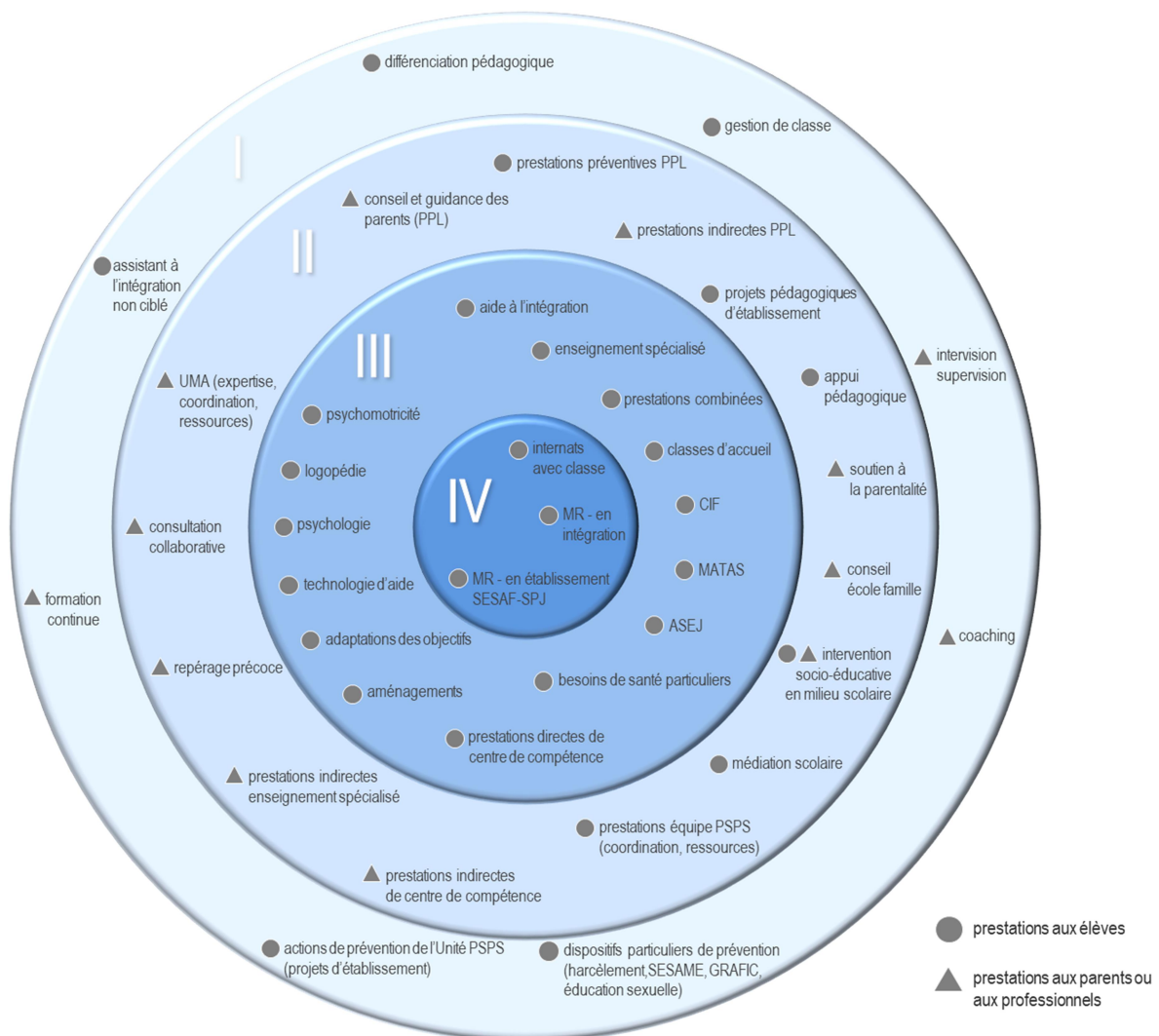


Figure 2 : cartographie de l'offre de prestations

En synthèse, sur la base du cadre défini par le concept cantonal, à l'issue de la démarche d'élaboration du concept d'établissement, ce dernier contiendra les éléments suivants :

Contenu du concept d'établissement :

- Description du dispositif à visée inclusive de l'établissement (recouvrant l'établissement dans son ensemble indépendamment d'un besoin individualisé de l'élève)
- Description des éléments du dispositif répondant à un besoin individualisé de l'élève (prestations centrées sur l'élève, le groupe, la classe ou à disposition des enseignants)
- Modalités de mise en œuvre de la consultation collaborative
- Inventaire des outils d'évaluation du besoin de l'élève
- Modalités de collaboration avec les parents dans le respect des cadres légaux
- Modalités de mise en œuvre des prestations (coordination, ajustements)
- Modalités de collaboration avec les autorités communales et les partenaires de la région
- Modalités de collaboration en lien avec les transitions (préscolaire, postobligatoire, entre les cycles, avec les établissements de pédagogie spécialisée)
- Modalités d'évaluation du concept et de son ajustement



Le socle universel s'inscrit dans la logique d'une pédagogie la plus universelle possible, pour favoriser la réussite de tous les élèves, dans une visée inclusive. Cela se traduit notamment par une certaine flexibilité de l'enseignement dispensé, au niveau collectif, avant qu'il ne soit envisagé de procéder à des mesures individualisées.

Ce socle concerne l'intégralité des élèves et tient compte du contexte environnemental sur lequel il agit. Il regroupe l'ensemble des ressources que l'établissement mobilise afin de maintenir et développer un environnement d'apprentissage le plus favorable possible pour tous ses élèves et ainsi favoriser leurs possibilités égales d'apprentissage (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011).

Il concerne la manière dont sont pensés les buts et les méthodes d'enseignement, les évaluations et le matériel éducatif, en s'appuyant sur les approches didactiques actuelles, notamment en matière d'apprentissages fondamentaux⁴, et sur la différenciation pédagogique. Par ailleurs, la gestion de classe et les actions collectives de prévention primaire agissant sur le climat scolaire font également partie de ce socle. Il contribue, à ce titre, au développement des compétences sociales et civiques au sein d'une communauté d'apprentissage, notamment le groupe classe, favorisant l'ouverture aux autres et la valorisation de la diversité, et plus globalement le vivre-ensemble par l'apprentissage du collectif.

Ce socle recouvre également le dispositif de formation continue des enseignants ainsi que les prestations des assistants à l'intégration dites « non ciblées », à savoir celles s'inscrivant en soutien du dispositif de prise en charge de l'établissement et qui ne visent pas un élève en particulier.

1. Différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique est « le fait de tenir compte des différences individuelles des élèves dans la planification et le déroulement de situations d'apprentissage » (Legendre, 2005, p. 417). Elle s'appréhende comme « une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension » (Prud'homme & Bergeron, 2012, p.12). Elle est valorisable tant sur le travail effectué en classe que sur les pratiques en matière de devoirs à domicile.

Ainsi, la pédagogie différenciée consiste en une approche collective de la diversité et des différences individuelles. Dans cet ordre d'idée, la différenciation pédagogique ne signifie en aucun cas un traitement différencié des élèves en termes d'attentes et d'objectifs, ce qui conduirait à une individualisation des parcours. En effet, les modalités de mise en œuvre de la différenciation pédagogique prennent en compte l'ensemble des élèves de la classe, dans une perspective de pédagogie à visée universelle.

⁴ Ces aspects didactiques, bien qu'essentiels, ne seront pas développés dans ce concept, en raison des multiples spécificités propres à chaque discipline et à chaque cycle.

La différenciation pédagogique peut toucher quatre aspects principaux des situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation :

- les **contenus**, c'est-à-dire les faits, concepts, principes et habilités propres à une discipline scolaire (Tomlinson 1999) : il peut s'agir par exemple de mettre à disposition des textes variés, d'offrir des sujets différents pour le développement ou l'évaluation d'une compétence, de proposer plusieurs choix de problèmes à résoudre, de proposer des recherches sur des contenus disciplinaires différents ;
- les **structures**, c'est-à-dire les modalités d'organisation de la tâche : par exemple varier les lieux, offrir différentes possibilités de travail (en individuel/par deux/en groupe) ;
- le **processus**, c'est-à-dire le « comment » de la tâche : par exemple varier les inputs (visuel, auditif, kinesthésique, olfactif, gustatif), les degrés de guidance (verbale, gestuelle, imitative, visuelle, physique), les outils (livres, vidéos, sites internet, articles), les façons d'évaluer (grille, entrevue) ;
- les **productions**, c'est-à-dire les produits finis, les résultats de la tâche ou les réalisations des élèves : par exemple varier les types de produits (affiche, présentation orale, débat d'idées, blogue), les moyens de présentation (ordinateur, enregistrement audio, écriture) ou d'évaluation (offrir le choix entre deux sujets ou deux modalités d'évaluation) (Gouvernement du Québec, 2006, p. 34 - 36).

Cette flexibilité des situations d'enseignement-apprentissage s'accompagne du suivi des progrès réalisés par chaque élève, en tenant compte des difficultés rencontrées. Par ailleurs, lorsque l'élève montre qu'il a atteint un objectif ou compris une notion et que la répétition d'activités visant ces apprentissages n'est, pour lui, pas nécessaire, il est possible de prévoir des allègements (par exemple de diminuer ou supprimer certaines tâches, ou de réaliser une autre activité plus stimulante).

2. *Gestion de classe*

La qualité de la gestion de classe⁵ influence l'apprentissage et la motivation des élèves (Cornelius-White, 2007 ; Pianta, 2006), ainsi que leur engagement et leur responsabilisation (Romi, Lewis & Katz, 2009), tout en ayant des conséquences sur le bien-être des enseignants (Split, Koomen & Thijs, 2011).

Les stratégies d'intervention reconnues efficaces par la recherche dans le domaine de la gestion de classe recouvrent plusieurs domaines clés (Gaudreau, Fortier, Bergeron, & Bonvin, 2016) :

- la **gestion des ressources**, c'est-à-dire : la planification, l'organisation et la gestion du temps, de l'espace et du matériel soutenant les autres domaines de la gestion de classe. Par exemple, cela peut concerner la disposition des pupitres des élèves de manière à favoriser l'écoute et la participation ainsi qu'une circulation fluide dans la classe, le rappel fréquent des échéanciers et l'encadrement des transitions, etc. ;
- l'**établissement d'attentes claires**, c'est-à-dire : des règles de conduite explicites, perçues comme raisonnables et appliquées de manière constante ; des routines et procédures, par exemple pour quitter sa place de travail ou pour le fonctionnement attendu lors de travaux de groupe, etc. ;

⁵ La notion de « classe » s'applique ici à tout groupe d'élèves dont un enseignant a la charge.

- le **développement de relations positives**, c'est-à-dire : la reconnaissance et la valorisation des forces des élèves ; la mise en place d'activités de coopération et de soutien par les pairs ; le maintien d'une communication positive avec les parents, etc. ;
- le **maintien de l'attention et de l'engagement des élèves sur la tâche**, c'est-à-dire : l'anticipation de leurs besoins ; l'intégration de stratégies d'apprentissage efficaces pour tous ; le recours à l'apprentissage coopératif, etc. ;
- la **gestion de l'indiscipline**, c'est-à-dire : la gestion positive des comportements pour prévenir l'émergence de problèmes de comportement en classe et réduire la violence ; l'enseignement des comportements attendus, etc.

3. Valorisation du savoir-faire en matière de pédagogie soutenant l'inclusion

3.1 Fiches de la CIIP, recommandations de la DGEO et autre documentation de référence

Dans le domaine de la pédagogie spécialisée, sur mandat de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) a élaboré des fiches d'information sur les troubles et déficiences, à l'intention du corps enseignant de l'école régulière⁶. Ces fiches permettent de repérer certains troubles/déficiences et proposent des modalités pédagogiques spécifiques à mettre en place qui vont de la différenciation à des adaptations en passant par des aménagements⁷. Elles portent sur la déficience auditive, la déficience visuelle, la dyslexie-dysorthographe, la dysphasie, les troubles du spectre de l'autisme, le déficit d'attention avec/sans hyperactivité et la déficience intellectuelle⁸. Dans notre canton, des recommandations, sur la base de ces fiches, ont été établies.

Il est à noter qu'une de ces fiches concerne un fonctionnement particulier, le haut potentiel intellectuel (HPI). Elle énonce notamment des pistes utiles en termes de différenciation pédagogique.

Concernant les élèves migrants et/ou allophones, l'Unité Migration Accueil (UMA) fournit la documentation utile aux professionnels, en particulier celle relative aux standards cantonaux minimaux en matière de premier accueil. Elle fournit également toute documentation pédagogique ou méthodologique complémentaire aux matériels existants. Elle veille à rendre disponible des références de documentations théoriques ou académiques d'un intérêt plus général à destination des publics professionnels qui souhaiteraient approfondir leurs réflexions dans ce domaine, dans le cadre, par exemple, de l'élaboration du concept d'établissement.

La CDIP a, en outre, émis des recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère⁹.

Enfin, il convient de relever que, dans son champ d'activité, l'Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (Unité PSPS) tient à la disposition des enseignants une large documentation portant notamment sur la posture à adopter face aux élèves pour éviter tout

⁶ Il est à noter que les définitions dans ces fiches peuvent différer de celles données dans le concept. Ces fiches sont disponibles à l'adresse : www.csp.ch/fr/projets/projets/fiches-d-information-pour-les-enseignant-e-s

⁷ Ces fiches sont mentionnées dans le socle universel en raison de leur caractère informatif. Les enseignants peuvent en prendre connaissance en amont des situations qu'ils auront à gérer.

⁸ A venir, des fiches sur la dyspraxie, les troubles de la cognition mathématique et les troubles du comportement

⁹ www.edk.ch/dyn/19260.php

processus de marginalisation (recommandations, guides de prise en charge des situations, protocoles, autres).

3.2 Formation continue ou complémentaire des enseignants

Les directions d'établissement veillent, avec le concours des services du DFJC, à promouvoir la formation continue des enseignants, notamment par l'organisation de journées pédagogiques, de conférences ou de formations négociées, ainsi que les formations complémentaires¹⁰. Afin de favoriser la prise en charge des élèves présentant un besoin spécifique, un accent particulier doit être mis sur des formations ciblées encourageant notamment la différenciation pédagogique ou la collaboration entre professionnels.

Les actions de formation qui sont mises en œuvre au sein de l'établissement peuvent s'appuyer sur l'intervention de différents types de professionnels :

- des formateurs de la HEP ou d'autres institutions de formation (par ex. UNIL ou CHUV) ;
- des enseignants spécialisés, les centres de compétence de la pédagogie spécialisée ;
- des psychologues, psychomotriciens et logopédistes (PPL) ;
- des professionnels du domaine du socio-éducatif ;
- des professionnels de l'unité PSPS ;
- des professionnels de la cellule de coordination en informatique pédagogique spécialisée (cellCIPS) ;
- des professionnels de l'orientation scolaire et professionnelle (OCOSP) ;
- des professionnels du domaine de la migration (UMA).

3.3 Coaching, intervision et supervision

En complément des actions de formation, les enseignants peuvent bénéficier d'un coaching individuel notamment par des enseignants formés à l'accompagnement ou des formateurs de la HEP. En effet, les enseignants ont à réguler fréquemment toutes sortes de situations en lien avec la diversité des élèves ou travaillent à les prévenir. Le coaching est ainsi parfois nécessaire tant pour permettre à l'enseignant d'ajuster au mieux ses interventions au profit de l'élève que pour éviter l'épuisement professionnel.

Dans ce même ordre d'idée, l'intervision est accessible à tous les professionnels et vise à sortir de l'isolement dans des situations pénibles, de se renouveler et de progresser. Ce dispositif entre pairs de partage d'expériences et d'échanges réciproques sur les pratiques professionnelles permet grâce au groupe de bénéficier de réflexions bienveillantes et de conseils solidaires.

Les supervisions sont également encouragées face aux situations les plus complexes et délicates. En individuel ou surtout en groupe, elles font appel à un regard d'expert qui permet la réflexion sur la posture et le fonctionnement entraînant le développement des compétences professionnelles. Cette mise à distance réflexive contribue, par la même occasion, à préserver le bien-être du professionnel.

¹⁰ Voir décision CDFJC n° 153

Éléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Valorisation de la documentation disponible favorisant une pédagogie soutenant l'inclusion
- Modalités d'identification des besoins en formation collective ou individuelle et d'évaluation du transfert dans les pratiques
- Description du dispositif de soutien et d'accompagnement des enseignants
- Modalités de mise en œuvre des formations au sein de l'établissement

4. Actions collectives de prévention primaire

4.1 Climat scolaire

Le travail sur le climat scolaire est essentiel à l'école. En effet, selon plusieurs études (Blaya, 2010 ; Talis, 2009), le climat scolaire est associé à la réussite scolaire et lorsqu'il est de bonne qualité, à un taux significativement plus bas d'absentéisme et d'exclusion scolaire (Fatou & Kubiszewski, 2018). La gestion de classe présentée au point 2 est une des composantes importantes du climat scolaire, qui peut se décliner en quatre dimensions¹¹ :

- le climat **éducatif**¹² vise à favoriser et à prioriser les apprentissages et la réussite scolaire des élèves. Afin de promouvoir l'égalité des chances pour tous, des attentes élevées en matière de réussite sont maintenues tout en portant une attention particulière à la différenciation pédagogique et au soutien en cas de difficultés. Le travail sur les compétences métacognitives, les compétences sociales et la gestion de émotions, ainsi que des pratiques en matière d'évaluation respectant l'alignement curriculaire et valorisant les réussites, sont aussi de nature à favoriser un bon climat éducatif ;
- le climat **relationnel** porte sur les relations interpersonnelles entre enseignants et élèves, entre élèves, entre enseignants et entre professionnels de manière plus générale, de même qu'entre les acteurs de l'école et les parents. Les relations positives entre tous, la collaboration, les décisions partagées ainsi que la valorisation de la diversité et de l'égalité sont des éléments favorisant un bon climat relationnel. Une posture bienveillante de la part des professionnels, en particulier un style interpersonnel chaleureux, favorise la motivation, le sentiment de compétence et la réussite des élèves (Walker, 2008). Le vivre-ensemble et la compréhension mutuelle reposent également sur des activités régulières ou ponctuelles telles que les activités en classes relatives à la citoyenneté (séquences d'enseignement autour de cette thématique, conseils de classe, etc.), le conseil des élèves, les projets d'établissement visant à construire un sentiment d'appartenance ou favorisant le développement de compétences sociales, ainsi que sur des actions au quotidien pour développer la compréhension, l'acceptation des différences et l'écoute mutuelle ;
- le climat de **sécurité** recouvre les mesures permettant de diminuer le risque de harcèlement ou d'autres formes plus ponctuelles de violences. En plus de la violence physique, la violence psychologique est à prendre en considération, tout comme le

¹¹ Modèle du Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES)

¹² Le terme éducatif est à comprendre dans son sens nord-américain, renvoyant à la formation.

sentiment de sécurité subjectif. La gestion des moments de transition et des espaces sans surveillance des adultes mérite de faire l'objet d'une attention particulière, au besoin en collaboration avec des partenaires extérieurs (communes par exemple). Il faut à la fois informer et sensibiliser les différents acteurs (élèves, parents, enseignants), gérer les situations de conflits et de violences ponctuelles ou émergentes, notamment grâce à la médiation scolaire, et prévoir un dispositif permettant de réagir de manière adéquate dans les situations de crise ;

- le climat de **justice** est favorisé par l'existence de règles de classe et d'établissement, claires et connues de tous, appliquées de manière cohérente, juste et équitable (Hurford, Lindskog, Cole, Jackson, Thomasson, & Wade, 2010). En général, une gestion positive de la discipline est bénéfique. Elle inclut le recours à des renforcements positifs et une réflexion approfondie sur la nature et l'utilisation de sanctions proportionnées. Ces dernières doivent être respectueuses de la dignité de l'élève et ne peuvent être prononcées qu'à titre individuel. Elles doivent aussi avoir une valeur éducative, un rapport avec les infractions commises et viser en principe leur réparation¹³. Le règlement d'établissement et les règles de classe méritent d'être transmis, voire présentés aux parents afin d'assurer une meilleure compréhension des attentes du milieu scolaire et de son fonctionnement.

Un autre modèle du climat scolaire (Cohen, McCabe et al., 2009 cité dans Debarbieux, 2015) est également fréquemment utilisé. Aux dimensions portant sur les relations, l'enseignement et l'apprentissage ainsi que la sécurité, s'ajoutent l'environnement physique (entretien et fonctionnalité des bâtiments et du matériel, espace adéquat et accueillant, esthétisme, offres extrascolaires, etc.) et le sentiment d'appartenance à la communauté éducative.

Sur demande, l'Unité PSPS soutient les établissements afin d'améliorer le climat scolaire, d'abord en procédant à une évaluation permettant d'identifier les besoins, puis en les accompagnant dans la planification et la mise en œuvre d'un plan d'action.

4.2 Actions spécifiques de prévention

4.2.1 Actions de prévention de l'Unité PSPS

L'Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (PSPS) permet de réunir différents experts des projets et programmes conduits le plus souvent en partenariat avec les établissements scolaires et les milieux associatifs. Son but est d'améliorer la cohérence et la pertinence des activités de santé scolaire, sur le terrain d'une part, et en termes de programmation et de formation des intervenants d'autre part, par différentes missions (expertise en santé communautaire en milieu scolaire, élaboration, mise en œuvre et évaluation de programmes prioritaires, coordination, encadrement et supervision des membres des équipes PSPS, octroi de services et subventions aux établissements scolaires, etc.).

Dans chaque établissement, une équipe de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (PSPS) travaille avec les élèves et les adultes pour contribuer au bien-être de l'enfant et de l'adolescent à l'école, afin de favoriser ses apprentissages scolaires et sociaux. L'équipe PSPS au sein de l'établissement est composée d'un délégué PSPS, d'un médiateur, de l'infirmier

¹³ Art. 120 LEO et art. 105 du règlement du 2 juillet 2012 d'application de la LEO (RLEO ; BLV 400.02.1)

scolaire, du médecin scolaire et du dentiste scolaire. Ils sont des personnes ressources dans ce domaine comme d'autres professionnels tel que le psychologue scolaire.

Au sein de l'établissement, les activités en matière de PSPS des délégués d'établissement sont établies conjointement par le directeur de l'établissement et l'Unité PSPS.

Projets d'établissement PSPS

L'Unité PSPS encourage et soutient la mise en œuvre de projets PSPS dans les écoles.

Le projet PSPS est destiné aux élèves et doit :

- s'appuyer sur la réflexion d'une équipe PSPS ;
- être issu d'une analyse de besoins des élèves ;
- promouvoir la participation des acteurs de l'école ;
- induire des effets bénéfiques durables et observables au sein de l'établissement (indicateurs) ;
- assurer une préparation et un suivi avec les élèves lors de prestations par un intervenant externe (« avant-pendant-après ») ;
- respecter les prérequis administratifs.

Les établissements sont particulièrement encouragés à développer des projets sur certaines thématiques telles que :

- la promotion de la diversité/prévention des discriminations ;
- la prévention des dépendances (consommations de substances et volet « écran ») ;
- la santé mentale ;
- l'activité physique et l'alimentation équilibrée (programme prioritaire PAPAE).

Dans un esprit d'équité entre les projets et les établissements, un projet d'établissement PSPS doit¹⁴ être soumis à l'Unité PSPS pour l'obtention d'un soutien financier (subside) et/ou d'un soutien sous forme de périodes occasionnelles cantonales (POC)¹⁵.

Dispositifs particuliers de prévention

Harcèlement entre élèves - Violence, incivilités

La prévention de la violence et des incivilités en milieu scolaire, en particulier le harcèlement entre élèves, est définie comme une priorité au niveau cantonal. Cela a conduit à l'élaboration d'un plan d'action dont l'objectif est de doter les directions des établissements d'appuis et d'outils supplémentaires pour permettre aux professionnels des écoles de réagir face aux situations rencontrées, tout en sensibilisant les élèves à cette thématique importante pour la société.

Le harcèlement entre élèves est défini généralement comme une violence répétée (verbale, psychologique ou physique) d'un ou plusieurs élèves à l'encontre d'un autre élève. Il se caractérise par une disproportion des forces et une difficulté de l'élève victime à se défendre, notamment en raison de l'effet de groupe.

¹⁴ Conformément au règlement du 31 août 2011 sur la promotion de la santé et la prévention en milieu scolaire (RSPS ; BLV 400.01.2) et aux Orientations pour les activités de l'équipe PSPS du 17 juin 2013

¹⁵ Les périodes occasionnelles cantonales (POC) sont allouées sur décision et viennent compléter les allocations faites à l'enveloppe des établissements (cf. chapitre VI).

Pour la scolarité obligatoire, un renforcement de la sensibilisation de l'ensemble des enseignants vise une prise de conscience commune sur le fait que le harcèlement entre élèves est un risque en milieu scolaire et que l'humiliation des élèves par les adultes augmente le risque de harcèlement entre élèves.

Des formations destinées au conseil de direction, à l'équipe PSPS et à tous les enseignants intéressés sont proposées pour permettre la mise en place d'un groupe interne de personnes de références sur cette problématique et plus globalement identifier les rôles de chaque acteur de la communauté éducative.

SESAME (Soutien aux Etablissements Scolaires lors de situations de suspicions d'Abus sexuels ou de Maltraitance d'Elèves)

Une minorité d'enfants et de jeunes mineurs subissent de la maltraitance ou des abus sexuels de la part d'adultes. L'école est un des lieux où ils peuvent en parler. Si ces adultes travaillent dans l'école, la direction de l'établissement est saisie et fait le relais avec la direction générale dont elle dépend, le cas échéant, avec la police. Si les adultes font partie de l'entourage familial ou social de l'élève, celui-ci ou son enseignant s'adresse au directeur de l'établissement ou aux référents SESAME (infirmier scolaire, psychologue scolaire). Ces professionnels sont formés et bénéficient de l'appui de l'Unité PSPS pour l'appréciation de ces situations complexes. Selon la situation, le directeur fait un signalement à la Justice de paix (en tant qu'autorité de protection de l'enfant) et au SPJ¹⁶. Pour les suspicions d'abus sexuels, la police est impliquée. Les offices régionaux de protection des mineurs (ORPM) sont compétents pour le conseil aux professionnels sur la base de situations anonymisées¹⁷.

La prévention en milieu scolaire de la maltraitance et des abus sexuels est délicate et se fait principalement par des projets visant à renforcer le respect, la capacité à reconnaître ses émotions, à les gérer et la connaissance du réseau de personnes ressources dans l'établissement. Certaines activités en éducation sexuelle complètent cette prévention.

GRAFIC (Gestion des Ressources d'Accompagnement et de Formation en cas d'Incident Critique)

Dans chaque établissement scolaire, une cellule de crise est mise en place lors d'incidents critiques. Par incident critique, on entend tout événement soudain et brutal qui implique une confrontation à la mort, provoquant des sentiments de peur intense et d'impuissance (accident, suicide, agression physique ou sexuelle, catastrophe, attentat, etc.).

Les élèves bénéficient de prestations directes (moment d'échange en groupe et/ou individuel avec des membres de la cellule de crise) et indirectes (appui et conseils aux enseignants par la cellule de crise, voire par un psychologue spécialisé).

L'Unité PSPS offre une coordination et un soutien pour la formation et les interventions dans les établissements scolaires, en cas de besoin. Les activités principales de GRAFIC sont :

- les cours de formation aux établissements scolaires ;
- l'appui et l'expertise lors d'incidents critiques ;

¹⁶ Art. 32 de la loi du 29 mai 2012 d'application du droit fédéral de la protection de l'adulte et de l'enfant (LVPAE ; BLV 211.255)

¹⁷ Art. 35 du règlement du 5 avril 2017 d'application de la loi du 4 mai 2004 sur la protection des mineurs (RLProMin ; BLV 850.41.1)

- la proposition d'un bilan post-intervention en collaboration avec les membres de la cellule de crise.

Education sexuelle

Les objectifs en éducation sexuelle figurent dans le Plan d'études romand (PER) pour les différents cycles dans les rubriques suivantes de la formation générale : « Santé et Bien-être », « Vivre ensemble et exercice de la démocratie » et « Interdépendances ». Elle s'articule également avec des domaines disciplinaires du PER : « Sciences humaines et sociales », « Corps et mouvement », « Mathématiques et sciences de la nature » et « Arts ».

Les cours d'éducation sexuelle :

- visent à développer la connaissance de soi sur le plan physique, intellectuel, affectif et social ;
- permettent aux élèves de développer leur esprit critique et d'opérer des choix responsables en matière d'intimité et de santé sexuelle ;
- permettent de prendre conscience des diverses communautés et de développer une attitude citoyenne d'ouverture et de respect.

L'éducation sexuelle s'accompagne d'une mission préventive en lien avec les principaux risques qui peuvent être liés à la santé sexuelle des élèves : prévention des abus sexuels, prévention des IST/VIH, prévention des grossesses non planifiées, prévention de la discrimination et des violences. Cette dimension de prévention ayant trait essentiellement à des droits intangibles de la personnalité, les demandes de dérogation aux cours d'éducation sexuelle doivent être examinées avec la plus grande rigueur. L'élève doit dans tous les cas être entendu, dans ce contexte, ainsi que ses parents. L'Unité PSPS peut accompagner cette démarche au besoin.

Ces prestations sont assurées dans le canton de Vaud par le Service d'éducation sexuelle de PROFA.

4.2.2 Déléguée à la protection du climat scolaire

En lien avec le dispositif cantonal mis en place pour lutter contre le harcèlement, le département a créé un poste de déléguée à la protection du climat scolaire. Son rôle consiste notamment à contribuer à améliorer la capacité de faire barrage au harcèlement en défendant l'intégrité des élèves. La déléguée cantonale pilote la mise en place coordonnée des mesures avec les différents acteurs de l'école, de la santé, et parfois de la police. Elle assure un lien étroit et direct entre le terrain et le département lorsque certaines situations se détériorent et réclament des interventions plus intensives. Elle peut aussi soutenir la direction pédagogique quand celle-ci intervient dans des situations particulières qui nécessitent le recours aux bons offices. La création de cette fonction est aussi un signal donné aux parents d'élèves, puisque la protection du climat scolaire suppose un dialogue de qualité de l'institution avec ceux-ci et leurs associations.

4.2.3 Valorisation de la diversité et promotion de l'égalité à l'école

Il est important d'accompagner les élèves afin qu'ils développent une attitude constructive et respectueuse d'autrui et qu'ils s'abstiennent de tout acte de violence physique, verbale, psychologique ou à caractère raciste, sexiste ou homophobe, de même que de tout propos

méprisant se rapportant à l'apparence physique ou à l'appartenance sociale, religieuse ou ethnique des autres élèves, des adultes qui les entourent, ou de toute autre personne¹⁸.

L'école vise à garantir l'égalité et l'équité en assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins (CIIP, 2003).

Egalité filles-garçons¹⁹

L'école a un rôle à jouer en matière d'égalité entre filles et garçons, tant lors de la scolarité obligatoire qu'en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Le département collabore avec le Bureau de l'Égalité pour mettre en place des projets collectifs visant à promouvoir l'égalité entre filles et garçons et encourage le corps enseignant à développer des initiatives dans ce sens.

Diverses actions, comme la *Journée Oser tous les métiers* (JOM) et la sensibilisation des enseignants à cette thématique, sont mises en place pour viser une égalité réelle dans l'espace scolaire. Ces actions entrent également dans la prévention contre les situations de harcèlement scolaire, aussi constituées de « microviolences répétées » qui peuvent être limitées en développant l'empathie, notamment entre garçons et filles.

Respect de la diversité linguistique, culturelle, ethnique et religieuse

L'école vise à promouvoir le respect des règles de la vie en communauté, à réduire l'inégalité des chances et à favoriser la prise en compte des différences, tout en montrant une attitude de respect et d'ouverture vis-à-vis des diverses communautés linguistiques, culturelles, ethniques et religieuses.

Éléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Identification des axes de prévention prioritaires à cibler
- Identification des prestations de prévention pérennes (directes et indirectes)
- Identification des (types de) prestations de prévention ponctuelles envisagées (directes ou indirectes)
- Modalités de communication aux enseignants des prestations de prévention à disposition
- Modalités d'accès à des prestations de prévention externes
- Modalités de coordination de ces différentes prestations de prévention
- Modalités de mise en œuvre d'une cellule de crise en cas d'incident critique
- Description des règles et des sanctions en lien avec les comportements attendus
- Identification de l'opportunité de mettre en œuvre des groupes de référence internes pour certaines thématiques PSPS

¹⁸ Art. 8, al. 2, RLEO

¹⁹ Art. 10 LEO et art. 8, al. 1, RLEO

5. *Assistant à l'intégration non ciblé*

La prestation délivrée par l'assistant à l'intégration est en principe individuelle (voir chap. III point 2.4 ci-dessous). Elle peut être valorisée de manière plus large et être mise au profit d'un dispositif propre à l'établissement. A ce titre, il est envisageable que l'assistant à l'intégration puisse, même en l'absence d'un élève qui lui est attribué, œuvrer pour l'adaptation du contexte de scolarisation et l'amélioration de l'environnement d'une classe ou d'un groupe.

Pour ce motif, la prestation d'aide à l'intégration, pour le 1^{er} cycle primaire (1-4P), fait l'objet d'une enveloppe d'allocation de ressources octroyées à l'établissement, à l'exclusion de celles qui concernent les élèves intégrés et pour lesquels des ressources sont allouées en sus. Dans ce cadre, la prestation est gérée par la direction de l'établissement et, lorsqu'elle doit être individualisée, est décidée par cette dernière.



II. ACTIONS CIBLEES (niveau II)

Le deuxième niveau d'intervention regroupe les prestations ciblées, à savoir celles qui répondent à une difficulté de l'élève, généralement non pérenne, ayant des répercussions sur ses capacités d'apprentissage ou sur son rôle d'apprenant (parfois désigné comme l'aptitude à assumer le « métier d'élève »).

Dans le contexte des actions ciblées, l'enseignant identifie chez l'élève une difficulté qui requiert, selon son appréciation, l'intervention d'un autre professionnel. Cette intervention, dénommée « consultation collaborative », ne nécessite pas d'établir l'existence d'un trouble ou d'une déficience ou d'évaluer le caractère durable et/ou persistant de la difficulté qui en découle.

Outre la consultation collaborative, on trouve parmi les prestations inscrites dans le champ des actions ciblées des prestations plus poussées à disposition des enseignants (telles que les prestations indirectes PPLS, voir point 4.1 ci-dessous). Ces prestations destinées aux professionnels contribuent à renforcer un axe essentiel de la formation générale et des capacités transversales de prise en charge de la diversité des élèves. Elles doivent autant que possible être valorisées dans la mesure où elles répondent à une logique d'organisation apprenante permettant la capitalisation d'un précieux savoir-faire.

Les actions ciblées recouvrent enfin des prestations s'adressant aux parents ou encore directement à l'élève dans le but de prévenir l'émergence d'un trouble ou d'une déficience ou encore de réduire ou prévenir les conséquences de certaines difficultés sur le rôle d'apprenant.

1. Consultation collaborative

La consultation collaborative ancre l'apport de compétences spécifiques provenant de tous les champs d'intervention (regards croisés) afin de garantir une prise en charge adaptée de chaque élève et diminuer les risques d'épuisement professionnel des enseignants.

L'enseignant peut ainsi s'appuyer sur le soutien des acteurs suivants de son établissement :

- le doyen ;
- les enseignants, dont les enseignants spécialisés ;
- le médiateur scolaire ;
- les professionnels PPL ;
- l'infirmier ou le médecin scolaire ;
- le professionnel du domaine de la migration ;
- le travailleur social en milieu scolaire²⁰.

Comme mentionné dans l'introduction, la consultation collaborative joue un rôle central dans le dispositif. Ce second regard porté sur une situation concrète doit permettre d'apporter un soutien rapide aux enseignants lorsqu'ils recherchent des solutions ou pour le repérage d'un besoin spécifique de l'élève (voir point 2 ci-dessous). Elle peut être suffisante et apporter la ressource nécessaire pour permettre à l'enseignant d'ajuster au mieux ses interventions au profit de l'élève ou de la classe. Dans des situations plus complexes, la consultation d'un deuxième professionnel ou le recours à un accompagnement (coaching, intervision, supervision)

²⁰ Dans les établissements où il existe. Le travailleur social en milieu scolaire peut être un éducateur social en milieu scolaire (ESS), un assistant social scolaire (ASS) ou un conseiller école-famille (CEF).

peut s'avérer utile. Dans d'autres cas plus difficiles, la consultation collaborative facilite l'orientation des situations dans les différents champs et niveaux d'intervention où des évaluations plus spécifiques sont nécessaires. Dans de tels cas, si la consultation collaborative permet de conclure à la vraisemblance d'un trouble ou d'une déficience, une évaluation plus approfondie du besoin de l'élève est menée afin d'envisager la mise en œuvre de mesures spécifiques (de niveau III ou IV).

Éléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Identification de types de situations, rencontrées par l'enseignant, nécessitant le recours à une consultation collaborative
- Identification des personnes ressources et modalités de mise en œuvre de la consultation collaborative

2. Repérage précoce

Le repérage précoce vise à identifier et accompagner les enfants en situation de vulnérabilité. Il est assuré par le professionnel en contact direct avec l'enfant (maître de classe, enseignant spécialisé, éducateur de la petite enfance, pédiatres, etc.). Il n'est pas un dépistage systématique.

Dans son activité quotidienne, l'enseignant situe l'enfant dans les normes développementales. Le repérage précoce²¹ consiste à mesurer les écarts par rapport à ces normes et à envisager, le cas échéant, des interventions adaptées.

Dans ce cadre, la consultation collaborative permet à l'enseignant de s'appuyer sur les conseils des professionnels concernés, en collaboration avec les parents. En cas de doute ou de questionnement relatif à une situation particulière, l'enseignant peut bénéficier de divers cadres d'échanges :

- discussion bilatérale ponctuelle avec une personne ressource (professionnel PPLS, enseignant spécialisé, médiateur, etc.) ;
- présentation de la situation dans le cadre d'un groupe institué (permanence).

Si la situation de l'élève est discutée en préservant son anonymat, une information préalable aux parents n'est pas requise. Dans le cas inverse, ils doivent être prévenus. C'est notamment le cas lorsqu'une observation ciblée est organisée en classe.

Il est à noter qu'afin de favoriser l'identification de besoins spécifiques le plus précocement possible, les parents doivent transmettre à l'infirmier scolaire, avant l'entrée à l'école de leur enfant, le *Bilan de santé préscolaire* complété par leur médecin traitant (visite médicale préscolaire) (voir chap. V, point 1 ci-dessous).

Éléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Modalités de mise en œuvre du repérage précoce
- Modalités de collaboration avec les parents

²¹ Il est prévu pour les situations de handicap à l'article 98, alinéa 5, LEO.

3. Prestations de l'école régulière

3.1 Projets pédagogiques²²

Le département encourage ou met en place des projets pédagogiques. Ceux-ci visent à permettre à un groupe identifié d'élèves, ou à l'ensemble des élèves de l'établissement, d'une région ou de l'ensemble du canton, d'atteindre les objectifs du plan d'études romand. Dans ce cadre, les directions d'établissement décident de la nature de leurs projets pédagogiques. Ceux-ci peuvent viser divers objectifs, par exemple améliorer les compétences nécessaires pour entrer dans les apprentissages, ou développer un projet spécifique dans une discipline. De plus, ces projets peuvent également viser à favoriser la mise en place d'activités à caractère particulier.

A ce titre, il est, par exemple, possible pour les établissements de mettre en place un dispositif pour des groupes d'élèves à haut potentiel intellectuel (HPI). Ces dispositifs visent différents objectifs, tels l'approfondissement et l'enrichissement des connaissances, l'amélioration des stratégies d'apprentissage et d'organisation, ou encore le développement de compétences intra et interpersonnelles.

Si ces projets pédagogiques nécessitent des ressources supplémentaires, ils sont soumis à l'autorisation du département qui les évalue et attribue alors des allocations hors enveloppe²³.

Eléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Description des objectifs du projet pédagogique
- Définition des bénéficiaires
- Modalités de mise en œuvre
- Modalités d'évaluation du projet

3.2 Appui pédagogique²⁴

Lorsque l'enseignement dispensé en classe s'avère insuffisant pour assurer la progression d'un élève, un appui pédagogique peut être mis en œuvre. Il est décidé par le conseil de direction sur préavis des enseignants concernés. Il est donné individuellement, en groupe ou dans des classes spécifiques. Les enseignants concernés sont entendus quant au choix des modalités.

Il s'agit d'un soutien purement pédagogique qui s'adresse aux élèves pour lesquels une aide spécifique est nécessaire afin de leur permettre d'atteindre les objectifs du plan d'études. Il a notamment pour buts de faire progresser les apprentissages pour prévenir le redoublement ou d'offrir un soutien aux élèves promus malgré un échec, parce qu'ils ne sont plus autorisés à redoubler²⁵.

Lorsque le financement des appuis ne peut plus être assuré dans le cadre de l'enveloppe ordinaire, le directeur adresse au département une demande de financement hors enveloppe en se conformant aux directives du département.

²² Art. 17 LEO et art. 13, 14 RLEO

²³ Voir chapitre VI « Allocation de ressources »

²⁴ Art. 99 LEO et art. 71 RLEO

²⁵ Art. 108, al. 3, LEO

Éléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Organisation de l'offre d'appui pédagogique (en individuel, en groupe, en classe)
- Modalités d'accès à cette prestation (repérage, évaluation du besoin, information des parents, rôle du conseil de direction, etc.)
- Cadre de la prestation (durée maximale, fréquence, etc.)
- Modalités de suivi de la prestation (réévaluation, fin de la prestation)

3.3 Enseignement consolidé²⁶

L'enseignement consolidé est destiné, en principe, à certains élèves de voie générale orientés en niveau 1 dans les trois disciplines à niveaux (français, mathématiques et allemand), en particulier lorsqu'ils rencontrent des difficultés importantes au niveau de leurs apprentissages.

Soumise à la décision du conseil de direction, cette mesure vise prioritairement à permettre à ces élèves d'atteindre les objectifs de base dans les disciplines à niveaux, en vue de favoriser leur future insertion professionnelle.

L'enseignement consolidé peut prendre la forme d'appuis ou d'un enseignement spécifique dans les disciplines à niveaux. Avec l'accord des parents, il peut déroger à la grille horaire. En cas d'exemption de certaines disciplines²⁷, le conseil de direction veille à diversifier celles qui sont concernées (durant l'année scolaire ou d'une année de scolarité à l'autre durant un même cycle).

La pertinence de la mesure est périodiquement réévaluée.

3.4 Suivi pédagogique en cas d'absence

Lorsqu'un élève est absent de manière prolongée (par exemple pour des problèmes de santé, des séjours linguistiques ou des stages de longue durée), l'établissement veille à ce que son retour s'effectue dans les conditions les plus favorables possibles. Le maître de classe, en coordination avec ses collègues, s'assure que les parents reçoivent les informations et le matériel utiles. Des mesures de soutien peuvent être mises en place. Lorsqu'il s'avère pertinent de faire rattraper une ou plusieurs évaluations, leur passation est échelonnée.

Certains élèves sont parfois absents sur une très longue durée pour des raisons de santé. Dans ce cas, une collaboration régulière avec les parents et les professionnels du monde médical (en pédiatrie, pédopsychiatrie, ou autre spécialité) est recommandée pour définir les objectifs scolaires poursuivis durant l'absence et les moyens mis en œuvre pour maintenir le lien de l'élève avec sa classe. Pour autant que l'état de santé de l'élève le permette, la direction de l'établissement évalue la pertinence d'un enseignement à domicile, et le cas échéant, l'organise. Lorsque l'élève est hospitalisé au Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV) ou à la Fondation de Nant, il peut bénéficier du dispositif de l'école à l'hôpital (EAH), qui fournit un soutien scolaire et contribue au maintien du lien de l'élève avec sa classe ainsi qu'à la préparation du retour dans son établissement.

²⁶ Art. 86, al. 3, LEO et art. 64 et 65 RLEO

²⁷ Exception faite du français, des mathématiques et, sauf situation exceptionnelle, de l'allemand

4. Prestations du domaine de la pédagogie spécialisée

4.1 Prestations indirectes aux professionnels

Ces prestations sont effectuées par les PPLS, par les enseignants spécialisés ou encore par les professionnels issus des centres de compétences de pédagogie spécialisée²⁸.

Elles sont qualifiées d'indirectes dans le cadre de la loi du 1^{er} septembre 2015 sur la pédagogie spécialisée (LPS ; BLV 417.31), dès lors qu'elles se destinent aux professionnels mais ont pour but principalement d'assurer la reprise du développement de l'enfant et de ses capacités d'apprentissage.

Elles peuvent se décliner en des entretiens ponctuels visant à informer les enseignants (état des connaissances dans un domaine spécifique) et s'étendre jusqu'à des séances régulières dont l'objectif principal est de soutenir les attitudes professionnelles (accompagnement). Ces prestations comportent un maximum de 12 séances sur une durée limitée à une année.

Leur mise en œuvre rapide peut permettre une intervention immédiate en attendant une prise en charge individuelle ultérieure.

Ces prestations peuvent être réalisées sans demande des parents. Dans ces cas, les discussions sont anonymisées.

Les prestations indirectes PPLS sont demandées par les enseignants selon les modalités définies dans le concept d'établissement et décidées par le professionnel PPL en tenant compte des ressources.

Les prestations indirectes dispensées par les centres de compétence de pédagogie spécialisée sont demandées par les directions d'établissement au service qui veille à assurer une répartition équitable de cette prestation.

4.2 Conseil et guidance des parents (PPLS)

Le conseil et la guidance des parents est une prestation indirecte qui a pour objectif de permettre à ces derniers de développer des compétences en lien avec les difficultés qui entravent leur enfant dans ses capacités d'apprentissage ou son développement. Elles peuvent se concrétiser par des entretiens ponctuels visant à conseiller les parents jusqu'à des séances régulières dont l'objectif principal est de renforcer les attitudes parentales.

Ces prestations comportent un maximum de 12 séances sur une durée limitée à une année.

Elles sont décidées par le professionnel PPLS en fonction des ressources.

²⁸ Les centres de compétence font référence dans la mise en œuvre de prestations spécifiques liées à des déficiences dans les domaines sensoriel, moteur, psychique ou mental. A ce titre, ils offrent des prestations directes ou indirectes permettant l'intégration d'enfants en âge préscolaire ou la scolarisation d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (art. 19 LPS).

4.3 Mesure préventive PPLS²⁹

Des interventions préventives sont envisagées pour les prestations de psychologie, logopédie et psychomotricité. Elles tendent à permettre une intervention rapide, de courte durée (limitée en principe à 12 séances, prolongeable au maximum une fois) et propre à réduire ou prévenir les conséquences de difficultés sur la vie scolaire, ou encore à prévenir l'émergence d'un trouble ou d'une déficience. Elles peuvent être individuelles ou collectives.

Elles peuvent ainsi intervenir même lorsque les conditions permettant l'octroi d'une mesure ordinaire de pédagogie spécialisée ne sont pas remplies, à savoir lorsque le trouble ou les limitations entravant les capacités de suivre l'école ordinaire ne sont pas établis, mais que les professionnels concluent à l'issue d'une évaluation préliminaire (effectuée dans le prolongement de la consultation collaborative) que tel pourrait être le cas, à terme, sans cette intervention.

Les parents sont les déclencheurs de la démarche, en collaboration et/ou sur conseil des professionnels concernés. L'évaluation préliminaire qui est effectuée par le PPLS consiste à analyser, dans un délai restreint, avec le concours des parents, la pertinence d'une demande, à identifier les aides déjà entreprises ou en cours, à esquisser l'impact des difficultés sur le développement ou les apprentissages de l'élève, à déterminer le besoin d'aide et le type d'aide nécessaire et, le cas échéant, à établir la vraisemblance d'un trouble ou d'une déficience.

La mesure préventive est décidée par le professionnel PPLS en fonction des ressources.

Éléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Modalités de mise en œuvre des prestations indirectes effectuées par les enseignants spécialisés et les PPLS
- Modalités de collaboration entre les enseignants et les PPLS pour faciliter la demande de prestation des parents
- Modalités de collaboration entre les enseignants et les PPLS en cas de refus des parents de procéder à une évaluation préliminaire

5. Prestations du domaine socio-éducatif en milieu scolaire

L'école publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre non seulement des tâches d'instruction mais également d'éducation (CIIP, 2003).

D'une manière générale, l'équipe pédagogique dans son ensemble a un rôle important à jouer dans le domaine socio-éducatif. D'une part, les prestations socio-éducatives s'inscrivent dans un projet global de formation qui vise à promouvoir des environnements favorables à la réussite scolaire et au bien-être des élèves, tel que décrit au socle universel. D'autre part, les enseignants gèrent quotidiennement, dans la classe ou dans le périmètre scolaire, des incidents et des difficultés qui ont une composante socio-éducative. Les maîtres de classes tiennent une place particulière en raison du lien privilégié qu'ils ont avec les élèves et leurs parents.

Certains élèves présentent parfois, dans le cadre scolaire, des difficultés de comportement ou de socialisation liées à un contexte donné, non persistantes et d'intensité légère (Massé,

²⁹ Art. 13 LPS

Desbiens & Lanaris, 2013) qui sont de nature très variable et touchent les différentes sphères de la vie de l'élève. Ces réactions peuvent être considérées dans une perspective de développement de l'individu ou comme une manifestation liée à des facteurs de stress de l'environnement familial, social, culturel ou scolaire.

On observe qu'un problème survenant dans le cadre scolaire ne se manifeste pas forcément ailleurs. Les premières réponses sont alors à chercher et à expérimenter au sein de la vie scolaire. « Il est souvent souhaitable que l'enseignant et le système scolaire s'interrogent de leur côté sur le rôle qu'ils jouent dans les difficultés rencontrées par l'enfant. Les compétences relationnelles peuvent être travaillées » (Delage, 2015).

Dans ces situations, une intervention centrée sur les éléments contextuels ou les facteurs environnementaux, y compris scolaires, est souvent suffisante notamment sous la forme d'une rencontre entre enseignants et parents, d'un accompagnement de l'enseignant ou de la consultation collaborative avec l'éducateur ou le psychologue en milieu scolaire. Des actions socio-éducatives ciblées sur les élèves ou la famille peuvent également être activées sous forme d'interventions socio-éducatives ou de soutien à la parentalité.

De telles mesures, qui seront décrites ci-dessous au point 5.3, permettent le repérage et l'intervention précoces en amont des situations complexes. Elles facilitent de plus l'accès à des mesures plus conséquentes si besoin.

5.1 Principales manifestations des difficultés

Les difficultés ciblées le plus fréquemment par les programmes socio-éducatifs en milieu scolaire sont les phénomènes de comportements inadéquats à l'école (incivilités, agressivité, harcèlement, perturbations des cours, etc.) ainsi que la question du décrochage scolaire.

Les principales manifestations de ces difficultés sont :

- les difficultés à rester en place, à se focaliser sur une tâche, les prises de parole intempestives, les gestes répétitifs et fréquents ;
- les comportements d'opposition vis-à-vis de l'autorité comme la désobéissance, la provocation, les comportements colériques ou vindicatifs ;
- les comportements auto-agressifs ou hétéro-agressifs (qui visent à causer du tort à autrui) qui peuvent prendre la forme d'une agression physique (frapper, etc.), de gestes ou de paroles inappropriées (injures, etc.), d'intimidation, de médisance, de destruction de biens matériels ;
- la pression et le stress face aux exigences, les blocages face à l'évaluation, l'incapacité de prise de parole devant un groupe ;
- les réactions émotionnelles disproportionnées (crise de larmes injustifiée, exubérance, désinhibition, etc.) ;
- l'isolement recherché ou subi, la passivité extrême, l'apathie, l'absence d'expression d'émotions, les propos auto-dépréciatifs ;
- l'absentéisme, comme les absences répétées, de courte ou de longue durée, les demandes répétées pour quitter l'école en cours de journée, les refus de se rendre à l'école, la phobie scolaire (impossibilité de se rendre à l'école) ;
- la baisse inexplicée et durable des résultats scolaires.

Lorsque de telles difficultés sont repérées, il convient de mener une analyse de la situation incluant une réflexion sur le plan pédagogique (éventuelles difficultés de l'élève, adéquation des approches didactiques, différenciation, aménagements, etc.) et sur l'environnement scolaire de l'élève dans une perspective globale (relation avec ses pairs et avec les enseignants, climat de classe, etc.). En effet, des comportements similaires chez plusieurs élèves peuvent avoir des

origines différentes, par exemple un trouble ou une déficience, et à l'inverse, une circonstance identique peut se manifester de diverses manières selon les situations. Cette analyse doit permettre de déterminer le type de prestation et le niveau d'intervention à mettre en place.

5.2 Prévention secondaire du domaine socio-éducatif

Afin de répondre aux difficultés décrites ci-dessus, différentes prestations socio-éducatives peuvent être activées, en complément à la consultation collaborative, telles que la médiation scolaire, l'intervention socio-éducatif réalisée par des éducateurs sociaux en milieu scolaire, ou le soutien à la parentalité. Des prestations communales (conseillers école-famille ou assistants sociaux scolaires) viennent parfois compléter ce dispositif.

Ces différentes prestations peuvent s'adresser aux élèves, aux parents ou aux autres professionnels du milieu scolaire. Elles ont différents buts et objectifs.

Elèves

Soutenir les élèves dans leurs difficultés au quotidien dans l'environnement scolaire :

- soutenir et accompagner les élèves en renforçant leurs compétences sociales ;
- contribuer à prévenir et lutter contre l'absentéisme et le décrochage scolaire ;
- offrir écoute et conseil (individuel ou collectif) ;
- proposer une médiation de situations conflictuelles en tant que tiers neutre ;
- intervenir de façon précoce sur les situations de vulnérabilité ;
- contribuer à l'amélioration de la gestion des moments de transition (pauses, récréation, etc.) et plus généralement de la vie scolaire.

Parents

Soutenir les parents dans l'éducation et le quotidien en lien avec le processus de scolarisation :

- informer les parents sur les observations faites et les difficultés rencontrées ;
- être à disposition des familles et contribuer à l'intégration des enfants à l'école ;
- informer les parents sur les ressources et possibilités de soutien, les aider à les activer ;
- mobiliser les compétences parentales et familiales ;
- écouter et conseiller les parents de façon confidentielle sous forme de consultations brèves et de rencontres collectives ;
- planifier des objectifs et mesures visant à encourager le processus d'apprentissage et/ou le comportement social ;
- encourager la collaboration école – famille – élèves, en particulier avec les conseillers école-famille et les assistants sociaux scolaires.

Professionnels du milieu scolaire

Soutenir tous les professionnels du milieu scolaire dans leur mandat d'éducation et de formation, notamment dans la gestion des facteurs de risque et des difficultés risquant de péjorer le climat scolaire et l'intégration sociale des élèves :

- favoriser la qualité du climat scolaire et les dynamiques de classe positive, par exemple en participant à des projets d'établissement et de prévention ;
- soutenir les enseignants dans une gestion de classe favorable à l'inclusion, au besoin en collaboration avec une prestation de la HEP ;
- offrir des conseils et des analyses de situations concrètes, par exemple en aidant à identifier le type de prestation nécessaire et en orientant sur le réseau social régional ;
- accompagner les enseignants lors de situations difficiles, voire de crise ;

- collaborer dans les situations où un renvoi définitif de l'école est envisagé ;
- soutenir les enseignants dans leur relation avec les parents, par exemple en aidant à préparer des entretiens délicats.

5.3 Prestations socio-éducatives de prévention secondaire

Les prestations socio-éducatives en prévention secondaire prévues dans le concept 360° sont décrites ci-après.

Médiation scolaire

La médiation scolaire est dispensée par des enseignants formés à la médiation. Sa mission s'inscrit dans le développement de l'autonomie des élèves face à leurs difficultés socio-relationnelles et personnelles en assurant un espace d'écoute et d'accompagnement aux élèves et aux acteurs de l'école.

Le médiateur scolaire intervient pour favoriser le développement d'attitudes favorables au vivre-ensemble ainsi que l'amélioration du climat scolaire. Il est une personne ressource, notamment dans le cadre des actions de l'Unité PSPS, au sein des équipes pluridisciplinaires, de la consultation collaborative et du repérage précoce.

Intervention socio-éducative en milieu scolaire

Ce type de prestations est dispensé par un éducateur social rattaché à une institution socio-éducative qui intervient dans un cadre prédéfini et inscrit dans le concept d'établissement. L'éducateur social en milieu scolaire (ESS) intervient auprès d'élèves pour lesquels ont été repérées des difficultés au quotidien dans le contexte scolaire, sans pour autant nécessiter une intervention spécifique (niveau III). Cette activité de prévention socio-éducative en amont va également faciliter et accélérer l'orientation vers les spécialistes pour les situations qui le nécessitent.

En collaboration avec les acteurs de l'école, les parents et les partenaires externes à l'établissement, l'ESS répond à des problématiques d'ordre scolaire, familial ou socio-éducatives dans un contexte global. Par l'observation des comportements des élèves et la médiation des situations conflictuelles, l'ESS joue un rôle préventif en termes de repérage et d'intervention précoces au sein des établissements scolaires, sur les problématiques socio-éducatives qui impactent la réussite scolaire ou péjorent le climat du groupe classe ou de l'établissement. Il peut intervenir lors de difficultés émergentes ou dans des situations de crise.

L'ESS apporte aux élèves un soutien face aux problématiques qui peuvent se poser dans et autour du milieu scolaire. Il agit en mobilisant les ressources et les compétences de tous les acteurs : élèves, enseignants, parents et autres intervenants. Il offre des conseils spécifiques contribuant à une analyse globale de situations concrètes, en s'appuyant sur des regards croisés. Il favorise la coordination avec les autres mesures socio-éducatives en milieu scolaire, et l'orientation vers des spécialistes, le cas échéant. Il soutient ainsi l'école dans son mandat d'éducation en œuvrant de façon concertée dans l'accompagnement de l'élève dans son parcours de formation.

Soutien à la parentalité

Cette prestation est donnée par une entité externe à l'établissement. Elle vise à soutenir les parents d'élèves rencontrant des difficultés pour accompagner leur enfant dans son parcours scolaire. Elle est demandée par l'établissement scolaire directement auprès de l'intervenant en charge du soutien à la parentalité. Les parents sont libres d'accepter l'aide qui leur est proposée.

Pour accéder à cette prestation, les difficultés de l'élève et le contexte dans lequel elles s'expriment doivent faire l'objet d'une analyse préalable sur la base des observations et des réflexions de l'équipe pluridisciplinaire et des parents. Il s'agit, par ce biais, de déterminer si les conditions d'accès sont remplies, à savoir si le processus scolaire est préterité, si les difficultés interviennent au-delà du contexte scolaire et si les parents sont partie prenante de la démarche. Une première rencontre pour discuter de ces éléments permet de renforcer la coopération entre l'établissement scolaire, les parents et l'élève.

Conseillers école-familles et assistants sociaux scolaires

Dans le canton de Vaud, plusieurs communes et régions ont développé des postes de travail social avec des interventions dans le cadre scolaire. Il faut souligner en particulier les « conseillers école-famille » (CEF) ou « assistants sociaux scolaires » (ASS) dont le rôle est d'intervenir auprès des familles ayant des enfants scolarisés afin de favoriser l'insertion scolaire et sociale de ceux-ci en collaboration à l'école.

Les CEF et ASS ont pour but d'aider les familles et les élèves afin de favoriser l'intégration psychosociale, culturelle, financière, juridique ou personnelle. Ils facilitent le lien entre l'école et la famille. Les financements de ces prestations sont soit communaux, soit régionaux.

Une mise en réseau et une utilisation plus efficace des offres de conseil existantes s'imposent. Cela implique une analyse spécifique des besoins comme des ressources disponibles au niveau régional, ce qui est prévu dans la formulation des concepts d'établissements. Il faudra prévoir également des temps d'échanges entre les intervenants en milieu scolaire et entre les ESS au niveau régional/cantonal.

5.4 Pôles de compétences régionaux en matière socio-éducative

Dans chacune des huit régions scolaires, les ESS sont rattachés à des institutions socio-éducatives de la Politique socio-éducative en matière de protection des mineurs (PSE-ProMin). Un protocole de collaboration est passé entre les institutions et les établissements scolaires. De plus, les institutions socio-éducatives référentes gèrent également, dans leur région scolaire, les Modules d'activités temporaires et alternatives à la scolarité (MATAS) ainsi que les accueils socio-éducatifs de jour (ASEJ) présentés au niveau III.

Cette organisation permet de réunir tous les éducateurs sociaux de la région intervenant en milieu scolaire et favorise leur collaboration, la coordination des différentes prestations socio-éducatives, la tenue de colloques ainsi que l'organisation de supervisions et de formations continues. Elle assure le maintien d'une identité professionnelle spécifique. Par ailleurs, ce dispositif a également l'avantage de limiter le nombre d'interlocuteurs des établissements scolaires.

Eléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Identification des difficultés, des besoins et des objectifs poursuivis par le dispositif
- Description du dispositif mis en place (personne(s) ressource(s), structure instituée, pilotage, etc.)
- Modalités internes à l'établissement d'accès à une prestation de soutien à la parentalité ou à une intervention socio-éducative en milieu scolaire (rôle du conseil de direction)
- Modalités de collaboration entre les différents professionnels intervenant dans le champ du travail social en milieu scolaire autour de problématiques spécifiques liées à un enfant (évaluation, conseil et soutien, suivi)
- Modalités de collaboration avec la commune s'il existe une fonction d'assistant social scolaire ou de conseiller école-famille afin de coordonner les prestations et les intégrer dans le dispositif de l'établissement

6. Prestations du domaine de l'allophonie-migration

Si la migration est un phénomène inscrit dans la durée, la nature des situations et la densité des flux sont extrêmement variables. Cet état de fait est peu compatible avec les structures ordinaires de prise en charge et nécessite donc la recherche de solutions nouvelles, souples et réactives. Le but est que le dispositif de formation puisse permettre aux jeunes migrants et/ou allophones d'aboutir à une formation certifiante, étape déterminante en vue d'une bonne intégration. Le recours à un interprète communautaire ou à un médiateur interculturel peut s'avérer nécessaire, afin de favoriser la communication avec les parents.

Pour atteindre ces objectifs, l'équipe pluridisciplinaire de l'Unité Migration Accueil (UMA) peut apporter un soutien aux établissements sous trois formes :

6.1 Domaine « expertise »

L'UMA a pour mission de veiller à l'actualisation et à la pertinence des propositions faites dans le domaine de la migration et de l'accueil. A ce titre, elle peut contribuer à la réflexion et à la conceptualisation des différents types de prise en charge et des dispositifs de formation destinés aux jeunes migrants et/ou allophones, avec une attention particulière pour les élèves fragilisés par leur parcours (MNA, jeunes peu ou pas scolarisés antérieurement, etc.).

6.2 Domaine « coordination et suivi »

Afin de garantir la cohérence des démarches des divers professionnels engagés dans le domaine de l'accueil, l'UMA établit les liens nécessaires entre les différents acteurs, instances et interlocuteurs privilégiés du domaine (par ex. EVAM). A cette fin, l'UMA invite à titre permanent à ses séances de conseil de direction des représentations des services des départements concernés (Département de la santé et de l'action sociale (DSAS) et Département de l'économie, de l'innovation et du sport (DEIS)). L'unité coordonne, de plus, les parcours de formation des jeunes migrants et/ou allophones lors des transitions.

6.3 Domaine « ressources »

L'UMA structure les éléments constitutifs du dossier des élèves concernés afin de faciliter les tâches des professionnels impliqués dans les établissements. Elle en définit les éléments incontournables et propose des structures de documents et des exemplifications, aussi dans la perspective de permettre des pratiques qualitatives et équitables dans tous les établissements. En outre, les délégués régionaux de l'UMA peuvent, sur demande, apporter un appui aux

établissements tant sur un plan technique que par le biais de prestations au profit des enseignants.

Éléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Modalités propres à l'établissement pour faire appel à l'UMA (difficultés spécifiques, ruptures de formation, etc.)

7. Prestations du domaine de la promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire

Les élèves ayant des demandes par rapport à leur santé, ou des difficultés psychosociales, peuvent, seuls ou avec leurs parents, bénéficier de compétences spécifiques lors d'entretiens avec l'infirmier scolaire, le médecin scolaire, le médiateur scolaire ou un PPLS. Ceux-ci peuvent faire le lien avec les enseignants, voire avec des prestataires en dehors de l'école.

Ces différents intervenants sont régulièrement appelés à être personnes ressources dans le cadre de la consultation collaborative. Or, du fait de leur fonction particulière, ils peuvent être amenés à avoir accès à des données relevant de la sphère privée de l'élève (sphère intime, familiale, sociale). Il convient par conséquent de porter une attention toute particulière aux modalités de collaborations entre ces intervenants et les enseignants, par exemple, en matière d'échange d'informations et de protection de la sphère privée.

Dans le champ de la pédagogie spécialisée, le médecin scolaire et/ou l'infirmier scolaire peuvent intervenir dans l'appréciation des situations d'élèves à besoins particuliers et leur orientation notamment lors des réseaux interdisciplinaires. Ils peuvent faire le lien avec le médecin traitant (pédiatre, pédopsychiatre, autre spécialiste) et les autres prestataires de soins.



III. INTERVENTIONS SPECIFIQUES (niveau III)

Les prestations de ce niveau d'intervention tendent à répondre à des besoins spécifiques présentant une certaine durabilité et constituant, pour l'élève, une entrave à sa capacité d'apprentissage ou son aptitude à assumer le rôle d'apprenant. Sous réserve des prestations liées exclusivement à l'allophonie, les besoins entrant dans ce niveau d'intervention doivent être objectivés par une évaluation spécifique.

Concernant cette évaluation, il conviendra de faire une distinction entre les besoins nécessitant la mise en œuvre d'une seule prestation de ceux qui nécessitent potentiellement le recours à plusieurs prestations. Cette distinction est déterminante en termes de modalités de collaboration/coordination entre professionnels. Ainsi, si une évaluation ad hoc est envisageable pour les prestations uniques, le bilan élargi 360° est en revanche nécessaire pour les prestations plurielles.

Le bilan élargi 360°

Le protocole d'évaluation uniformisé désigné bilan élargi 360°, figurant en annexe I, donne un canevas de réflexion au sein du réseau interdisciplinaire. Il permet, sur une base objective³⁰, d'évaluer les besoins de l'élève dans leur globalité, de les prioriser et de mettre en place un projet combinant plusieurs prestations.

Cette évaluation est effectuée par des intervenants du terrain qui connaissent l'enfant et qui sont directement impliqués dans sa prise en charge. Au besoin, le réseau peut notamment inclure les professionnels du domaine médical (pédiatrique, pédopsychiatrique), ceux intervenant au sein des structures parascolaires, ainsi que, le cas échéant, ceux rattachés aux communes qui sont en charge de prestations socio-éducatives.

Les professionnels du réseau sont compétents pour assurer le suivi des prestations mises en place et proposer l'ajustement du projet si nécessaire.

Le recours au bilan élargi 360° est conseillé dès lors qu'est envisagée une prestation unique ; il devient par contre obligatoire dès qu'à une prestation existante vient s'ajouter une nouvelle demande de prestation.

Visée intégrative des mesures mises en place

Bien que les établissements jouissent d'une grande latitude quant au choix des modalités de mise en œuvre des prestations relevant des interventions spécifiques, ils doivent privilégier, dans la mesure du possible, les solutions intégratives, dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire ainsi que du fonctionnement de la classe.

Ainsi par exemple, le co-enseignement devrait être préféré à la mise en place d'une classe séparative. En effet, il peut répondre tant à des besoins relevant du champ de la pédagogie régulière, de la pédagogie spécialisée, du socio-éducatif que de l'allophonie. Outre le fait de

³⁰ Le bilan élargi 360° se base sur des critères issus de la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF) qui représente un langage commun à tous les professionnels quel que soit leur champ d'intervention.

maintenir les élèves en difficulté dans leur groupe classe, cette modalité a l'avantage de bénéficier à tous les élèves et de favoriser les échanges et le transfert de compétences entre les deux professionnels qui coopèrent³¹ dans la construction du cours.

1. Prestations de l'école régulière

1.1 Aménagements³²

Cette mesure consiste à modifier les modalités d'apprentissage et peut s'étendre aux modalités d'évaluation, sans pour autant modifier ni les objectifs, ni les barèmes. La mise en place d'aménagements pour soutenir l'élève dans ses apprentissages peut prendre des formes diverses (par exemple lecture ou reformulation de consignes, augmentation du temps pour réaliser les travaux, utilisation d'outils de référence ou de technologie d'aide). Un aménagement peut aussi consister en une modification importante et durable du type de tâches proposées. Certaines activités peu utiles pour l'élève peuvent être supprimées au profit d'autres activités plus adaptées à ses besoins (par exemple, des activités plus stimulantes). Lorsque des aménagements sont mis en place, il doit en être dûment tenu compte dans les pratiques en matière de devoirs à domicile.

Les aménagements sont maintenus pour la passation des épreuves sujettes à évaluation. Ils consistent uniquement en des modifications des modalités de l'évaluation. Ils ne peuvent en revanche conduire à adapter ni les objectifs, ni les barèmes de l'évaluation.

Cette mesure est destinée aux élèves présentant des difficultés importantes et récurrentes qui engendrent au surplus des limitations effectives dans les situations d'apprentissage ou d'évaluation. Lorsque ces deux conditions cumulatives sont réalisées, l'élève a un droit à la mesure. Elle peut également s'adresser à des élèves ayant des compétences exceptionnelles³³ afin de favoriser le développement de leur potentiel.

La technologie d'aide³⁴, en particulier, peut faciliter ou permettre l'accès à de nombreux objets d'étude et matières qui seraient hors d'atteinte ou difficilement compréhensibles en lecture ou en écoute pour certains élèves. Elle permet également l'expression (orale ou écrite) pour des élèves qui sont freinés, voire empêchés par leurs difficultés. Lorsqu'une telle mesure est mise en place, elle doit s'accompagner d'une réflexion menée en réseau afin d'en définir les modalités de mise en œuvre. Il s'agit en particulier d'identifier une personne référente pour l'élève (aspects pédagogiques et techniques) et de déterminer les champs d'application de la mesure.

Ces outils sont disponibles en standard sur tous les systèmes de nos appareils numériques. Ainsi, cette technologie d'aide peut être mise à disposition de manière ponctuelle, en utilisant les outils (ordinateurs ou tablettes) de l'école. Le smartphone privé peut aussi parfois, sur demande

³¹ En ce qui concerne la pédagogie spécialisée, la DGEO et le SESAF ont établi une directive qui règle la collaboration et les rôles de chacun.

³² Art 98, al. 1, LEO, art. 5 RLEO et pt 5.1 du Cadre général d'évaluation, procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation du travail des élèves, Direction générale de l'enseignement obligatoire, édition 2017 (Cgé)

³³ Par exemple, pour une partie des élèves ayant un haut potentiel intellectuel (HPI) ou pour des élèves anglophones, dans le cadre du cours d'anglais

³⁴ Par exemple, un correcteur orthographique, une synthèse vocale ou un prédicteur de mots, un outil de dictée vocale ou un assistant personnel intelligent (SIRI), une palette permettant l'annotation de documents numérisés ou un logiciel de zoom

explicite de l'enseignant, venir momentanément en aide à l'élève. Dans certaines situations où les besoins s'avèrent plus grands, des moyens auxiliaires peuvent être proposés, l'élève disposant ainsi d'un outil disponible en tout temps. Dans cette perspective, il est toujours conseillé de créer un réseau pluridisciplinaire et de partir des besoins et ressources (de l'élève, de l'école, de la famille). La cellCIPS peut également être une ressource.

L'autorisation de mettre en place des aménagements relève de la compétence du conseil de direction de l'établissement. En principe, les parents sont associés à la réflexion. Ils sont informés de la décision.

Éléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Modalités d'identification et d'évaluation d'un besoin d'aménagement (notamment collaboration avec les professionnels PPL)
- Modalités de détermination des aménagements nécessaires
- Modalités de suivi de la mesure (réévaluation, fin de la mesure)

1.2 Adaptations

Cette mesure consiste à modifier les conditions d'apprentissage de telle sorte que cela a une incidence sur les objectifs visés du plan d'études et/ou le barème de l'évaluation.

Elle s'adresse à l'élève rencontrant des difficultés importantes qui ne lui permettent pas d'atteindre les objectifs du plan d'études dans tout ou partie d'une ou de plusieurs disciplines. Elle peut concerner également les élèves à haut potentiel intellectuel (HPI) en prévoyant des objectifs plus complexes que ceux attendus, pouvant conduire notamment à supprimer temporairement une branche ou suivre des cours dans une autre classe.

Les adaptations s'inscrivent dans le cadre d'un programme personnalisé³⁵. L'autorisation de mettre en place un programme personnalisé, avec une adaptation des objectifs et de l'évaluation, relève du conseil de direction de l'établissement et requiert l'accord des parents.

Éléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Modalités d'identification et d'évaluation d'un besoin d'adaptations
- Modalités de collaboration avec les parents
- Modalités de détermination des adaptations nécessaires
- Modalités de suivi de la mesure (réévaluation, fin de la mesure)

2. Prestations du domaine de la pédagogie spécialisée

Les prestations de pédagogie spécialisée consistent en des gestes professionnels énoncés exhaustivement à l'article 9 LPS. Ces prestations sont octroyées sous forme de mesures. La typologie de la mesure permet notamment de déterminer la procédure à suivre pour procéder à l'évaluation du besoin, à l'octroi des prestations et à leur suivi.

³⁵ Art. 91, al. 4, 104 et 107, al. 3, LEO et pt 5.2 du Cgé

Conformément à l'article 100, alinéa 3, LEO, le directeur désigne au sein de l'établissement, en coordination avec la direction régionale de pédagogie spécialisée, au moins un doyen référent d'établissement chargé de la mise en place des mesures d'enseignement spécialisé et de leur suivi, en collaboration avec les instances concernées.

2.1 Mesure ordinaire de prestation d'enseignement spécialisé³⁶

Les prestations d'enseignement spécialisé sont dispensées sous forme d'interventions didactiques et méthodologiques spécifiques élaborées en fonction des caractéristiques du trouble ou de la déficience de l'élève agissant sur son contexte de formation. Elles sont dispensées par des enseignants spécialisés et ont pour objectif la réhabilitation des capacités d'apprentissage et développementales.

Les prestations d'enseignement spécialisé (sous forme de mesure ordinaire) font l'objet d'une allocation de ressources accordée à l'établissement scolaire et sont décidées par le conseil de direction. Ces mesures peuvent être individuelles ou collectives, s'effectuer par un soutien apporté dans la classe régulière, hors de la classe, dans un groupe, voire le cas échéant dans une classe spécifique.

Les mesures ordinaires d'enseignement spécialisé entrent en ligne de compte lorsqu'on aura préalablement constaté que les mesures d'appui pédagogique ou les aménagements relevant de l'école régulière ne suffisent d'emblée pas ou plus. La mesure ordinaire d'enseignement spécialisé se distingue principalement de l'appui pédagogique par le fait qu'elle implique l'existence d'un trouble ou d'une déficience établie.

L'accès à une mesure ordinaire d'enseignement spécialisé est réservé aux élèves présentant un trouble ou une déficience qui engendre une entrave à leurs possibilités de développement ou de formation au point de ne pas ou de plus pouvoir suivre l'enseignement de l'école régulière sans soutien spécifique. L'entrave doit cumulativement :

- a) être récurrente, persistante ou intense ;
- b) engendrer une différence importante entre les acquisitions effectives de l'élève et celles qui sont attendues³⁷ en lien avec l'utilisation des capacités cognitives ou des compétences développementales nécessaires aux apprentissages ;
- c) résulter de l'impossibilité de l'élève à mobiliser ses ressources internes de manière suffisante³⁸.

L'existence d'un trouble en lien avec la capacité d'apprentissage et l'ampleur des difficultés qui en découlent peut être établie par une évaluation de l'enseignant constatant un écart aux normes communément admises. A cet effet, un outil d'évaluation du besoin doit être utilisé afin d'objectiver la démarche en se fondant sur des critères issus de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Cet outil peut consister en une forme restreinte du bilan élargi 360° prévu pour les prestations combinées (voir ci-dessus préambule).

Le conseil de direction octroie la prestation par une décision qui prévoit soit le nombre de périodes accordées pour les prestations individuelles, soit les modalités de scolarisation de l'élève pour les prestations en groupe ou dans des classes spécifiques. Les parents sont

³⁶ Art. 9, lettre b, 10, 26, 29 et 30 LPS

³⁷ Les acquisitions attendues se définissent en lien avec le Plan d'études romand (PER).

³⁸ Art. 13 RLPS

entendus, puis informés de la décision. L'établissement jouit d'une certaine marge de manœuvre quant aux modalités de mise en œuvre des mesures ordinaires d'enseignement spécialisé ; il tient compte du concept d'établissement et des besoins particuliers de l'élève. Entre deux prises en charge permettant toutes deux une intervention adéquate, la plus simple, en termes d'économicité et d'organisation, est privilégiée, pour autant qu'elle soit adéquate et suffisante. Il en est ainsi, par exemple, du choix entre une prise en charge individuelle ou collective s'il est admis que ces deux types d'intervention permettent d'offrir une formation adéquate à l'élève considéré. Il en va de même si la mise en œuvre d'une prestation indirecte est jugée suffisante (voir chap. II point 4.1).

Avant de prendre une décision de mesure ordinaire d'enseignement spécialisé, le conseil de direction veille à entendre les parents et, dans la mesure du possible, l'élève. Une décision formelle n'est notifiée aux parents, avec mention des voies de recours, que s'il y a désaccord entre ces derniers et le conseil de direction.

La direction de l'établissement est chargée de la mise en place et du suivi des mesures d'enseignement spécialisé. Il est procédé à des réévaluations régulières avec les professionnels concernés. La mesure prend fin si les objectifs sont atteints ; s'ils s'avèrent inatteignables ou si l'on ne peut s'attendre à une amélioration suffisante, la mesure doit être arrêtée, suspendue ou son cadre aménagé, voire aboutir au déclenchement d'une mesure renforcée. Les parents doivent être informés de la fin de la mesure.

Éléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Organisation des mesures ordinaires d'enseignement spécialisé (individuelles, collectives)
- Définition de l'outil d'évaluation du besoin (en principe, le Bilan élargi 360°)
- Modalités de collaboration avec les PPL si nécessaire pour l'évaluation
- Modalités de l'exercice du droit d'être entendu des parents
- Définition du rôle du doyen référent d'établissement dans l'évaluation d'un besoin, l'octroi et la réévaluation d'une mesure
- Définition du rôle d'un réseau interdisciplinaire dans l'évaluation d'un besoin, l'octroi et la réévaluation d'une mesure

2.2 Mesure ordinaire de prestation PPL³⁹

Un rôle de référent PPL d'établissement⁴⁰ est créé pour favoriser la collaboration avec les autres intervenants de l'établissement et son conseil de direction, notamment pour veiller à une bonne coordination des prestations. Il s'agit d'un poste non hiérarchique, occupé par un professionnel PPLS.

Les prestations de psychologie, de psychomotricité et de logopédie (PPL) sont destinées aux élèves dont le développement ou les apprentissages sont compromis et qui nécessitent un accompagnement spécialisé dans leur scolarité. Elles ont pour objectif la réhabilitation des capacités d'apprentissage et développementales de l'élève. Ces prestations sont demandées par les parents et peuvent être prodiguées sous une forme individuelle ou collective. Elles sont dispensées en milieu scolaire ou, au besoin, par des prestataires privés.

³⁹ Art. 9, lettres c à e, LPS

⁴⁰ Un descriptif du rôle et des missions du référent PPL d'établissement sera communiqué aux établissements.

Les critères d'octroi d'une mesure ordinaire PPL sont identiques à ceux de l'octroi d'une mesure ordinaire d'enseignement spécialisé. L'accès à cette mesure est donc réservé aux élèves présentant un trouble ou une déficience (établi en principe par un bilan) qui engendre une entrave à leurs possibilités de développement ou de formation au point de ne pas ou de ne plus pouvoir suivre l'enseignement de l'école régulière sans soutien spécifique. L'entrave doit cumulativement :

- a) être récurrente, persistante ou intense ;
- b) engendrer une différence importante entre les acquisitions effectives de l'élève et celles qui sont attendues⁴¹ en lien avec l'utilisation des capacités cognitives ou des compétences développementales nécessaires aux apprentissages ;
- c) résulter de l'impossibilité de l'élève à mobiliser ses ressources internes de manière suffisante.

Sur le plan de la procédure, si l'évaluation préliminaire (voir chap. II point 4.3 ci-dessus) conclut à la vraisemblance du besoin d'une prestation PPL, il est ensuite procédé à un bilan. Ce bilan s'effectue dans un délai tenant compte des facteurs de priorisation suivants :

- les ressources déjà mobilisées dans le cadre scolaire ;
- le bien-être ou le mal-être de l'enfant ;
- la récurrence, la persistance et/ou l'intensité des difficultés ;
- l'impact sur le développement et/ou les apprentissages ;
- la prise en compte du projet global d'aide tant interne qu'externe ;
- la qualité du soutien familial.

Le bilan est une évaluation approfondie dont le but est d'établir les ressources de l'élève, l'existence d'un trouble ou d'une déficience, de déterminer son mode de fonctionnement à l'aide d'outils reconnus et spécifiques à chaque profession et de proposer des mesures afin d'aider l'enfant à surmonter, voire dépasser, ses difficultés.

Si le bilan permet de conclure à la nécessité d'une intervention, la direction régionale⁴² (ou par délégation hiérarchique le PPLS) décide, après consultation des parents, de l'octroi d'une mesure ordinaire, du nombre de séances accordées (dans une fourchette déterminée), de la durée (en principe 1 an) et du cadre, en individuel ou en groupe. Il est à noter que si une prestation indirecte (voir chap. II point 4.1) est jugée suffisante, celle-ci est préférée à une mesure individuelle directe, dès lors qu'elle valorise la dimension d'organisation apprenante.

Si la direction régionale décide de recourir à un prestataire indépendant, elle le désigne. Dans la mesure du possible, elle tient compte du souhait des parents, de la continuité de la prise en charge et, le cas échéant, des compétences spécifiques du professionnel.⁴³

Le professionnel en charge de la prestation informe oralement les parents de la mesure octroyée, si elle correspond à leur demande. Dans le cas contraire ou si les parents le requièrent, une décision leur est formellement notifiée.

La direction régionale est en charge de la mise en œuvre et du suivi de la mesure.

⁴¹ Les acquisitions attendues se définissent en lien avec le PER.

⁴² Le responsable régional PPL assure la direction régionale concernant les mesures PPL.

⁴³ Art. 27, al. 4, LPS

Au terme de la mesure, le projet de prise en charge PPL est réévalué. Si l'objectif visant à rétablir l'élève dans son développement et ses capacités d'apprentissage est atteint, la mesure prend fin. C'est notamment le cas lorsque l'élève a appris à vivre avec son trouble et dispose des ressources nécessaires pour atténuer, de manière suffisante, les limitations et les désavantages qui en découlent et ce, même si le trouble n'a pas disparu. Cependant si la situation le nécessite, des séances de catamnèse (maximum 5) peuvent être effectuées après l'échéance de la mesure.

Si l'objectif n'est pas atteint au terme de la mesure, trois possibilités sont alors envisagées :

- la mesure s'interrompt et d'autres mesures sont envisagées par le réseau interdisciplinaire ;
- le projet de prise en charge PPL est redéfini ;
- la prestation PPL est reconduite une année supplémentaire, dans ce cas les objectifs de prise en charge PPL sont ajustés.

Dans ces cas, le PPL en informe la direction régionale et lui transmet pour décision les éléments nécessaires et une proposition de suites à donner.

Eléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Modalités de collaboration entre les enseignants et les PPL pour faciliter la demande de prestation des parents
- Modalités de collaboration entre les enseignants et les PPL en cas de refus des parents de procéder à une évaluation du besoin ou de refus d'une prestation PPL
- Modalités de collaboration entre les enseignants et les PPL dans le cadre de la mise en œuvre de la prestation PPL

2.3 Mesure ordinaire de prestations combinées⁴⁴

Les mesures ordinaires de prestations combinées relevant de la pédagogie spécialisée concernent les situations pour lesquelles il est établi tant un besoin de prestations d'enseignement spécialisé que de prestations de psychologie, de psychomotricité ou de logopédie. Pour être qualifiées de mesures ordinaires de prestations combinées, les prestations doivent être mises en place en même temps ou avec un décalage inférieur à 6 mois.

La décision d'octroyer une mesure ordinaire de prestations combinées doit faire l'objet d'un préavis du réseau interdisciplinaire établi en ayant recours au bilan élargi 360°. Ce réseau est un dispositif souple dont la composition varie en fonction des situations, mais dans lequel se trouvent au moins un professionnel de l'enseignement spécialisé et un professionnel PPL. Il est non hiérarchique, décloisonné et est réuni en général par le référent PPL d'établissement ou par le doyen référent d'établissement.

Des décisions coordonnées sont prises conjointement par les entités compétentes pour chacune des prestations concernées. Dans l'éventualité où il existerait une décision antérieure de mesure ordinaire recouvrant un seul type de prestation, celle-ci serait remplacée par la décision "plurielle".

⁴⁴ Art. 28 et 29 LPS

Les parents sont informés oralement de la mesure octroyée si elle correspond à leur demande ou obtient leur adhésion. Dans le cas contraire ou si les parents le requièrent les décisions leur sont formellement notifiées, avec mention des voies de recours.

La mise en œuvre et le suivi sont assurés conjointement par le doyen référent d'établissement et le référent PPL d'établissement. Avec l'appui du réseau, ils réévaluent la mesure à son terme ou lorsque l'évolution de la situation nécessite la réévaluation d'une des prestations.

Eléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Modalités de collaboration entre les enseignants et les PPL pour identifier les situations concernées par une prestation combinée (i.e. identifier qu'une prestation préexiste)
- Modalités de mise en œuvre des réseaux interdisciplinaires

2.4 Aide à l'intégration⁴⁵

Les prestations d'aide à l'intégration tendent à permettre ou à faciliter la participation de l'élève aux activités scolaires et à favoriser l'autonomisation. Elles sont dispensées majoritairement par des assistants à l'intégration et plus marginalement par des codeurs en langage parlé complété (LPC) et des interprètes en langue des signes française (LSF).

Les prestations d'aide à l'intégration s'adressent aux élèves qui, du fait de leur trouble invalidant ou de leur déficience, ont des difficultés avérées à :

- a) se déplacer, se mouvoir et effectuer les actes de la vie quotidienne de façon autonome ;
- b) se repérer dans l'espace et dans le temps ;
- c) utiliser les moyens auxiliaires à visée pédagogique ou de communication de façon autonome ;
- d) communiquer, s'exprimer et comprendre ;
- e) respecter les conventions sociales et les règles de vie de la classe, de l'établissement scolaire ou du lieu d'accueil ;
- f) respecter les normes de sécurité dans le cadre scolaire au risque de se mettre en danger soi-même ou autrui.

L'aide à l'intégration est en principe attribuée sous forme de prestation individuelle en lien avec un élève en particulier qui remplit les conditions pour en bénéficier, sous réserve de l'aide à l'intégration non ciblée (voir chap. I, point 5 ci-dessus).

Pour procéder à l'évaluation d'un besoin individuel, la direction d'établissement détermine si les conditions d'octroi sont remplies. Si l'élève présente une déficience, un avis médical précisant les limitations fonctionnelles est demandé. En cas de difficultés significatives de communication, en expression et en compréhension, une évaluation complémentaire par un spécialiste est requise. Pour les élèves du cycle 1, la direction d'établissement décide de l'octroi des prestations d'aide à l'intégration. Pour les élèves des autres cycles, elle demande au service compétent ces prestations⁴⁶. En outre, lorsque cette prestation est demandée en même temps qu'une autre mesure de pédagogie spécialisée ou d'appui pédagogique ou encore socio-éducatives, le besoin de toutes les prestations est évalué conjointement.

⁴⁵ Art. 9, lettre h, 12, 40 et 41 LPS

⁴⁶ Art 40, al. 1, LPS

Le service est compétent pour décider de l'intervention d'un codeur en langage parlé complété (LPC) ou d'un interprète en langue des signes française (LSF). Il l'est également pour octroyer de l'aide à l'intégration à un élève au bénéfice de mesures renforcées.

Eléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Description du dispositif mis en place pour la prestation d'assistant à l'intégration du cycle primaire (1-4P)
- Modalités de coordination des prestations relevant de l'enveloppe 1-4P avec celles octroyées individuellement (5P-11S et MR)

3. Prestations du domaine socio-éducatif en milieu scolaire

Lorsque les difficultés de nature socio-éducatif sont durables et d'intensité moyenne à élevée, elles sont en général d'origine multifactorielle et surviennent dans différents contextes, par exemple tant à la maison qu'à l'école. Elles peuvent faire l'objet d'un diagnostic notamment par un psychologue ou un pédopsychiatre. Leur prise en charge nécessite une intervention concertée entre l'école et les secteurs sociaux ou thérapeutiques (par exemple un psychologue, un psychothérapeute, un pédiatre ou un pédopsychiatre). Un travail collaboratif de l'enseignant avec le réseau interdisciplinaire est nécessaire afin de mieux comprendre la situation, identifier le besoin et envisager des pistes d'action.

Dans chacune des régions scolaires, les pôles de compétences régionaux en matière socio-éducatif gèreront les modules d'activités temporaires et alternatives à la scolarité (MATAS) et les accueils socio-éducatifs de jour (ASEJ). Le choix de leur localisation permet, en principe, leur accessibilité aux élèves de l'ensemble des établissements scolaires. Le cas échéant, d'autres solutions sont proposées.

3.1 MATAS ⁴⁷

Les modules d'activités temporaires et alternatives à la scolarité (MATAS) sont mis en place pour des élèves qui présentent des difficultés importantes et durables de comportement ou qui se trouvent dans une situation à haut risque de rupture scolaire. En principe, les MATAS I sont prévus pour des élèves âgés de 6 à 12 ans et les MATAS II pour des élèves de 13 à 16 ans. Cette mesure vise à favoriser la poursuite de la scolarité dans l'établissement d'origine.

Dans deux cas particuliers, le MATAS peut poursuivre une autre mission, avec une autorisation délivrée par le SPJ et la DGEO, sur demande conjointe de la direction du MATAS et de l'établissement de l'élève. Lorsque l'élève est en âge de 11e année, la mesure dans un MATAS II peut viser la construction d'un projet de formation et la transition vers le secondaire II. Exceptionnellement, les MATAS peuvent également accueillir des élèves dans des situations où la scolarité dans une classe ordinaire est devenue impossible. Cette mesure doit être de courte durée, le temps qu'une autre solution, la plus adaptée possible, soit trouvée.

Les MATAS consistent en une prise en charge externe à l'établissement. Dans chacune des régions scolaires, ils sont gérés conjointement par les directions d'une institution de la PSE-

⁴⁷ Art. 103 LEO, art. 76 RLEO, Politique socio-éducatif cantonale en matière de protection des mineurs (PSE-ProMin) au point 5.2., CDFJC n° 141
Les prestations MATAS sont en cours d'évolution, suite à une démarche d'évaluation, menée entre 2017 et 2019.

ProMin pour le volet socio-éducatif, et d'un établissement scolaire référent pour le volet pédagogique. Une directive règle la procédure d'admission.

L'élève reste rattaché à sa classe d'origine qu'il continue de fréquenter, au minimum pendant un tiers du temps scolaire. La mesure s'étend sur douze semaines scolaires, renouvelable une fois. Un élève peut être pris en charge dans un MATAS à deux reprises durant sa scolarité (deux fois vingt-quatre semaines). Exceptionnellement, une dérogation aux conditions ci-dessus peut être délivrée par le SPJ et la DGEO, sur demande conjointe de la direction du MATAS et de l'établissement de l'élève.

La collaboration entre les différents acteurs est un facteur clé de la réussite de la mesure. Lors de l'admission, les objectifs socio-éducatifs et scolaires poursuivis durant la mesure, au MATAS et en classe, sont clarifiés et explicités. Des échanges réguliers permettent de réguler le suivi de la situation, de renforcer la collaboration avec les parents et de favoriser le transfert des acquis du contexte MATAS à la classe.

Le département peut émettre des précisions dans le cadre d'une directive. Chaque MATAS transmet à la fin de l'année scolaire un rapport annuel d'activité à la DGEO et au SPJ.

3.2 Accueils socio-éducatifs de jour dans le canton de Vaud (ASEJ)

Les ASEJ ont pour mission de contribuer, par des prestations socio-éducatives de jour, au processus évolutif d'enfants et jeunes en difficultés. Ils sont rattachés aux institutions SPJ et relèvent de la PSE-ProMin. Pour accéder à cette prestation l'élève doit être au bénéfice d'une intervention socio-éducative du SPJ, c'est-à-dire qu'il doit avoir fait l'objet d'un signalement ou d'une demande de soutien des parents ; c'est alors l'assistant social de la protection des mineurs qui se charge de l'évaluation.

Ils s'adressent à des enfants et jeunes âgés de 6 à 16 ans confrontés à des difficultés personnelles, familiales et/ou sociales. Il est attendu que les bénéficiaires soient scolarisés et autonomes dans leurs déplacements.

Les prestations proposées sont :

- l'encadrement socio-éducatif ambulatoire ;
- l'appui à la fonction parentale (entretiens de famille, aides aux parents, etc.) ;
- l'accompagnement quotidien visant le développement de l'enfant ;
- le soutien à la socialisation (repas, activités de groupe, encouragement de la vie associative, etc.) ;
- la collaboration avec les intervenants entourant les familles (assistants sociaux, enseignants, thérapeutes, etc.) ;
- la participation au projet scolaire et professionnel (aide aux devoirs, suivi de l'agenda, etc.) ;
- l'observation, l'évaluation et l'orientation.

Eléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Identification des difficultés pour lesquelles le MATAS est indiqué, dans le respect du cadre légal, en cohérence avec les autres mesures à disposition de l'établissement
- Détermination d'une procédure pour établir les objectifs pédagogiques visés durant la prise en charge MATAS et pour coordonner les enseignants de l'établissement et l'enseignant du MATAS
- Modalités de collaboration entre les professionnels et avec les parents
- Modalités d'accompagnement de l'élève et/ou des enseignants lors de la fin de la mesure

4. Prestations du domaine de l'allophonie-migration

Les mesures proposées pour la gestion de la diversité culturelle et linguistique à l'école visent à favoriser l'intégration de l'élève au sein de l'école régulière et dans une formation subséquente. Elles doivent lui permettre d'accéder le plus rapidement possible aux exigences du plan d'études officiel.

Lors de l'arrivée de l'élève, son attribution à un cycle ou à un degré est décidée par la direction de l'établissement en fonction de l'âge de l'élève, de son dossier scolaire et des connaissances dont il peut se prévaloir.

Une évaluation est ensuite menée dans l'établissement pour déterminer les connaissances et les compétences de l'élève. Sur la base des informations recueillies, l'élève sera orienté dans l'une des structures mises en place par l'établissement. Si l'élève n'est pas placé dans la classe adéquate, il est transféré dans une classe correspondant mieux à ses capacités.

Ces interventions spécifiques font l'objet d'un standard établi par l'Unité Migration Accueil (UMA) afin de garantir à cette population d'élèves un accueil équitable dans tous les établissements du canton. Ce standard précise les étapes indispensables à mettre en place et documente, en particulier pour les établissements confrontés de façon occasionnelle à ces situations, les éléments constitutifs du dossier de l'élève qui sera nécessaire à la mise en œuvre du projet de formation au sein de l'établissement et, plus tard, l'accompagnera dans ses diverses transitions.

L'UMA peut apporter des ressources aux établissements pour les situations auxquelles ils sont rarement confrontés (et donc peu préparés) ou qui sont trop spécifiques. Ces ressources peuvent consister en l'apport d'une prestation directe à l'élève. De plus, en cas de rupture scolaire ou de déscolarisation, l'UMA réexamine avec le jeune concerné son projet de formation et formule des propositions de cursus de formation adaptées.

Le dispositif d'accueil mis en place par l'établissement peut comprendre les mesures suivantes : cours intensifs de français, au besoin d'allemand et d'anglais, groupes d'accueil et classes d'accueil. Ces mesures sont octroyées sous forme de périodes hors enveloppe⁴⁸ par la direction pédagogique de la DGEO.

⁴⁸ Cf. chapitre VI « Allocation de ressources »

4.1 Cours intensif de français (CIF)

Les cours intensifs de français sont dispensés individuellement ou par groupe pendant le temps scolaire. Ils peuvent se donner à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe régulière. Plusieurs élèves de classes différentes peuvent être réunis dans une classe prévue à cet effet. Au cycle I, il s'agit de l'unique mesure de niveau III prévue en lien direct avec l'allophonie.

L'enseignant titulaire de la classe régulière et l'enseignant du CIF collaborent pour établir le projet pédagogique de l'élève, dans lequel un programme personnalisé fixe les objectifs concernant l'apprentissage du français. Ces informations sont transmises à l'élève et à ses parents. En fonction des besoins, d'autres partenaires ou professionnels peuvent être associés à la démarche.

L'enseignant du CIF établit un bilan écrit. Au terme de la mesure, mais a minima au terme de chaque semestre, il vérifie l'atteinte des objectifs et, cas échéant, ajuste le projet.

En collaboration avec les parents et sur la base du bilan pédagogique, les enseignants et la direction déterminent à quel moment la mesure CIF prend fin. La poursuite des apprentissages se fait dans la classe régulière, sous la responsabilité de l'enseignant titulaire.

En règle générale, les élèves qui ne bénéficient plus de mesures spécifiques liées à l'allophonie sont soumis au Cadre général de l'évaluation et donc aux exigences liées au plan d'études officiel (objectifs, grilles horaires). Des aménagements peuvent toutefois être décidés dans les modalités de leur travail.

Il est à noter que des périodes de cours intensifs d'allemand et d'anglais (CIA, CIANGL) peuvent être attribuées aux élèves venant de l'étranger en fonction de leur niveau de maîtrise de ces langues.

4.2 Groupes et classes d'accueil

Dès le 2^e cycle primaire, l'enseignement peut être dispensé dans des groupes ou des classes d'accueil dont la fréquentation est limitée à une année scolaire, exceptionnellement deux⁴⁹.

Dans le groupe d'accueil, l'élève est admis à temps partiel. Le reste du temps, il suit l'enseignement dans sa classe régulière, à laquelle il reste rattaché administrativement. L'enseignant titulaire de la classe régulière et l'enseignant du groupe d'accueil collaborent pour établir le projet pédagogique de l'élève.

L'élève fréquente la classe d'accueil à plein temps selon une grille horaire établie par le département. Elle vise l'acquisition par l'élève des bases linguistiques et culturelles indispensables à son intégration dans une classe régulière et dans une formation subséquente.

L'élève qui fréquente une classe d'accueil est au bénéfice d'un projet pédagogique, établi par l'enseignant, dans lequel un programme personnalisé fixe les objectifs portant sur l'apprentissage du français et ceux à atteindre dans les autres disciplines de la grille horaire. Ces informations sont transmises à l'élève et à ses parents. Les résultats de l'évaluation sont communiqués en conformité avec le Cadre général de l'évaluation (évaluation formative et/ou

⁴⁹ Art 102, al.3, LEO

sommative). En fonction des besoins, d'autres partenaires ou professionnels peuvent être associés à la démarche.

Un bilan pédagogique est établi semestriellement. Il mentionne les objectifs travaillés ainsi que leur niveau d'atteinte. Il donne également un préavis concernant le cycle ou le degré (ainsi que la voie, le cas échéant) dans lequel l'élève peut être admis. Un stage peut être organisé pour compléter les informations, en vue d'une intégration dans une classe régulière. La décision d'enclassement appartient à la direction de l'établissement.

Pour favoriser l'entrée des élèves allophones dans les classes régulières, les intégrations partielles sont encouragées.

Éléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Modalités de mise en œuvre du standard « premier accueil » de l'UMA
- Modalités de mise en œuvre à l'interne de l'établissement du dossier de suivi « élèves migrants – allophones » (de son accueil à sa transition vers un autre établissement)
- Organisation des mesures d'accueil des élèves allophones (individuelles, collectives)
- Détermination des critères d'évaluation prévalant lors de l'enclassement initial/ lors du choix d'une mesure
- Modalités de collaboration avec les PPL si nécessaire pour l'évaluation
- Modalités de collaboration avec la famille et/ou la structure d'accueil (EVAM)
- Définition du rôle du conseil de direction et de celui des enseignants CIF, accueil et réguliers dans l'évaluation initiale, les choix d'enclassement et les intégrations partielles ou définitives en classe régulière
- Définition des modalités d'une intégration partielle ou totale en classe régulière

5. Prestations du domaine de la promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire⁵⁰

5.1 Besoins de santé particuliers

Le document de transmission désigné « Elèves à besoins de santé particuliers » contribue à l'intégration scolaire et sociale des élèves porteurs d'une maladie chronique ou d'une incapacité physique. Il permet, de plus, d'anticiper les situations d'urgence.

Les objectifs spécifiques de ce document sont de :

- recenser les besoins de santé et d'intégration de l'élève pour sa scolarité ;
- identifier les soins, les traitements et les mesures d'accompagnement nécessaires à l'élève pour favoriser sa qualité de vie dans l'école ;
- définir les rôles de chaque acteur impliqué dans l'accompagnement de l'élève ;
- favoriser la cohérence et la coordination des mesures prises pour répondre aux besoins de santé de l'élève dans l'école.

Le professionnel de référence pour toute question relative au document « Elèves à besoins de santé particuliers » est l'infirmier scolaire de l'établissement.

⁵⁰ Art. 45 de la loi du 29 mai 1985 sur la santé publique (LSP ; BLV 800.01) et RPSPS

Éléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Modalités de collaboration autour des élèves aux besoins de santé particuliers (maladies chroniques ou en situation de handicap)
- Mesures de suivi du bilan de santé scolaire en vue de la mise en place des adaptations nécessaires



IV. INTERVENTIONS INTENSIVES (niveau IV)

Ce niveau d'intervention concerne les élèves présentant un trouble invalidant ou une déficience ayant pour conséquence des limitations durables de leur participation ou de leur activité dans leur environnement social, scolaire et familial au point de compromettre leur avenir scolaire ou professionnel. L'existence d'un tel besoin est établie par la procédure d'évaluation standardisée (PES).

1. **Mesure renforcée de pédagogie spécialisée**⁵¹

Les mesures renforcées de pédagogie spécialisée s'adressent aux élèves pour lesquels il est établi que l'activité ou la participation sont limitées durablement 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. Le besoin d'une telle mesure est établi par une procédure d'évaluation standardisée (PES) visant à recenser les limitations de fonctionnement, les facteurs facilitateurs ainsi que les obstacles et de les mettre en regard des objectifs de développement et de formation définis individuellement.

Une mesure renforcée recouvre généralement un cumul de prestations et implique un projet individualisé de pédagogie spécialisée (PIPS).

1.1 **Déclenchement d'une PES**

Afin de déterminer l'opportunité du déclenchement d'une PES, un outil d'aide à la décision a été élaboré à l'intention des professionnels entourant l'élève. Il s'agit du document intitulé « Critères d'éligibilité pour l'ouverture d'une PES en vue de l'octroi d'une mesure renforcée (MR) de pédagogie spécialisée » qui se trouve à l'annexe II. Ce document permet de mener une réflexion globale sur la situation de l'élève, sur les ressources engagées et le contexte scolaire actuel de l'élève ainsi que sur les avantages et les risques potentiels d'une mesure renforcée.

La collecte de données nécessaires pour effectuer l'évaluation ne débute que lorsque les parents ont été dûment informés des implications d'une mesure renforcée. Les parents sont accompagnés dans leurs démarches par les professionnels entourant leur enfant.

L'inspecteur référent MR recollecte la documentation suivante, pour autant qu'elle existe et soit pertinente, en vue de la réunion d'un réseau interdisciplinaire :

- rapport pédagogique ;
- évaluation scolaire ;
- programme personnalisé ;
- formulaire ad hoc de transmission ou rapport PPL si existant ;
- formulaire ad hoc de transmission ou rapports médicaux si existants ;
- autres éléments significatifs.

Lorsqu'il n'existe pas de rapport médical, il est demandé aux parents de faire remplir au médecin référent de leur enfant un formulaire ad hoc de transmission. Les PPL recourent également à ce formulaire s'ils ne disposent pas de rapport lors de l'ouverture de la PES.

⁵¹ Art. 32 à 39 LPS

Les demandes de mesures renforcées sont effectuées en principe avant le mois d'avril pour une mise en œuvre des mesures au début d'une année scolaire. Les cas exceptionnels justifiés notamment par l'évolution de la situation ou par le repérage de difficultés importantes en cours d'année scolaire sont réservés.

1.2 Mise en œuvre de la PES

L'utilisation d'une procédure d'évaluation standardisée est prévue par l'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* du 25 octobre 2007 (ci-après l'Accord intercantonal, A-CDPS ; BLV 417.9). Cette procédure met en lumière les éléments nécessaires à la détermination du droit à des mesures renforcées, dans la mesure où elle tient compte non seulement du sujet, mais aussi de son environnement familial, social et éducatif (approche globale). Dans le canton de Vaud, le protocole de la CDIP a été adapté en laissant place à des évaluations nuancées (texte libre) et en permettant de mettre en valeur les ressources de l'enfant (annexe III).

La PES est complétée par l'inspecteur référent MR dans le cadre d'un réseau interdisciplinaire réunissant les parents, l'enseignant de la scolarité ordinaire, le doyen référent d'établissement, des professionnels du domaine PPL ainsi que, le cas échéant, le référent PPL d'établissement et des professionnels du domaine de la santé. Les observations des parents sont intégrées dans l'évaluation de base. Le référent MR recherche un consensus quant à l'évaluation des objectifs et des besoins, entre les participants au réseau, y compris les parents. Les éventuelles divergences sont consignées dans le protocole d'évaluation. De la même manière, si l'établissement scolaire émet des réserves quant à un éventuel projet de scolarisation intégratif en raison par exemple de l'environnement (en particulier de la classe) ou de l'organisation de l'établissement, elles sont dûment prises en compte et doivent figurer dans le protocole.

A l'issue du réseau, le référent MR rend un préavis à l'attention du chef du service pour décision d'octroi d'une mesure renforcée si les conditions suivantes sont réunies :

- a) il n'y a pas de divergences, ni de doute, quant à la solution préconisée ;
- b) l'avis des parents et de l'élève ont été obtenus sur chaque élément de l'évaluation et intégrés ;
- c) le préavis respecte la casuistique et les recommandations de la commission cantonale d'évaluation ;
- d) le principe d'intégration et les conditions de ses limitations sont respectés ;
- e) le principe d'efficacité quant au choix de la mesure est respecté.

Dans les cas où l'une des conditions n'est pas réalisée, l'inspecteur référent MR saisit la commission cantonale d'évaluation pour qu'elle rende le préavis. Cette commission, instituée par la LPS, se compose de 3 à 5 membres experts du domaine de la pédagogie spécialisée et réunit au moins un enseignant spécialisé, un représentant des PPL et un médecin.

Les parents gardent en tout temps la possibilité de demander que la commission cantonale d'évaluation soit saisie pour préavis et d'être entendus par la commission.

1.3 Choix du lieu de scolarisation

En référence au droit international et aux textes internationaux fondateurs (Convention des Nations Unies relative au droit des personnes handicapées, Déclaration de l'UNESCO de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux) la fréquentation par les enfants handicapés de l'école ordinaire relève d'un droit fondamental. La LPS nuance ce droit en inscrivant la fréquentation de l'école régulière dans une perspective de meilleure réponse possible aux besoins de l'enfant en situation de handicap tout en tenant compte de l'environnement scolaire.

La LPS ne fixe pas de critère objectif permettant de scolariser un élève à l'école régulière ou au sein d'un établissement de pédagogie spécialisée. L'analyse proposée par la PES permet cependant d'orienter la décision en prenant en compte les éléments suivants :

- la détermination de l'environnement le moins restrictif possible (Taylor, 1988) eu égard au modèle intégratif. Ce modèle préconise l'intégration scolaire, mais dans les limites perçues en lien avec les capacités de l'élève et ses incapacités. Il prend en compte les limites environnementales en lien avec les aspects organisationnels (plurimagistralité, nombre d'élèves dans la classe, environnement architectural, etc.), les aspects pédagogiques (participation de l'élève, enseignement magistral, possibilités de différenciation, etc.), les attitudes des professionnels (valeurs, attitudes positives ou négatives en lien avec l'intégration, etc.) et l'environnement social (proximité d'un établissement de pédagogie spécialisée, environnement multiculturel, urbain, rural, etc.) ;
- l'avis des parents qui sont partenaires de l'ensemble de la procédure ;
- la possibilité de mobiliser des ressources suffisantes pour l'enfant (ES, PPL, transports, accueil parascolaire, etc.) ;
- l'accès à des prestations spécifiques (mesures médicales intenses, physiothérapie, ergothérapie) ;
- l'accès à des prestations d'hébergement répondant à des besoins médicaux, éducatifs ou thérapeutiques ;
- l'accès à des prestations ciblées et spécifiques à la pédagogie spécialisée liées au trouble invalidant ou à la déficience (apprentissage du braille pour les aveugles ou amblyopes, approches spécifiques pour les enfants atteints d'autisme, etc.)

1.4 Décision et mise en œuvre d'une mesure renforcée

La compétence de rendre une décision de mesure renforcée incombe au chef du service.

Lorsque la décision prévoit que l'élève est intégré dans une classe de la scolarité ordinaire, elle détaille chaque prestation octroyée en fonction des besoins de l'élève en matière de pédagogie spécialisée. Elle en fixe la quantité sous réserve d'ajustements possibles. Si, en revanche, la décision prévoit une scolarisation dans un établissement de pédagogie spécialisée, elle n'indique pas le détail des prestations mais désigne le prestataire.

Un projet individualisé de pédagogie spécialisée (PIPS) est établi par l'équipe pluridisciplinaire en collaboration avec les parents. Il comprend autant les éléments liés à l'enseignement et aux adaptations nécessaires du programme scolaire (programme personnalisé, art. 104 LEO) que les moyens auxiliaires, les indications PPL ou les mesures éducatives, voire médico-thérapeutiques dans certaines situations particulières. En cas de mesures médico-thérapeutiques, le projet individualisé de pédagogie spécialisée inclut un protocole de prise en charge, validé par un médecin, les parents et les acteurs concernés.

Les mesures renforcées peuvent être organisées individuellement, en groupe ou dans des classes spécifiques. Dans une logique de mutualisation des ressources, les établissements scolaires peuvent proposer au service la mise sur pied de classes régionales de pédagogie spécialisée.

L'enseignant de la classe régulière et son collègue enseignant spécialisé assument conjointement la responsabilité de la mise en œuvre de la mesure ainsi que les relations avec les parents de l'élève.

Le doyen référent d'établissement organise et préside, au minimum, un réseau interdisciplinaire avant le début de la scolarité et une fois par année.

Une réévaluation de la mesure doit être effectuée au moins tous les 2 ans. Lors de la reconduction d'une mesure renforcée, une procédure simplifiée est envisageable. Ainsi, il est possible de se fonder sur le dossier déjà constitué et tous les partenaires n'ont pas à être entendus, s'il est admis que la situation est inchangée. Les parents doivent être consultés dans tous les cas. Les phases de préavis et de décision sont respectées.

En cas d'évolution majeure, la mesure est réévaluée avant son terme. Dans ce cas, la procédure simplifiée n'est pas applicable.

Éléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Modalités de déclenchement de la PES (réflexion préalable, rôle du doyen référent d'établissement)
- Modalités de collaboration avec les parents lors de la demande, de l'évaluation, de la mise en œuvre de la mesure et de la réévaluation
- Modalités d'élaboration du PIPS
- Modalités de collaboration entre l'inspecteur référent MR et le doyen référent d'établissement, voire la direction
- Organisation des mesures renforcées (individuelles, collectives)

1.5 Cas particulier : décision provisoire de mesure renforcée

Dans des cas particuliers, afin de permettre d'octroyer des mesures rapidement, avant l'issue de la procédure ordinaire d'évaluation, une décision provisoire est envisageable. Une telle décision peut permettre, après évaluation sommaire effectuée par le service, et avec l'accord des parents, de mettre en place une solution de prise en charge en attendant l'instruction complète de la PES.

Les situations visées ici sont principalement celles des élèves venant d'autres cantons ou de l'étranger et qui bénéficiaient déjà de mesures ainsi que celles portant sur de graves difficultés signalées par un établissement. Dans ce dernier cas, l'évaluation sommaire porte en particulier sur la justification de l'urgence et l'impact des difficultés.

Seules sont concernées ici les situations dans lesquelles les parents adhèrent à la démarche. Si tel n'est pas le cas, il convient, le cas échéant, de se référer à la procédure décrite ci-après de demande de mesure renforcée déposée par les professionnels.

1.6 Cas particulier : demande de mesure renforcée déposée par les professionnels

Dans des cas exceptionnels, il est possible pour les professionnels de solliciter un avis de la commission cantonale d'évaluation s'il y a une forte présomption d'un besoin de mesure renforcée, mais que les parents s'opposent à en faire la demande.

La saisine de la commission ne peut s'effectuer que par la direction de l'établissement scolaire. Cette dernière s'assure que les critères d'accès à une mesure renforcée semblent bien réalisés. La commission informe les parents de l'initiation d'une démarche d'évaluation.

L'évaluation se fonde sur la base des pièces disponibles sans que ne soit requis l'accord des parents pour la transmission des renseignements nécessaires à la commission.

En cas d'avis négatif de la commission au terme de l'évaluation, les professionnels à l'origine de la demande sont informés du résultat afin que l'établissement scolaire examine, le cas échéant, d'autres mesures à prendre à son niveau.

En cas d'avis positif de la commission, celle-ci rencontre les parents afin de les entendre et de les rendre attentifs à la nécessité de procéder à une évaluation complète. S'ils s'y opposent, elle les informe des conséquences possibles de leur refus de collaborer.

Dans ce cas, si les parents ne déposent pas de demande, le chef du service peut notamment décider de procéder d'office à une évaluation complète, voire également prendre une décision provisoire dans l'attente des déterminations de la commission. S'il est admis que l'enfant est en danger, une procédure de signalement, au sens de la LProMin, est mise en œuvre.

Cette procédure, lourde de conséquences quant aux droits des parents, doit rester exceptionnelle. Le but, à chacune des étapes, est de rétablir le lien avec les parents.

Éléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Démarches à accomplir en vue d'annoncer à la direction de l'établissement une situation nécessitant une saisine de la commission d'évaluation sans l'accord des parents
- Modalités pour assurer le maintien de la collaboration avec les parents

2. Intervention intensive du domaine socio-éducatif

Les mesures de protection relevant de la PSE-ProMin sont délivrées sur l'ensemble du territoire cantonal par des institutions ou structures socio-éducatives résidentielles et ambulatoires ayant passé un contrat de prestations avec le SPJ. Elles offrent un accueil sécurisant et un accompagnement socio-éducatif à des mineurs ayant besoin de protection, suivis par le SPJ/ORPM, l'Office des curatelles et des tutelles professionnelles (OCTP) et/ou le Tribunal des mineurs (TMin). Elles proposent également un travail auprès des parents afin de renforcer ou rétablir leurs compétences parentales et éducatives.

Parmi ces mesures, les internats avec école ont pour but d'offrir une prise en charge socio-éducatif à des mineurs en âge de scolarité obligatoire ayant besoin de protection ainsi que d'une scolarité adaptée.

1. **Transition entre le préscolaire et la scolarité obligatoire**

Un inventaire non exhaustif des prestations assurées par le canton et les communes dans le domaine de la petite enfance (0-4 ans) figure en annexe IV. Il détaille les objectifs poursuivis par ces prestations, les modalités d'accès ainsi que les acteurs qui en ont la charge.

Dans le canton de Vaud, 70% des enfants de 3-4 ans fréquentent de façon régulière ou partielle un accueil préscolaire (garderies, jardins d'enfants, accueil familial de jour). A leur arrivée à l'école, ces enfants ont ainsi déjà vécu des expériences de groupes et ont en principe acquis pour partie les règles sociales nécessaires à la rencontre de l'autre, ce qui est un atout évident pour favoriser leur entrée à l'école.

Il est à noter que l'approche des institutions d'accueil collectif préscolaire n'est pas celle de l'évaluation de l'apprentissage par l'enfant, mais plutôt celle de l'apprentissage à vivre en groupe dans le respect de l'éducation parentale. De plus, les projets institutionnels mettent peu en avant, de manière générale, la préparation des enfants à une transition vers l'école enfantine.

Fort de ces constats, des projets pilotes regroupant des professionnels de l'accueil préscolaire (éducateurs de la petite enfance) et de l'école (enseignants de 1P) sont régulièrement conduits dans notre canton et ailleurs afin de faciliter, au travers d'actions concrètes, l'arrivée des enfants et des familles à l'école.

Ces actions consistent, par exemple, en l'organisation de visites de l'école que les enfants peuvent réaliser, avec les professionnels de la petite enfance, durant le trimestre précédant la scolarisation. Ce type de démarche permet, d'une part, aux professionnels de mieux appréhender le contexte de chacun et, d'autre part, aux enfants de découvrir l'environnement scolaire en étant soutenus par des professionnels qui leur apportent une référence sécurisante.

Ces actions peuvent consister aussi à proposer aux parents de participer, avec leur enfant, à des moments de rencontre à l'école (généralement le samedi matin) durant le trimestre précédant la scolarisation.

Des actions de ce type devraient aussi être prévues pour les enfants qui ne fréquentent pas les structures préscolaires, ainsi que pour leurs parents, afin de préparer au mieux leur entrée à l'école.

Concernant les enfants à besoins éducatifs particuliers, l'éducation précoce spécialisée (également désignée SEI) favorise la transition famille-école en apportant un soutien, dans le contexte familial, visant notamment à valoriser les compétences parentales. Cette prestation, qui peut être dispensée jusqu'à six mois après l'entrée à l'école, permet d'établir si le développement de l'enfant est limité ou compromis au point de ne pas lui permettre une scolarisation sans un soutien spécifique. Par ailleurs, pour les enfants en âge préscolaire qui doivent être soutenus dans les apprentissages langagiers fondamentaux ou dans le développement de leurs compétences psychomotrices nécessaires pour atteindre les objectifs de l'école, des prestations de logopédie et de psychomotricité sont prises en charge par le service cantonal.

Dans cette logique d'identification le plus précocement possible d'éventuels troubles ou déficiences en lien avec les apprentissages, notons encore que l'Unité PSPS a développé le *bilan de santé préscolaire* que les parents doivent faire remplir par le pédiatre de leur enfant et

transmettre à l’infirmier scolaire avant l’entrée à l’école (visite médicale préscolaire). Ce bilan favorise la mise en place d’aménagements nécessaires en lien avec des problèmes de santé.

D’une manière générale, l’enjeu de la transition maison-école ou accueil préscolaire-école réside essentiellement dans l’identification la plus en amont possible des besoins spécifiques du futur élève afin que le contexte scolaire puisse se préparer au mieux à son arrivée. De ce fait, le canton va intensifier ses démarches d’information et de sensibilisation auprès des professionnels du monde médical (pédiatres, pédopsychiatres, infirmiers, etc.) ainsi que de la petite enfance, afin d’offrir une visibilité accrue des prestations de soutien relevant du champ préscolaire et ainsi favoriser un repérage précoce des troubles, déficiences et difficultés pouvant avoir des incidences sur la scolarisation de l’enfant.

Eléments à préciser dans le concept d’établissement :

- Modalités de collaboration avec les professionnels en charge des prestations de pédagogie spécialisée dans le champ du préscolaire
- Modalités de collaboration avec les structures d’accueil préscolaire

2. Transition lors des changements de classe sans changement d’établissement

Lorsqu’un élève change de classe⁵², notamment lors du passage d’un demi-cycle à l’autre, ou du changement de cycle, il est important que le maître de classe de la classe de départ transmette au maître de classe de la classe d’arrivée toutes les informations pertinentes et nécessaires à une bonne poursuite de la scolarité, notamment lorsque des aménagements ou des mesures spécifiques ont été mis en place.

La communication de ces informations doit s’effectuer dans le respect des principes de proportionnalité et de finalité. Elle requiert l’accord des représentants légaux lorsqu’elle porte sur des données couvertes par un secret professionnel.

3. Transition entre le primaire et le secondaire

Dans le cadre de la transition entre le primaire et le secondaire, le défi est double, à savoir garantir, d’une part, le suivi de l’élève dans la continuité et saisir, d’autre part, l’opportunité d’un changement d’établissement, d’intervenants et d’objectifs scolaires pour questionner les mesures en place.

Le profil des établissements et leur organisation pédagogique doivent apporter des réponses variées et différentes aux besoins des élèves dans ce moment de transition. Les solutions seront ainsi naturellement différentes dans une configuration d’établissements 1-8P/9-11S que dans une configuration 1P-11S ou encore 1-6P/7P-11S, sous réserve encore des spécificités géographiques et de la répartition du corps enseignant primaire et secondaire.

Afin de favoriser la transition primaire-secondaire, les aspects pédagogiques, thérapeutiques et éducatifs, ainsi que les dimensions locale et régionale dans lesquelles s’inscrit l’établissement, sont à considérer.

⁵² Ce paragraphe s’applique également lorsque l’élève change de groupe, en particulier dans les disciplines à niveaux de la voie générale.

3.1 Aspects pédagogiques, thérapeutiques et éducatifs

Afin de répondre au mieux aux besoins spécifiques de l'élève qui entre dans le secondaire et d'appréhender les enjeux de l'orientation et de la mise en voies et niveaux, il est nécessaire de coordonner les mesures dont il a bénéficié jusque-là avec les attentes du PER.

Il importe par conséquent qu'en amont du temps de transition, idéalement dans le courant du deuxième semestre de 8P, l'établissement ou les établissements concernés favorisent les temps de rencontre entre les enseignants primaires, secondaires et les différents intervenants, voire entre les conseils de direction, afin d'inscrire les prestations dans une continuité. Ces échanges peuvent viser à développer une vision partagée sur les attentes fondamentales de fin du cycle II et les spécificités de la 9S, à renforcer la collaboration entre référents d'établissement (doyen) ou encore à permettre de développer des projets d'accompagnement tels que la mise en place d'un suivi au secondaire apporté par des enseignants primaires (spécialisés ou non) pour soutenir la transition des élèves à besoins spécifiques. Dans tous les cas, un point de situation entre les professionnels doit être fait 3 mois après l'arrivée de l'élève dans le nouvel établissement.

3.2 Dimensions locale et régionale dans lesquelles s'inscrit l'établissement

Les choix menés par chaque établissement (politique d'orientation en lien par exemple avec l'enseignement de l'OS pour certains élèves de VG, programmes personnalisés, gestion des mesures ordinaires de prestation d'enseignement spécialisé dans la classe, hors de la classe ou dans une classe spécifique, etc.) peuvent préteriter la transition primaire-secondaire s'ils ne sont pas d'abord partagés au moins dans le contexte local de la zone de recrutement des élèves.

Il est par conséquent nécessaire d'aborder ces dimensions dans le cadre de la région de concert avec les professionnels du champ de la pédagogie spécialisée et du socio-éducatif.

4. Transition lors d'un changement d'établissement scolaire

Lorsqu'un élève quitte un établissement scolaire pour rejoindre un autre établissement de la DGEO, son dossier personnel est transmis intégralement au directeur du nouvel établissement⁵³. Il est important que l'établissement de départ transmette à l'établissement d'arrivée toutes les informations utiles à la meilleure prise en charge possible, notamment lorsque des aménagements ou des mesures spécifiques ont été mis en place.

Cette transmission va au-delà des données administratives et doit viser, dans l'intérêt de l'enfant, toute information de nature à faciliter son intégration dans son nouvel établissement scolaire. La communication de ces informations doit s'effectuer dans le respect des principes de proportionnalité et de finalité et requiert l'accord des représentants légaux lorsqu'elle porte sur des données couvertes par un secret professionnel.

Lorsque l'élève est au bénéfice de mesures renforcées de pédagogie spécialisée, l'établissement communique sans tarder au référent MR l'annonce d'un déménagement, afin que ce dernier puisse veiller à la coordination et à la mise en place des prestations nécessaires, dans les meilleurs délais.

⁵³ Art 28, al. 1, RLEO

Eléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Définition du rôle de doyen référent d'établissement en lien avec la transition primaire-secondaire
- Modalités de collaboration intra-établissement ou inter-établissements, notamment au sein d'une région pour garantir la cohérence entre les cycles (en particulier entre les enseignants primaires et secondaires)
- Modalités de collaboration avec les PPLS et les acteurs du socio-éducatif pour déterminer la pertinence de la poursuite ou non des mesures prises

5. Transition entre la scolarité obligatoire et postobligatoire

Il convient de relever que le champ de la scolarité postobligatoire revêt de notables particularités en termes de réponses à apporter aux besoins spécifiques des élèves. Aussi, un concept cantonal 360° propre à cet ordre d'enseignement est en cours d'élaboration sur la base de la segmentation en niveaux d'intervention structurant le présent document. Ainsi, les éléments décrits ci-après ne concernent que les prestations favorisant le moment du passage de la scolarité obligatoire à la scolarité postobligatoire.

5.1 Prestations de l'école régulière

La transition vers le postobligatoire se prépare à l'école obligatoire, tant pour les élèves qui se destinent à une formation professionnelle que pour ceux qui s'orientent vers l'enseignement gymnasial. En principe, le maître de classe joue un rôle important dans cette transition. Les informations utiles concernant ces différentes filières sont transmises par l'établissement aux élèves et à leurs parents. L'établissement communique également aux parents qu'ils sont responsables de transmettre les informations utiles aux établissements de formation professionnelle ou aux gymnases.

Les cours d'approche du monde professionnel (AMP) et les stages permettent de soutenir la construction d'un projet de formation professionnelle. Un référent en AMP fait le lien entre les structures cantonales, les enseignants en AMP et les partenaires locaux de la formation professionnelle. D'autres mesures, par exemple le projet LIFT, qui s'adresse à quelques élèves en particulier, complètent ce dispositif. Les élèves de la voie pré-gymnasiale reçoivent également des informations relatives à la formation professionnelle.

L'approche du monde académique et des professions qui lui sont liées fait également l'objet d'une présentation, en particulier aux élèves de la voie pré-gymnasiale. Les élèves de la voie générale qui sont intéressés reçoivent aussi ces informations.

5.2 Prestations du champ de l'orientation

Dans le cadre du dispositif Ecole-Transition en 10^{ème} et 11^{ème} et particulièrement de la *Gestion de cas adaptée à la formation professionnelle* (également appelé *Case management pour la formation professionnelle*), l'Office cantonal d'orientation scolaire et professionnel (OCOSP) assure le repérage et l'accompagnement des élèves un an avant la fin de la scolarité obligatoire. En dernière année, ceux qui rencontrent des difficultés à trouver une solution de formation professionnelle initiale ou une filière d'études bénéficient d'un accompagnement spécifique sous forme de coaching ou de bilan. L'objectif de ces prestations est de soutenir leur orientation vers des voies de formation ordinaires ou, si une mesure de Transition 1 s'avère nécessaire, donne un préavis pour une admission dans l'une de ces mesures. Une étroite collaboration entre les responsables des établissements scolaires et le psychologue conseiller en orientation sous-tend cette mission.

Le processus au sein des établissements se déroule en quatre phases :

- I. La phase d'automne a pour objectif d'inventorier les projets professionnels des élèves, le degré de concrétisation de ces projets et d'identifier les jeunes ayant des besoins spécifiques d'encadrement.
- II. La phase d'hiver permet d'identifier les élèves avec d'importantes difficultés d'insertion et de leur proposer une mesure de Transition 1 adaptée en vue d'une demande d'admission anticipée.
- III. La phase de printemps permet de veiller au bon déroulement du processus d'orientation général et des demandes d'admission à une mesure de Transition 1. Elle vise également à clarifier les situations particulières. Le psychologue conseiller en orientation informe les enseignants, appuie les élèves et leur famille dans la compréhension de l'offre des mesures de Transition 1 quand il s'agit d'y faire recours.
- IV. La phase d'été a pour objectif de faire le point pour tous les élèves sur les solutions de formation et de proposer des prestations d'orientation spécifiques aux élèves sans solution (coaching, atelier, etc.).

Eléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Modalités de transmission des informations à l'ensemble des élèves et à leurs parents concernant la transition entre la scolarité obligatoire et postobligatoire
- Identification des difficultés des élèves nécessitant le recours au dispositif de la Gestion de cas adaptée à la formation professionnelle
- Modalités de collaboration avec les parents et le psychologue conseiller en orientation

5.3 Rôle de l'inspecteur référent MR dans le champ de la transition

Le référent MR contribue à l'orientation des élèves au bénéfice de mesures renforcées ou susceptibles de l'être à l'issue de la scolarité obligatoire ou à sa majorité. Il met notamment en place les démarches nécessaires auprès des autres acteurs concernés par le placement des élèves ayant des difficultés, à savoir notamment l'assurance invalidité, la gestion de cas adaptée à la formation professionnelle et les prestataires de la Transition 1. Il collabore pour cela avec les professionnels intervenant auprès de l'élève y compris ceux du domaine médical (pédiatrique, pédopsychiatrique) et les instances ayant mis en place une technologie d'aide (TA).

Les différents intervenants veillent à coordonner leurs actions afin de permettre à l'élève de suivre la formation la plus appropriée et d'éviter des carences de prise en charge.

5.4 Cellule InterServices (CIS) du canton de Vaud

Cette cellule est un organe où collaborent les représentants de la DGEO, du service, de la DGEP, du SPJ, du CHUV et de l'OAI, afin de pouvoir évaluer de façon coordonnée et le plus rapidement possible les besoins des jeunes en fin de parcours scolaire qui n'ont pas pu pleinement tirer profit de l'enseignement dispensé et dont l'évolution postscolaire est incertaine.

Dans ce but, les établissements scolaires peuvent annoncer à la CIS les situations qu'ils auront identifiées, à savoir les élèves dès 14 ans ayant une atteinte à la santé avérée ou suspectée et un parcours scolaire « chaotique ». Pour ces élèves, une formation professionnelle ordinaire semble difficile ou impossible.

Après examen de la situation, la CIS apporte une réponse ciblée aux parents et à l'établissement scolaire en vue d'orienter le jeune, de faciliter les démarches et d'obtenir le soutien le plus approprié en cas de poursuite de la formation.

Éléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Modalités d'identification des élèves susceptibles d'être annoncés à la CIS
- Modalités de collaboration avec les parents, les PPLS et les professionnels de santé

6. Transition entre la scolarité en établissement régulier et en établissement de pédagogie spécialisée (et inversement)

Les établissements de pédagogie spécialisée font partie du dispositif vaudois de formation. Ils accueillent et scolarisent des élèves au bénéfice de mesures renforcées de pédagogie spécialisée pour lesquels la scolarisation en école régulière n'est pas envisageable. Les établissements de pédagogie spécialisée visent les objectifs de formation et de développement inscrits dans la LEO et dans la LPS. Leurs prestations sont soit spécifiques et liées à certains troubles ou déficiences (déficiences visuelle, motrice, autisme, etc.), soit généralistes. Leur offre de formation est complétée par un accueil à la journée et/ou résidentiel.

L'admission d'un élève au sein d'un établissement de pédagogie spécialisée ne peut se faire qu'à l'issue d'une PES. Il appartient à l'inspecteur référent MR de vérifier l'existence du besoin d'une mesure renforcée et de proposer le lieu de scolarisation à privilégier en tenant compte du principe d'intégration et de ses limites.

L'inspecteur référent MR régule et ajuste l'offre des places nécessaires au sein des établissements spécialisés en organisant, au cours de l'année scolaire, des séances régionales de coordination permettant, par ailleurs, d'identifier les situations prioritaires. L'adéquation des conclusions de la PES est vérifiée par l'organisation d'un stage préalable dans l'établissement. Si, au terme de la procédure, la scolarisation en établissement de pédagogie spécialisée est décidée, il appartient à celui-ci de construire le projet individualisé de pédagogie spécialisée (PIPS) sur la base des informations fournies par la PES et par la documentation mise à sa disposition par les parents et par les professionnels qui suivent l'enfant.

La décision de scolarisation en établissement de pédagogie spécialisée a une validité de deux ans. Au début du deuxième semestre de la deuxième année, puis ensuite chaque année, une évaluation simplifiée permet de décider, en collaboration avec les parents, du maintien ou non de l'enfant au sein de l'établissement.

Des intégrations partielles (d'une à plusieurs demi-journées) peuvent être envisagées dans la perspective de développer les compétences sociales de l'élève ou d'envisager un passage progressif de l'établissement de pédagogie spécialisée à un établissement ordinaire. Dans ces situations, le projet émane de l'établissement de pédagogie spécialisée, en collaboration avec les parents et l'établissement régulier. Des séances de réseau interdisciplinaire sont organisées, au moins deux fois par année, à l'initiative de la direction de l'établissement de pédagogie spécialisée.

Il est à noter que les éléments qui précèdent sont transposables dans le cadre d'une transition entre une classe régulière et une classe régionale de pédagogie spécialisée ou inversement.

De manière générale, le développement de synergies entre établissements de la scolarité ordinaire et établissements de pédagogie spécialisée est de nature à favoriser le transfert de compétences.

Éléments à préciser dans le concept d'établissement :

- Modalités de collaboration avec l'établissement de pédagogie spécialisée, en particulier, définition du rôle de doyen référent d'établissement

7. Transition entre la scolarité obligatoire et le parascolaire

Une partie des élèves fréquentent une structure d'accueil de jour parascolaire. Dans certaines situations, il peut s'avérer pertinent de collaborer avec les professionnels des unités d'accueil pour écolier (UAPE) et des accueils en milieu scolaire.

7.1 Soutien aux prestations parascolaires : conditions et objectifs

La loi du 20 juin 2006 sur l'accueil de jour des enfants (LAJE ; BLV 211.22) prévoit que le Département en charge de la pédagogie spécialisée peut subventionner l'encadrement nécessaire à l'accueil d'un enfant ou d'un jeune dont l'état exige une prise en charge éducative particulière principalement en raison d'un trouble invalidant ou d'une déficience.

Le soutien à l'accueil parascolaire est attribué sous forme de subventionnement à la structure d'accueil parascolaire pour l'engagement de ressources supplémentaires d'aide à l'intégration. Dans une perspective systémique, ce soutien est destiné à renforcer l'équipe éducative afin de permettre la participation sociale de l'enfant dans un contexte collectif.

Les prestations de soutien à l'accueil parascolaire sont destinées à des élèves qui, en raison de leur trouble invalidant ou de leur déficience ne pourraient pas participer à l'accueil parascolaire sans une aide. Les conditions d'accès à la prestation d'aide à l'intégration doivent au demeurant être remplies (voir chap. III, point 2.4 ci-dessus).

7.2 Accès au soutien parascolaire

S'il est procédé à une PES pour définir les besoins de l'élève, la nécessité d'un soutien parascolaire peut être intégrée dans le questionnement et servir de support à la structure demandeuse. Un professionnel de la structure d'accueil participe, dans ce cas, au réseau permettant l'instruction de la PES.

Si, en revanche, un élève présente un trouble invalidant ou une déficience qui ne requiert pas de mesures renforcées, la demande de soutien parascolaire (assortie d'un avis médical ou thérapeutique) doit être adressée par la structure d'accueil au service.

7.3 Devoirs surveillés

Les difficultés auxquelles répondent la différenciation pédagogique, les aménagements ou les adaptations s'expriment tant dans le cadre de la classe que hors de celle-ci, en particulier face aux devoirs à domicile. Dans ce dernier contexte, l'action de l'enseignant est limitée et des inégalités liées à l'environnement de l'élève peuvent s'ajouter aux difficultés scolaires.

Les devoirs surveillés, qui sont confiés à la responsabilité des communes, revêtent à cet égard un rôle essentiel. Un ajustement entre l'école et les structures en charge des devoirs surveillés permet d'inscrire ces deux contextes dans une continuité favorable à la prise en compte des difficultés de l'élève et améliore ses chances de réussite. De telles démarches doivent ainsi, dans la mesure du possible, être favorisées par les directions d'établissement.

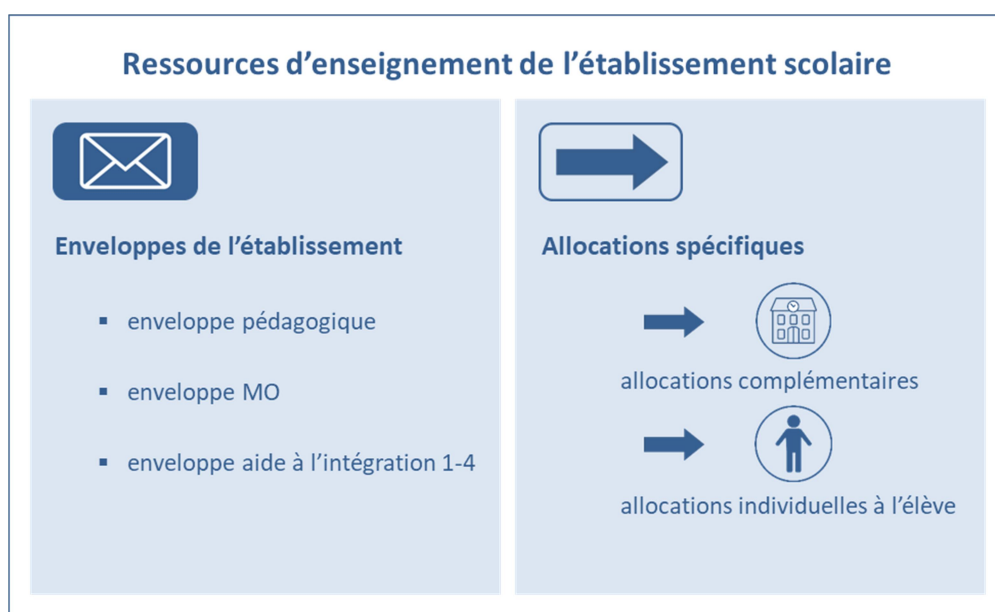
VI. ALLOCATION DE RESSOURCES

Les ressources nécessaires à la mise en œuvre du concept cantonal sont mises à disposition des établissements et des régions scolaires selon des modes d'attribution distincts.

Les enveloppes de l'établissement sont calculées de manière automatique en fonction du nombre d'élèves scolarisés au sein de l'établissement.

Les allocations spécifiques sont, quant à elles, évaluées et octroyées de manière à soutenir des projets ou à répondre à des situations particulières. Elles sont de deux natures : des allocations complémentaires allouées à un établissement selon différents critères et des allocations individuelles liées à un élève en particulier (*cf. schéma ci-dessous*).

D'autres ressources font l'objet de dotations régionales : les ressources liées aux prestations de psychologie, psychomotricité et logopédie, et les ressources liées aux prestations socio-éducatives.



1. Ressources de l'établissement



1.1. Enveloppes de l'établissement

Ressources liées au domaine de la pédagogie régulière : enveloppe pédagogique

Les ressources nécessaires au financement de la pédagogie régulière au sein des établissements scolaires sont attribuées sous forme d'enveloppe qu'ils gèrent dans la limite de leur autonomie. Cette allocation de ressources par le dispositif de l'enveloppe permet à chaque établissement scolaire d'organiser toutes les activités d'enseignement et d'encadrement pédagogiques. L'enveloppe est calculée en fonction du nombre d'élèves scolarisés au sein de l'établissement et des degrés ou cycles qu'ils fréquentent.

Ressources liées au domaine de la pédagogie spécialisée : enveloppe pour les mesures ordinaires (MO)

Les ressources nécessaires au financement des mesures ordinaires d'enseignement spécialisé au sein des établissements scolaires sont allouées sous forme d'enveloppe. Celle-ci est calculée en fonction du nombre total d'élèves scolarisés au sein de l'établissement. Le service s'assure en particulier qu'il est fait un usage conforme des ressources attribuées en se basant sur les données relatives aux prestations dispensées à chaque élève bénéficiaire de ces mesures. Les montants affectés au profit des facteurs environnementaux sont également identifiés.

Ressources liées à la mesure auxiliaire d'aide à l'intégration pour les élèves du premier cycle primaire

Les ressources liées à la mesure auxiliaire d'aide à l'intégration pour les élèves du premier cycle primaire (1-4P) sont allouées à l'établissement sous forme d'une enveloppe de ressources calculée sur la base des effectifs des élèves de ce cycle. Cette prestation est en principe individuelle, toutefois elle peut, dans l'attente de l'apparition d'un besoin spécifique, être mise au profit d'un dispositif propre à l'établissement dans l'idée d'aider à l'accueil à l'école des élèves de 1-2P notamment.

Ressources d'encadrement

L'enveloppe dévolue à la direction de l'établissement scolaire est composée d'un poste de directeur et d'une dotation décanale calculée sur la base des effectifs de l'établissement.

1.2. Allocations spécifiques à disposition des établissements



Allocations complémentaires pour un établissement

Ressources liées au domaine de la pédagogie régulière en complément à l'enveloppe pédagogique

En sus de l'enveloppe pédagogique, un établissement peut se voir allouer des périodes complémentaires. Toute situation particulière à laquelle il est confronté peut faire l'objet d'une demande auprès de la direction générale, notamment pour les prestations pédagogiques particulières, individuelles ou collectives, par exemple pour un projet pédagogique, un appui individuel spécifique qui n'entre pas dans le champ d'autres prestations, etc.

Des périodes hors enveloppe peuvent être allouées pour d'autres prestations, régies par des conventions entre services concernés, par exemple les structures pédagogiques mises en place en milieu hospitalier, telles que l'école à l'hôpital (CHUV, notamment), ou thérapeutique (Fondation de Nant).

En outre, des périodes hors enveloppe peuvent également être allouées pour des questions d'organisation (projet d'un nouveau bâtiment, réorganisation, dispersion géographique). Ces allocations complémentaires sont en principe non pérennes.

Ces allocations complémentaires hors enveloppe sont appelées « périodes occasionnelles cantonales » (POC).

Ressources liées au domaine de l'allophonie-migration

Les établissements bénéficient de ressources complémentaires pour l'enseignement aux élèves allophones (art. 102 LEO), lesquelles sont allouées sous forme de périodes pour des classes d'accueil, des groupes d'accueil ou pour la mise sur pied de cours intensifs de français. Des dotations sont allouées aux régions scolaires qui les répartissent ensuite entre les établissements de leur région.

Ressources liées aux projets de prévention en milieu scolaire et de promotion de la santé

Les établissements scolaires peuvent obtenir des ressources pour conduire des actions en lien avec le domaine de la prévention en milieu scolaire ou de promotion de la santé. Pour ce faire, l'établissement dépose une demande documentée auprès de l'Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (UPSPS).



Allocations individuelles à l'élève

Ressources liées aux mesures renforcées

L'octroi de mesures renforcées implique d'assurer des ressources spécifiques et individuelles aux établissements qui accueillent des élèves bénéficiaires de mesures renforcées, à savoir la mise à disposition de ressources humaines supplémentaires en termes d'enseignement spécialisé. L'avis du directeur et des enseignants est sollicité et pris en compte en ce qui concerne les moyens qui devraient accompagner la mesure (art. 73, al. 2, RLEO).

Mesures auxiliaires d'aide à l'intégration

Les mesures auxiliaires d'assistant à l'intégration nécessaires aux élèves des degrés 5P à 11S de la scolarité ainsi que celles concernant les élèves au bénéfice d'une mesure renforcée sont allouées aux établissements en complément et de manière individualisée.



2. Ressources allouées régionalement

2.1. Ressources liées aux prestations de psychologie, psychomotricité et logopédie (PPL)

Les ressources liées aux prestations PPLS font l'objet d'une dotation régionale tenant compte du nombre d'élèves scolarisés. Le nombre de minutes de logopédie indépendante est réparti dans les régions en tenant compte de la population des enfants et jeunes de la tranche 0-20 ans.

2.2. Ressources liées au dispositif socio-éducatif

Les ressources liées au dispositif socio-éducatif, composé du soutien à la parentalité, des MATAS, des ASEJ et éducateurs sociaux, sont attribuées à des institutions socio-éducatives par le SPJ sous la forme de subventions. Ces ressources sont réparties au niveau des régions scolaires et organisées, notamment, sous formes de pôles de compétences socio-éducatifs⁵⁴.

⁵⁴ Le dispositif de pôle de compétences socio-éducatif fait l'objet d'une étude pilote.

VII. ELABORATION DU CONCEPT D'ETABLISSEMENT

1. Démarche de co-construction du concept

L'élaboration et la mise en œuvre du concept d'établissement est un objectif stratégique au sens de l'article 43, alinéa 1, LEO.

Le conseil de direction (ci-après CDir) assure le pilotage de la démarche d'élaboration du concept d'établissement, ainsi que de sa révision annuelle pour procéder à des ajustements. Le contenu du concept est le fruit d'une co-construction avec les représentants de l'ensemble des intervenants en milieu scolaire de la vision à 360° de l'établissement. Cette co-construction se met en place dès le début du processus. Certains aspects du concept font l'objet d'une consultation élargie, notamment auprès des partenaires externes, du conseil d'établissement et du conseil des élèves.

Les établissements remettent leur concept au canton avant le terme de l'année scolaire 2021-2022. Le canton veille à favoriser l'émergence de communautés de pratiques entre les directions d'établissements.

Eléments cadrant l'élaboration du concept d'établissement :

- Désignation des membres du comité de projet ainsi que des membres de l'éventuel comité de rédaction du concept
- Processus de consultation et de validation ; modalités de travail avec l'ensemble des acteurs concernés
- Identification des aspects du concept nécessitant une consultation élargie
- Inventaire des besoins et des prestations et analyse du dispositif existant selon les niveaux, les domaines et les modalités d'organisation des prestations
- Identification des prestations existantes à supprimer et raisons données
- Identifications des améliorations et des nouvelles prestations à créer
- Propositions qui ont fait l'objet d'un débat sans être retenues pour le concept d'établissement et raisons données
- Identification des forces et défis, facteurs-clés de réussite ou difficultés de l'établissement pour la mise en œuvre du concept
- Identification des priorités dans la mise en œuvre du concept
- Identification des critères et indicateurs retenus pour l'évaluation du dispositif global et de ses effets
- Modalités de révision annuelle du concept pour procéder à des ajustements

2. Étapes d'élaboration du concept

Une démarche en 10 étapes est proposée aux établissements pour procéder à l'élaboration de leur concept. Ces étapes conduisent l'établissement dans un processus itératif alternant analyses au sein du Conseil de direction (Cdir), réflexions dans le cadre du comité de projet (CP) et consultation de l'ensemble des acteurs. Des outils et des propositions méthodologiques sont à disposition du CP afin de faciliter la réalisation des étapes.

Le CP soutient le CDir dans l'élaboration du concept d'établissement. Il informe régulièrement l'ensemble des intervenants en milieu scolaire et les consulte avant chaque décision importante. Tout au long du processus, il fait valider les options choisies par les instances décisionnelles propres à chaque champ d'intervention.

Étape 1 : Séance d'information à l'ensemble des intervenants de l'établissement sur le concept cantonal 360°

Le CDir donne à l'ensemble des intervenants de l'établissement les informations nécessaires à la compréhension du « concept cantonal 360° ». Il explique également la démarche de co-construction du concept d'établissement qui en découle.

Étape 2 : Composition du comité de projet

Un comité de projet (CP) composé d'un panel représentatif des différents intervenants de l'établissement, notamment ceux porteurs des mesures répondant à des besoins spécifiques des élèves, est mis sur pied afin d'élaborer le concept d'établissement. Il est dirigé par le directeur ou un membre du CDir de l'établissement.

Étape 3 : Appropriation des éléments attendus dans le concept cantonal 360°

L'ensemble des intervenants en milieu scolaire prend connaissance du concept cantonal 360° et des éléments devant figurer dans le concept d'établissement. Le CP identifie également ses besoins en informations complémentaires. Il développe une représentation partagée de la démarche et, le cas échéant, adapte les différentes étapes à sa réalité locale.

Étape 4 : Inventaire des besoins et des prestations existantes

Le CP mène la démarche d'inventaire des besoins spécifiques des élèves, ainsi que de l'ensemble des prestations disponibles pour y répondre, en les situant tant par rapport aux champs concernés (pédagogie régulière ou spécialisée, socio-éducatif, allophonie-migration, promotion de la santé et prévention), aux niveaux d'intervention, qu'aux modalités d'organisation (dans la classe, hors de la classe, dans une classe spéciale, hors de l'établissement).

Étape 5 : Participation des intervenants de l'établissement à l'analyse des prestations

Sur la base de l'inventaire mené par le CP, et en lien avec le concept cantonal 360°, les intervenants de l'établissement s'expriment sur les prestations nécessaires pour répondre aux besoins des élèves en précisant :

- les prestations à conserver telles quelles ;
- les prestations qui nécessitent des améliorations ;
- les prestations manquantes à créer ;
- les prestations à abandonner en expliquant les raisons.

Étape 6 : Choix stratégiques et opérationnels

Sur la base de la consultation menée à l'étape précédente, le CP propose des prestations à retenir et à abandonner. Pour ces dernières, il explique les raisons de ce choix dans un document ad hoc. Il se détermine également sur les prestations à créer.

Pour chacune des prestations sélectionnées (à conserver, à améliorer, à créer), les modalités de mise en œuvre des prestations et de leur suivi sont décrites, ainsi que la manière dont la collaboration s'organise. Les propositions qui ont fait l'objet d'un débat et qui n'ont pas été retenues, autant pour les prestations à améliorer que celles à créer, ainsi que les raisons invoquées, sont répertoriées dans un document ad hoc.

Des critères et des indicateurs sont identifiés pour évaluer l'atteinte des objectifs des mesures choisies.

Le CP détermine ensuite les priorités dans la mise en œuvre du concept. Pour cela, les forces et les défis ainsi que les facteurs-clés de réussite pour la mise en œuvre du concept sont identifiés. Ces priorités sont soumises pour décision aux instances décisionnelles concernées.

Étape 7 : Modalités de révision annuelle du concept d'établissement

Dans une perspective d'amélioration permanente, le CP détermine les modalités de révision annuelle du concept d'établissement.

Étape 8 : Rédaction du concept de l'établissement

Le CP rédige ou délègue la rédaction du concept d'établissement à un comité de rédaction, à partir des éléments retenus et validés lors des étapes précédentes.

Étape 9 : Mise en consultation de la première version du concept

Le CP met en consultation le concept issu de l'étape 8 et sollicite l'avis des intervenants de l'établissement, notamment de la Conférence des professionnels, ainsi que des partenaires de l'école, sur :

- la clarté du concept ;
- les choix effectués ;
- les éventuels éléments encore manquants ;
- les priorités de mise en œuvre des prestations ;
- les critères et indicateurs retenus.

Étape 10 : Finalisation du concept et communication

Sur la base des retours issus de l'étape 9, le concept et ses annexes sont actualisés par le CP. Le concept est communiqué dans sa version finalisée à l'ensemble des intervenants en milieu scolaire de l'établissement.

Une présentation du concept, adaptée aux différents publics, est prévue. L'établissement publie une synthèse de son concept sur son site internet.

3. Modalités de soutien dans l'élaboration du concept

Dans un souci de coordination entre les différents prestataires de soutien, les établissements adressent leur demande relative au concept 360° à un guichet unique. Les prestations qui peuvent être proposées sont :

- la clarification du concept cantonal 360° et des attendus de la part de l'établissement (guichet unique) ;
- des journées de formation continue pour les comités de projet en début de chaque semestre pour s'approprier la démarche de rédaction du concept et réaliser les étapes 2 et 3 (HEP Vaud) ;
- des journées de formation sur les pratiques de leadership pouvant permettre de mener à bien un projet de développement dans un établissement scolaire ;
- un accompagnement du CP de l'établissement dans tout ou partie des étapes (HEP Vaud) ;
- une rétroaction sur la première version du concept (guichet unique).

4. Mise en œuvre, suivi et régulation du concept d'établissement

Le concept d'établissement est mis en œuvre une fois validé, ou progressivement au fur et à mesure des validations. La décision relève du CDir.

La mise en œuvre du concept d'établissement peut être également accompagnée. Le cas échéant, cette prestation est dispensée par la HEP Vaud en suivant la procédure habituelle de demande de prestations sur mesure.

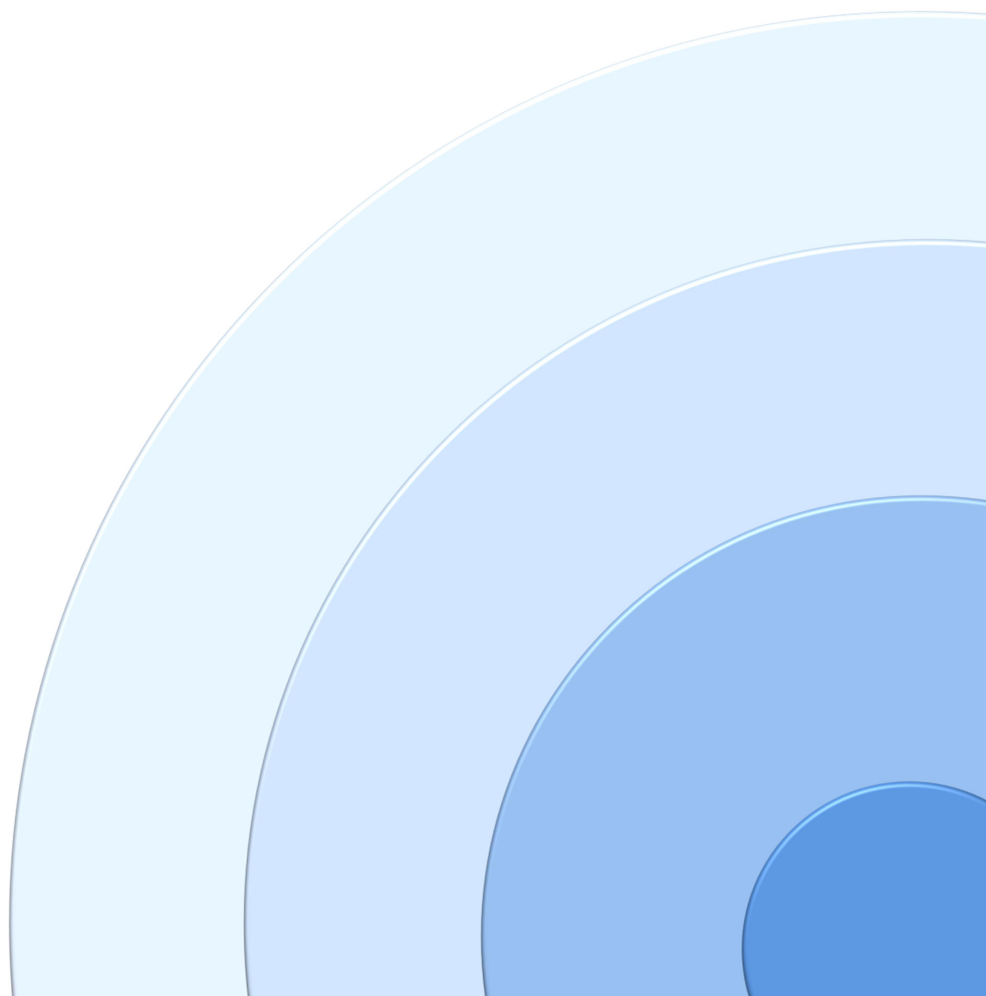
Un suivi est mis en place sous la responsabilité du CDir, notamment par une évaluation du dispositif global et de ses effets, à l'aide des critères et indicateurs définis dans le concept d'établissement. Un bilan régulier est effectué afin de déterminer si le dispositif répond aux besoins inventoriés ou si d'autres besoins ont émergé. Les régulations qui s'avèrent utiles sont entreprises.

VIII. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires – L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'École publique*.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Education et Formations*, 88 – 89, 11-27.
- Delage, M. (2015). Le système scolaire, les apprentissages et l'attachement : La place de l'enseignant comme base de sécurité. *Thérapie Familiale*, 2015/4, 363-376.
- Fatou, N. & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement ? *Social Psychology of Education*, 21(2), 427-446.
- Gaudreau, N., Fortier, M.P., Bergeron, G. & Bonvin, P. (2016). La gestion de classe et l'inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp 139-151). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Gouvernement du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Hurfurd, D. P., Lindskog, R., Cole, A., Jackson, R., Thomasson, S. & Wade, A. (2010). The role of school climate in school violence: A validity study of a web-based school violence survey. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 10(1), 51-77.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Montréal : Guérin.
- Massé, L., Desbiens, N. & Lanaris, C., (2013). *Les troubles du comportement à l'école : Préventions, évaluations, interventions*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers : Implication for research and practice. Dans C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Dir), *International handbook of classroom management research, practice and contemporary issues* (pp 685-709). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Prud'homme, L. & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prisme*, 17, 12-13.
- Romi, S., Lewis, R. & Katz, Y.J. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China and Israel. *Compare : A journal of Comparative and International Education*, 39(4), 439-452.
- Split, J., Koomen, H. & Thijs, J. (2011). Teacher wellbeing : The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Teaching and Learning International Survey [TALIS] (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. France : OCDE.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Walker, J. M. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218-240.

Concept 360°

Glossaire



Terme	Définition (au sens du concept 360°)
Actions ciblées	Ensemble des prestations qui répondent à une difficulté de l'élève, généralement non pérenne, ayant des répercussions sur son rôle d'apprenant (parfois désigné comme l'aptitude à assumer le « métier d'élève ») ou sur ses capacités d'apprentissage. L'existence d'un trouble ou d'une déficience n'a pas à être établie.
Activité	Accomplissement d'une tâche ou d'une action par un individu. Les limitations d'activité désignent les difficultés qu'une personne peut rencontrer pour mener une tâche. Reportée dans le domaine de la scolarité, l'illustration d'une activité peut être : lire, parler, écrire, se déplacer, etc.
Accueil socio-éducatif de jour (ASEJ)	Prestation relevant du domaine socio-éducatif, de jour et hors temps scolaire, ayant pour mission de contribuer au processus évolutif d'enfants et jeunes d'âge scolaire ayant des difficultés personnelles, familiales et/ou sociales.
Action éducative en milieu ouvert (AEMO)	Prestation relevant du domaine socio-éducatif apportant un soutien aux familles confrontées à des difficultés éducatives, relationnelles, d'ordre personnel, familial, social, scolaire ou professionnel et dont les enfants bénéficient d'une action socio-éducative du Service de protection de la jeunesse (SPJ), de l'Office des curatelles et des tutelles professionnelles (OCTP) ou du Tribunal des mineurs (TM).
Adaptation des objectifs	Mesure consistant à modifier les conditions d'apprentissage de telle sorte que cela a une incidence sur les objectifs visés du plan d'études et/ou le barème de l'évaluation. Les adaptations des objectifs s'inscrivent dans le cadre d'un programme personnalisé.
Aide à l'intégration	Prestation relevant de la pédagogie spécialisée s'inscrivant dans les mesures auxiliaires consistant en un soutien aux gestes quotidiens destinée à accompagner, permettre ou favoriser l'intégration et la participation de l'enfant dans un lieu d'accueil au sens de la loi sur l'accueil de jour des enfants ou de l'élève dans l'établissement scolaire. En font partie les assistants à l'intégration, les codeurs en langage parlé complété (LPC) et les interprètes en langue des signes française (LSF).
Appui pédagogique	Prestation relevant de l'école régulière, sous forme de soutien purement pédagogique, s'adressant aux élèves pour lesquels une aide spécifique est nécessaire afin de leur permettre d'atteindre les objectifs du plan d'études. Elle a notamment pour buts de faire progresser les apprentissages pour prévenir le redoublement ou d'offrir un soutien aux élèves qui ne sont plus autorisés à redoubler et donc promus malgré un échec (art. 99 et 108, al. 3, loi sur l'enseignement obligatoire).
Aménagement	Mesure relevant de l'école régulière qui consiste à modifier les modalités d'apprentissage et pouvant s'étendre aux modalités d'évaluation, sans pour autant modifier ni les objectifs, ni les barèmes. (art. 98 loi sur l'enseignement obligatoire).

Terme	Définition (au sens du concept 360°)
Assistant à l'intégration	<p>Professionnel en charge d'une prestation, relevant de la pédagogie spécialisée, en principe individuelle, qui entre dans le champ de l'aide à l'intégration et tend à permettre ou à faciliter la participation de l'élève aux activités scolaires et à favoriser l'autonomisation.</p> <p>Cette prestation peut être « non ciblée » à savoir s'inscrire au profit d'un dispositif propre à l'établissement. Dans ce cas, l'assistant à l'intégration peut, même en l'absence d'un élève présentant un besoin éducatif particulier, œuvrer pour l'adaptation du contexte de scolarisation et l'amélioration de l'environnement d'une classe ou d'un groupe.</p>
Besoin éducatif particulier	<p>Besoin d'une ou plusieurs prestations relevant de la pédagogie spécialisée répondant à des troubles ou des déficiences ayant des répercussions sur les capacités d'apprentissage.</p>
Besoins spécifiques	<p>Ensemble des besoins auxquels le concept cantonal 360° vise à apporter une réponse structurée. Ils s'inscrivent aussi bien dans le champ de la pédagogie régulière, de la pédagogie spécialisée, du socio-éducatif, de l'allophonie, que dans celui de la promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire.</p>
Besoin de santé particulier	<p>Besoin des élèves porteurs d'une maladie chronique ou d'une incapacité physique en vue de leur intégration scolaire et sociale.</p>
Bilan élargi 360° (Bé 360°)	<p>Protocole de référence, propre à déterminer les besoins de l'élève et à favoriser le suivi des prestations nécessaires en cas de prestations combinées et de prestations plurielles. Le bilan est construit de sorte à poser un inventaire des ressources et des difficultés de l'élève grâce à un réseau réunissant divers intervenants (par ex. enseignants réguliers ou spécialisés, logopédistes, psychologues, psychomotriciens, professionnels de la santé ou du domaine socio-éducatif). Il vise à établir si la capacité d'apprentissage de l'élève ou son aptitude à assumer son rôle d'apprenant est entravée au point de ne plus pouvoir suivre l'enseignement sans un soutien spécifique. Le bilan pose par ailleurs le projet individuel, les priorités et les prestations pour les atteindre.</p>
CellCIPS	<p>La cellule pour la coordination en informatique pédagogique spécialisée (cellCIPS) est un centre de compétence pour l'éducation numérique, les outils d'aide et d'accessibilité. Elle accompagne prioritairement les élèves au bénéfice de MR par la mise en œuvre facilitée d'outils numériques.</p>
Centre de compétence	<p>Entité qui est la référence dans la mise en œuvre de prestations spécifiques liées à des déficiences dans les domaines sensoriel, moteur, psychique ou mental et qui offre des prestations indirectes ou directes permettant la participation d'enfants en âge préscolaire au sein des lieux d'accueil de la petite enfance ou la scolarisation d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, au sein de l'école ordinaire ou au sein d'un établissement de pédagogie spécialisée.</p>

Terme	Définition (au sens du concept 360°)
Classe d'accueil	Structure visant à l'acquisition par l'élève migrant/allophone des bases linguistiques et culturelles indispensables à son intégration dans une classe régulière et dans une formation subséquente. Cette structure est en principe fréquentée à plein temps.
Coaching	Prestation destinée à l'enseignant visant à lui permettre d'ajuster au mieux ses interventions au profit de l'élève et de lui éviter l'épuisement professionnel. Elle est effectuée notamment par des enseignants formés à l'accompagnement, ou par des formateurs de la HEP.
Commission cantonale d'évaluation	Commission relative au domaine de la pédagogie spécialisée. Elle est chargée de rendre un préavis à l'intention du chef du service sur la nécessité, l'étendue, la nature et le lieu de mise en œuvre des mesures renforcées. Les demandes lui sont adressées, en principe, par les parents et instruites par les référents MR (inspecteurs) au moyen de la procédure d'évaluation standardisée (PES). Ses membres sont nommés par le département et elle déploie ses activités sur l'ensemble du canton, notamment pour garantir une unité de pratique. Elle est composée de 3 à 5 membres spécialisés dans le domaine de la pédagogie spécialisée dont au moins un enseignant spécialisé, un thérapeute et un médecin. La commission peut également donner un avis aux intervenants sur sollicitation de leur part en application de l'article 32 al. 2 de la loi sur la pédagogie spécialisée.
Commission de référence	Commission chargée principalement d'appuyer le DFJC et le service dans la définition de la politique générale de pédagogie spécialisée et d'assurer la veille scientifique et technique dans son domaine de spécialisation. Elle est constituée par domaine de troubles et de déficiences ou par domaine d'intervention, réunissant notamment des représentants des hautes écoles, des centres de compétence, des établissements de pédagogie spécialisée et des associations concernées.
Concept d'établissement 360°	Dispositif de mise en œuvre du concept cantonal 360° au sein des établissements de la scolarité obligatoire et postobligatoire. Il vise à structurer les modalités de collaboration et de coordination entre les professionnels de l'établissement afin d'offrir une réponse adéquate aux besoins spécifiques de l'ensemble des élèves.
Conseil école-famille	Prestation communale relevant du domaine socio-éducatif effectuée par des conseillers école-famille ou des assistants sociaux scolaires. Elle vise à aider les familles et les élèves sur des aspects psycho-sociaux, culturels, financiers, juridiques ou personnels et permet de faire le lien entre l'école et la famille.
Conseil et guidance des parents (PPL)	Prestation indirecte de pédagogie spécialisée du domaine PPL qui a pour objectif de permettre aux parents de développer des compétences en lien avec les difficultés qui entravent leur enfant dans ses capacités d'apprentissage ou son développement.

Terme	Définition (au sens du concept 360°)
Consultation collaborative	Echange entre professionnels permettant d’apporter un second regard sur une situation concrète. La consultation collaborative doit permettre d’apporter un soutien rapide aux enseignants pour le repérage d’un besoin spécifique de l’élève. Dans certains cas, elle est suffisante et apporte la ressource nécessaire pour résoudre une difficulté. Dans d’autres cas plus complexes ou lourds, elle facilite l’orientation des situations dans les différents champs et niveaux d’intervention où des évaluations plus spécifiques sont nécessaires.
Cours de français intensifs (CIF)	Cours dispensés individuellement ou par groupe pendant le temps scolaire. Ils peuvent se donner à l’intérieur ou à l’extérieur de la classe régulière. Plusieurs élèves de classes différentes peuvent être réunis dans une classe prévue à cet effet.
Déficiences	Altération d’une ou de plusieurs fonctions organiques ou encore de la structure anatomique, sous forme d’écart ou de perte importants par rapport aux normes communément reconnues, notamment : retard mental, léger, moyen, profond ; surdité, déficiences auditives ; c�civit�, déficiences visuelles ; déficiences motrices (IMC) ; handicap physique et polyhandicap.
Délégué PSPS	Le délégué PSPS est un enseignant qui met ses compétences pédagogiques et méthodologiques au service des élèves, des enseignants, de l’équipe PPS et de l’ensemble des partenaires afin de promouvoir un climat sain, respectueux et harmonieux au sein de l’établissement scolaire. Il a pour mandat de mettre en place des projets à caractère collectif, issus d’une analyse des besoins des élèves, dans le but de développer des relations chaleureuses et un sentiment de sécurité favorables aux apprentissages scolaires et sociaux.
Différenciation pédagogique	Approche collective de la diversité et des différences individuelles qui s’appréhende comme « une façon de penser l’enseignement selon laquelle l’enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d’une communauté d’apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d’interdépendance et d’intercompréhension » (Prud’homme et Bergeron, 2012, p.12).
Direction régionale de pédagogique spécialisée	Entité qui assure une gestion de proximité des prestations de pédagogique spécialisée. Elle met en œuvre de manière coordonnée les prestations d’enseignement spécialisé, de psychologie, de psychomotricité et de logopédie en milieu scolaire, au sein d’une région, en promouvant le travail interdisciplinaire et la mutualisation des ressources.
Ecole ou lieu d’accueil à visée inclusive	Approche tendant à adapter le contexte éducatif et les facteurs environnementaux liés à l’apprentissage pour qu’ils puissent offrir une réponse adéquate à la diversité des enfants en âge préscolaire et des élèves présentant des besoins spécifiques.

Terme	Définition (au sens du concept 360°)
Educateur social en milieu scolaire (ESS)	<p>Professionnel détaché d'une institution socio-éducative qui intervient dans un cadre prédéfini et inscrit dans le concept d'établissement. L'éducateur social en milieu scolaire (ESS) intervient auprès d'élèves pour lesquels ont été repérées des difficultés au quotidien dans le contexte scolaire, sans pour autant nécessiter une intervention spécifique (niveau III). Cette activité de prévention socio-éducative en amont va également faciliter et accélérer l'orientation vers les spécialistes pour les situations qui le nécessitent.</p>
Education précoce spécialisée	<p>Prestation de pédagogie spécialisée sous forme d'un soutien préventif et éducatif ou d'une stimulation adéquate dispensée dans un contexte familial ou dans un lieu d'accueil, au sens de la loi sur l'accueil de jour des enfants. Elle est dispensée par des pédagogues en éducation précoce spécialisée pour soutenir le développement d'enfants d'âge préscolaire présentant un trouble ou une déficience, notamment par la valorisation des compétences parentales. Sous la forme de mesure ordinaire, cette prestation ne peut dépasser une durée de six mois. Sa poursuite est soumise à la procédure d'évaluation standardisée qui, le cas échéant, la transforme en mesure renforcée.</p> <p>L'éducation précoce spécialisée peut être dispensée depuis la naissance et au plus tard jusqu'à six mois après l'entrée dans la scolarité obligatoire.</p>
Elève intégré	<p>Elève au bénéfice d'une mesure renforcée qui fréquente une structure scolaire ordinaire</p>
Enseignement spécialisé	<p>Prestation d'enseignement relevant de la pédagogie spécialisée dispensée de manière individuelle ou collective sous forme d'interventions didactiques et méthodologiques spécifiques élaborées en fonction des caractéristiques, des troubles et des déficiences de l'élève et agissant sur son contexte de formation.</p> <p>Elle s'adresse aux élèves scolarisés au sein d'un établissement scolaire régulier ou au sein d'un établissement de pédagogie spécialisée ; l'enseignement spécialisé n'est dispensé, en scolarité postobligatoire, que de manière marginale et principalement dans le cadre de mesures de préparation à la formation professionnelle initiale (c.-à-d. les mesures de transition).</p>
Equipe pluridisciplinaire	<p>Groupe institué au sein de l'établissement, réunissant les professionnels de l'enseignement régulier (directeur, doyens, médiateurs, délégués PSPS, etc.) et de la pédagogie spécialisée (enseignant spécialisé, psychologue, psychomotricien, logopédiste) voire du domaine médical (médecin scolaire, infirmière scolaire). Ce groupe valorise le partage des compétences pluridisciplinaires, afin de définir des objectifs communs dans le cadre du projet global de l'établissement et dans le suivi des cas individuels.</p>
Equipe PSPS	<p>Equipe au sein de l'établissement réunissant des personnes ressources dans le domaine de la promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire (PSPS). Elle est composée d'un délégué PSPS, d'un médiateur, de l'infirmier scolaire, du médecin scolaire et du dentiste scolaire, ainsi que d'autres professionnels tel que le psychologue scolaire.</p>

Terme	Définition (au sens du concept 360°)
Etablissement de pédagogie spécialisée	Etablissement (autrefois désigné « institution ») public, ou privé reconnu, qui délivre des prestations de pédagogie spécialisée. L'accompagnement des enfants dans ce type de structure s'inscrit obligatoirement dans le champ des mesures renforcées. Les prestations sont offertes en externat (scolarisation uniquement), en internat ou semi-internat.
Facteurs environnementaux	Ensemble des éléments contextuels liés à l'environnement familial, social et éducatif, soit notamment le groupe-classe, les personnes ressources, l'organisation horaire et matérielle et les problèmes techniques, ainsi que les dispositifs, situations et interactions didactiques.
Intégration	L'intégration désigne l'insertion d'individus dans des systèmes créés pour la collectivité (comme une école, par ex.) ; elle s'oppose à l'approche séparative, qui consiste à mettre en place des structures spéciales pour certaines personnes uniquement. L'intégration doit s'entendre comme un processus, et non comme un état ⁵⁵ .
Intervention intensive	Ensemble des prestations qui concernent les élèves présentant un trouble invalidant ou une déficience ayant pour conséquence des limitations durables dans leur environnement social, scolaire et familial au point de compromettre leur avenir scolaire ou professionnel. L'existence d'un tel besoin est établie au moyen de la procédure d'évaluation standardisée (PES).
Intervention socio-éducative en milieu scolaire	Prestation donnée par une entité externe à l'établissement, se centrant sur l'accompagnement d'élèves présentant des difficultés de comportement, en particulier lors de situations de crises. Elle vise à dispenser sur place aide et conseil aux élèves confrontés à des problèmes sociaux ou personnels péjorant ou risquant de péjorer leur intégration, leur réussite scolaire et le climat général du groupe classe. Elle tend par ailleurs à soutenir les autres acteurs de l'école pour permettre d'identifier suffisamment tôt les problématiques sociales qui menacent la réussite scolaire et de régler les difficultés de façon précoce.
Intervention spécifique	Ensemble des prestations qui s'adressent à des élèves présentant un besoin spécifique établi par une évaluation ad hoc ou un bilan élargi 360°. Sous réserve des prestations liées exclusivement à l'allophonie, ce besoin est en lien avec un trouble ou une déficience ayant des répercussions sur le rôle d'apprenant ou sur les capacités d'apprentissage. Les objectifs de formation peuvent dans certains cas être adaptés.
Intervision	Dispositif de partage entre pairs d'expériences et d'échanges réciproques sur les pratiques professionnelles, accessible à tous les professionnels et leur permettant, grâce au groupe, de bénéficier de réflexions bienveillantes et de conseils solidaires.

⁵⁵ Source : www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2 (consulté le 1.12.2019)

Terme	Définition (au sens du concept 360°)
Médiation scolaire	Prestation dispensée par des enseignants formés à la médiation. Sa mission s'inscrit dans le développement de l'autonomie des élèves face à leurs difficultés socio-relationnelles et personnelles en assurant un espace d'écoute et d'accompagnement aux élèves et aux acteurs de l'école. Le médiateur scolaire intervient pour favoriser le développement d'attitudes favorables au vivre-ensemble ainsi que dans l'amélioration du climat scolaire. Le médiateur est une personne ressource, notamment dans le cadre des actions de l'Unité PSPS, au sein des équipes pluridisciplinaires, de la consultation collaborative et du repérage précoce.
Mesure	Forme par laquelle sont octroyées les prestations (gestes professionnels) relevant de la pédagogie spécialisée. La procédure liée à l'évaluation du besoin, à l'accès et au suivi d'une prestation se distingue en fonction des 3 types de mesures possibles (ordinaires, renforcées, auxiliaires).
Mesure auxiliaire « MAux »	Mesure relevant de la pédagogie spécialisée visant à permettre ou à favoriser l'intégration ou la participation d'un enfant en âge préscolaire dans un lieu d'accueil ou celle d'un élève pour des activités scolaires ou parascolaires. Elle n'est possible que si le besoin auquel elle répond est la conséquence d'un trouble invalidant ou d'une déficience. Elle peut ou non être cumulée à une mesure ordinaire ou renforcée. Elle comprend une ou plusieurs prestations (accueil dans une unité d'accueil temporaire, aide à l'intégration, transport, langage parlé-complété, etc.).
Mesure ordinaire « MO »	Mesure relevant de la pédagogie spécialisée comprenant une ou plusieurs prestations (éducation précoce spécialisée, enseignement spécialisé, psychologie, logopédie, psychomotricité) lorsqu'il est établi : <ul style="list-style-type: none"> – avant la scolarité, que le développement de l'enfant est limité ou qu'il est compromis dans une telle ampleur qu'il peut entraver sa capacité à suivre l'enseignement régulier, ou – durant la scolarité, que les possibilités de développement ou de formation de l'élève sont entravées au point de ne plus pouvoir suivre l'enseignement sans une mesure de soutien spécifique. La mesure doit être propre à réduire les conséquences du trouble ou de la déficience. Elle peut être donnée individuellement, en groupe ou dans des classes spécifiques en cohérence avec le concept d'établissement.
Mesure préventive	Prestation de psychologie, logopédie ou de psychomotricité visant à permettre une intervention rapide et de courte durée propre à éviter la mise en place de mesures ordinaires. Elle peut intervenir lorsque les conditions permettant l'octroi d'une mesure ordinaire ne sont pas remplies, à savoir lorsque le trouble ou les limitations entravant les capacités à suivre l'école ordinaire ne sont pas établis, mais que les professionnels évaluent qu'ils le seraient, à terme, sans cette intervention. Il s'agit principalement de prestations sous forme de conseil.

Terme	Définition (au sens du concept 360°)
Mesure renforcée « MR »	<p>Mesure relevant de la pédagogie spécialisée destinée aux enfants d'âge préscolaire ou aux élèves pour lesquels il est établi que l'activité ou la participation 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.</p> <p>La procédure d'évaluation standardisée (PES) est l'instrument permettant l'évaluation du besoin en vue de l'attribution de mesures renforcées.</p> <p>Une mesure renforcée recouvre en principe un cumul de prestations (éducation précoce, enseignement spécialisé, psychologie, logopédie ou psychomotricité) qui doivent être coordonnées entre elles.</p> <p>L'octroi de mesures renforcées a pour conséquence une adaptation majeure et durable des objectifs standards de formation et la mise en place d'un projet individualisé de pédagogie spécialisée (PIPS), que ce soit au sein d'un établissement public de la scolarité obligatoire ou d'un établissement de pédagogie spécialisée. A titre exceptionnel, des mesures renforcées de pédagogie spécialisée peuvent être octroyées à domicile ou en milieu hospitalier. Elles sont également offertes dans le champ de la scolarité post-obligatoire dans le cadre de mesures de préparation à la formation professionnelle initiale (T1).</p>
Module d'activités temporaires et alternatives à la scolarité (MATAS)	<p>Prestation relevant du domaine socio-éducatif qui consiste en une prise en charge externe à l'établissement mise en place pour des élèves présentant des difficultés importantes et durables de comportement ou se trouvant dans une situation à haut risque de rupture scolaire.</p>
Participation	<p>Implication d'un individu dans un domaine ou respectivement dans une situation de la vie réelle, compte tenu de ses capacités physiques, psychiques ou mentales, de ses fonctions organiques et structures anatomiques ainsi que des facteurs contextuels personnels ou environnementaux.</p>
Pédiatre	<p>Le pédiatre : médecin traitant de l'enfant qui connaît le parcours médical, développemental, psychologique et socio-familial de l'enfant, depuis sa naissance, est une ressource qui doit être informée systématiquement des difficultés d'apprentissage au moment où des bilans ou des réseaux sont organisés.</p>
Préscolaire	<p>Période regroupant les enfants qui ne remplissent pas les conditions d'âge d'admission à l'école obligatoire (soit 0 à 4 ans) ou qui bénéficient d'une dérogation d'âge au sens de l'article 57 de la loi sur l'enseignement obligatoire.</p>
Prestations combinées	<p>Dénomination d'une mesure ordinaire de pédagogie spécialisée qui contient une combinaison de prestations d'enseignement spécialisé et de prestations PPL. Le besoin de ce type de mesure est évalué dans le cadre d'un réseau interdisciplinaire en utilisant le Bé 360°.</p>
Prestation directe	<p>Prestation de pédagogie spécialisée dispensée directement à l'enfant en âge préscolaire ou à l'élève.</p>

Terme	Définition (au sens du concept 360°)
Prestation indirecte	Prestation de pédagogie spécialisée dispensée sous forme de conseil, de soutien ou de guidance destinée aux professionnels qui encadrent les enfants en âge préscolaire et les élèves à besoins éducatifs particuliers, ainsi qu'aux parents qui en font la demande. Elle peut se substituer ou compléter des mesures ordinaires ou accompagner des mesures renforcées.
Prestations plurielles	Dénomination d'une mesure cumulant des prestations relevant de champs d'intervention multiples (champ de la pédagogie régulière, de la pédagogie spécialisée, du socio-éducatif, de l'allophonie). Le besoin de ce type de mesure est évalué dans le cadre d'un réseau interdisciplinaire en utilisant le Bé 360°.
Prévention	Actions sur le climat scolaire (relationnel, éducatif, de sécurité, de justice) permettant de contribuer au bien-être de l'élève à l'école, d'éviter tout processus de marginalisation et de favoriser ainsi les apprentissages scolaires et sociaux.
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. La PES est instruite par l'inspecteur référent MR dans le cadre d'un réseau interdisciplinaire, puis transmise 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 renforcées. La commission peut déléguer au référent MR la compétence de rendre le préavis, si certaines conditions sont remplies, en particulier l'absence de divergences.
Programme personnalisé	Programme adapté pour un élève en difficulté établissant des objectifs personnalisés eu égard au plan d'études romand. Les adaptations consacrées par le programme personnalisé sont régulièrement réévaluées en fonction de la progression de l'élève (Art. 104 loi sur l'enseignement obligatoire).
Projet individualisé de pédagogie spécialisée (PIPS)	Projet définissant, pour chaque bénéficiaire d'une mesure renforcée, des objectifs de développement et d'apprentissage adaptés, tenant compte des besoins et capacités de l'élève, tout en restant aussi proches que possible des objectifs du plan d'études romand et des standards de l'école régulière. Il inclut, en principe, un programme personnalisé (art. 104 loi sur l'enseignement obligatoire) pour les élèves en scolarité obligatoire. Le PIPS est régulièrement évalué et adapté et il fait l'objet d'un bilan final. Les parents sont associés à la mise en place du PIPS ainsi qu'à son évaluation. Dans le cadre de la scolarité obligatoire, une certification des compétences acquises est établie sauf dans les cas où une certification ordinaire peut être délivrée.
Projets pédagogiques d'établissement	Dispositifs qui visent à permettre à un groupe identifié d'élèves ou à l'ensemble des élèves de l'établissement, d'une région ou du canton, d'atteindre les objectifs du plan d'études romand. Ces projets peuvent également viser à favoriser la mise en place d'activités à caractère particulier.

Terme	Définition (au sens du concept 360°)
Référent d'établissement	<p>Membre(s) du conseil de direction de l'établissement scolaire en charge de la mise en œuvre des prestations d'enseignement spécialisé au sein de l'établissement.</p> <p>A ce titre, il(s) se détermine(nt) quant à l'octroi de mesures ordinaires d'enseignement spécialisé, répond(ent) de la mise en place et du suivi de ces mesures ordinaires et, le cas échéant, de leur coordination avec les prestations PPL. Il(s) est/sont en outre responsable(s) de la mise en place et du suivi (en collaboration avec le référent MR) des mesures renforcées dont bénéficient les élèves de l'établissement.</p>
Référent MR	<p>Référent en charge de la procédure d'évaluation standardisée et du suivi des bénéficiaires de mesures renforcées. Il est rattaché à la direction régionale de pédagogie spécialisée. Il contribue par ailleurs à l'orientation des élèves au bénéfice de mesures renforcées ou susceptibles de l'être à l'issue de la scolarité obligatoire ou à sa majorité.</p>
Référent PPL d'établissement	<p>Référent en charge de favoriser la collaboration avec les établissements de la scolarité obligatoire et notamment garantir une bonne coordination des prestations. Il s'agit d'une fonction non hiérarchique, occupée par un professionnel PPLS.</p>
Repérage précoce	<p>Prestation commune à tous les champs d'intervention relevant du Concept cantonal 360° qui vise à identifier les enfants et élèves en situation de vulnérabilité. Elle consiste à mesurer les écarts par rapport aux normes développementales et à envisager, le cas échéant, des interventions adaptées. Elle n'est pas un dépistage systématique.</p>
Réseau interdisciplinaire	<p>Groupe qui se constitue autour d'un enfant en âge préscolaire ou d'un élève concerné par des mesures de pédagogie spécialisée. Son but est de réguler et de coordonner les interventions des professionnels des différents domaines concernés par la survenance ou la résolution de ses difficultés.</p> <p>C'est un dispositif souple dont la composition varie en fonction des situations. Il est non hiérarchique et décloisonné. Ce réseau est formé d'intervenants "du terrain", qui connaissent l'enfant et sa situation, et qui sont directement impliqués dans sa prise en charge. Les parents y sont au besoin associés.</p>
Socle universel	<p>Ensemble des prestations qui s'inscrivent dans une logique d'école à visée inclusive tendant à penser les buts, les méthodes, les évaluations et le matériel éducatif pour tous les individus et qui a pour objectif de valoriser une certaine flexibilité avant qu'il ne soit envisagé de procéder à des aménagements particuliers de l'enseignement. Il inclut les actions de prévention sur le climat scolaire et concerne l'intégralité des élèves.</p>
Soutien à la parentalité dans le processus de scolarisation (SPPS)	<p>Prestation donnée par une entité externe à l'établissement visant à soutenir les parents d'élève rencontrant des problèmes pour accompagner leur enfant dans son parcours scolaire. Cette prestation est demandée par l'établissement scolaire directement auprès de l'intervenant en charge du soutien à la parentalité si les conditions d'accès sont remplies, à savoir si le processus scolaire est préterité, si les difficultés interviennent au-delà du contexte scolaire et si les parents sont partie prenante de la démarche.</p>

Terme	Définition (au sens du concept 360°)
Supervision	Dispositif de mise à distance réflexive accessible aux professionnels face aux situations les plus complexes et délicates. En individuel ou surtout en groupe, il fait appel à un regard d'expert qui permet la réflexion sur la posture et le fonctionnement afin de renforcer le développement des compétences professionnelles.
Technologie d'aide	Outils permettant de faciliter l'accès à des objets d'étude ou des matières qui seraient hors d'atteinte ou difficilement compréhensibles en lecture ou en écoute pour certains élèves (par ex. sous forme notamment de correcteur orthographique, de synthèse vocale ou prédicteur de mots, de dictée vocale ou assistant personnel intelligent (SIRI), de palette permettant l'annotation de documents numérisés ou de logiciel de zoom).
Transports relevant de la pédagogie spécialisée	Prestation de pédagogie spécialisée comprise dans les mesures auxiliaires consistant à la prise en charge du transport lorsqu'il est nécessaire entre le domicile, respectivement le lieu d'accueil, le lieu de scolarisation et le lieu où sont dispensées les prestations prévues par la loi, pour autant que le besoin de transport soit la conséquence d'un trouble invalidant ou d'une déficience.
Travailleur social en milieu scolaire	Le travailleur social en milieu scolaire, dans les établissements où il existe, peut être un éducateur social en milieu scolaire (ESS), un assistant social scolaire (ASS) ou un conseiller école-famille (CEF).
Trouble	Perturbation du développement, de la santé ou altération de la capacité d'apprentissage (notamment : troubles du développement, troubles d'acquisition du langage, dysphasie, troubles des apprentissages, dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, troubles du développement moteur, dyspraxie, troubles envahissants du développement, troubles du spectre autistique, syndrome d'Asperger, troubles envahissants du développement non spécifiés, hyperactivité et/ou déficit de l'attention).
Trouble invalidant	Trouble grave et durable caractérisé par l'importance des limitations qu'il implique.
UMA (Unité Migration Accueil)	Unité cantonale visant à apporter un soutien aux professionnels des établissements scolaires et lieux de formation en vue de favoriser l'intégration de jeunes migrants et/ou allophones dans leur parcours scolaire et de formation.