

CONCEPT 360

SECONDAIRE II

Concept cantonal de mise en oeuvre
et de coordination des mesures spécifiques
en faveur des élèves
des établissements postobligatoires



Direction générale de l'enseignement postobligatoire (DGEP)
Septembre 2021

1. Introduction.....	3
Contexte et principes généraux	3
Concept cantonal et concept d'établissement	4
Prérequis, structures et acteurs/trices d'une vision à 360°	9
Collaborations	9
Consultation collaborative	9
Cellule InterServices II	10
2. Besoins des personnes en formation	11
3. Dispositifs de repérage et de bilan.....	12
Repérage précoce.....	12
Bilan élargi 360°	12
Confidentialité et protection des données.....	12
4. Actrices et acteurs	15
Soutien et ressources pour les enseignant-e-s	16
Collaborations externes	17
5. Niveau I : socle universel	20
Bien-être à l'école.....	20
Conception universelle de l'apprentissage (CUA) et différenciation pédagogique	22
Promotion de la santé et prévention universelle.....	23
6. Niveaux II et III : actions ciblées et interventions spécifiques	26
Prévention sélective ou indiquée	26
Problématiques de santé	26
Soutien social durant la formation et réorientation	28
Enseignement spécialisé	32
Migration et allophonie	33
Psychologie et logopédie	35
Mesures d'aménagement.....	36
Outils d'aide et d'accessibilité : numérique aidant.....	38
7. Transition	40
Transmission d'information entre le Secondaire I et le Secondaire II	40
Les Guichets de la Transition 1	41
Les mesures de transition (COFOP, EdT, préapprentissage en école de métiers, UTT)	41
8. Glossaire	43
9. Liste des abréviations.....	46
10. Bibliographie.....	48

1. Introduction

Contexte et principes généraux

Le principe d'une approche à 360° vise à intégrer dans l'enseignement la prise en compte de facteurs dépassant le domaine de la pédagogie, touchant aux conditions d'existence des personnes en formation et susceptibles d'influencer leurs capacités d'apprentissage.

L'existence de besoins dépassant le domaine pédagogique identifiés chez les personnes en formation ne représente pas, à proprement parler, une nouveauté. Ils s'expriment cependant de façon plus manifeste de nos jours. L'hétérogénéité croissante des classes du Secondaire II et la volonté politique d'aller vers davantage d'intégration mettent en exergue un plus grand nombre de besoins spécifiques. Partant, interroger les besoins des personnes en formation et des établissements revient à s'assurer que tant les ressources intra et extrinsèques, que les conditions minimales, soient réunies pour conduire à la réussite d'un cursus de formation de niveau Secondaire II.

Le Concept cantonal 360° pour les formations du degré postobligatoire décliné ici constitue une base commune à tous les établissements du Secondaire II (Sec. II) rattachés à la Direction générale de l'enseignement postobligatoire (DGEP)¹. Les solutions présentées ici, de même que celles qui leur feront suite dans les concepts d'établissement, constituent des réponses aux besoins liés à la diversité des personnes en formation, et visent à offrir les meilleures possibilités d'apprentissage, de développement et d'intégration à l'ensemble des jeunes scolarisé-e-s dans le Secondaire II.

Le présent concept cantonal s'appuie sur le principe d'inclusion défini par Ainscow (2020)² comme un processus visant à trouver les meilleures façons de répondre à la diversité, tout en apprenant à vivre avec les différences de chacun-e et en tirant parti de celles-ci. En ce sens, il s'agit d'adapter les systèmes éducatifs et les facteurs propres à la situation des apprenant-e-s en situation d'apprentissage - notamment d'identifier et de supprimer les obstacles - pour améliorer la taux de présence, la participation et la réussite de l'ensemble des élèves. Le principe d'inclusion s'adresse à l'ensemble des jeunes en formation. Ainsi, si l'accent doit être mis sur les groupes d'élèves qui risquent de se marginaliser, d'être exclu-e-s ou d'obtenir des résultats insuffisants, il est également nécessaire de prêter attention à celles et ceux qui pourraient être oublié-e-s.

Le concept d'inclusion que reprend le Concept cantonal présenté ici repose sur le postulat d'éducabilité des personnes en formation, ainsi que sur la valorisation de leurs diversités. Ces principes sont liés à un projet de société qui promeut la justice sociale et scolaire, tout en maintenant des objectifs exigeants, fixés au niveau national. L'enseignement doit ainsi devenir le plus accessible possible pour toutes les personnes en formation, y compris celles qui sont en situation de fragilité ou celles qui sont susceptibles de l'être, dans le respect des principes d'équité et d'égalité des chances. Il doit les encourager à s'engager dans une formation de type Secondaire II, et à progresser pour atteindre les objectifs d'une certification, favorisant ainsi leur future insertion dans le monde professionnel et, plus largement, dans la société.

L'identification des besoins des personnes en formation dans le cadre de leurs apprentissages est souvent difficile. Pour l'heure, peu d'outils sont à disposition des professionnel-le-s et beaucoup de jeunes n'ont pas nécessairement une conscience claire de leurs propres besoins, ou ne sont pas habitué-e-s ou disposé-e-s à les exprimer. Une part de l'accompagnement pédagogique présenté dans le cadre du présent concept consiste donc à créer les conditions favorables à leur expression, l'autre à repérer toute information ou

¹ Cf. annexe 1 : liste des établissements

² Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of Making sense of global challenges.

manifestation qui pourrait mettre en évidence les attentes et les besoins des personnes en formation.

Le Concept 360° se veut ainsi être un dispositif qui, en partant des besoins de la personne en formation, lui permettra d'obtenir un titre au terme de sa formation postobligatoire, par la mise en œuvre de ressources disponibles et de manière proportionnée.

Concept cantonal et concept d'établissement

Le concept cantonal

Le Concept 360° cantonal pour les formations du degré postobligatoire s'inscrit dans la continuité de celui établi et mis en œuvre à l'école obligatoire. Il le complète afin de donner une cohérence à la stratégie adoptée au Plan cantonal visant à offrir un cadre éducatif inclusif à tout·e jeune, de son entrée à l'école obligatoire jusqu'à l'obtention d'une certification du Secondaire II. Une attention particulière est donc portée à la transition entre les deux ordres d'enseignement afin d'éviter les ruptures de charge, notamment par le biais de procédures de communication entre l'obligatoire et le postobligatoire et de mesures d'accompagnement à la transition. Ce document propose également des réponses à des problématiques liées à des troubles et difficultés d'apprentissage, à la santé mentale ou physique, ou à des difficultés sociales.

Le concept cantonal exposé ici pose le cadre dans lequel devront être élaborés les concepts d'établissements qui en constitueront le déploiement concret. Il est fondé sur les dispositifs légaux qui régissent la formation au Secondaire II. Il garantit ainsi que les prestations offertes dans chaque établissement répondent aux principes d'équité, de proportionnalité et de légalité.

Le concept d'établissement

Le concept d'établissement a pour objectif d'adapter le concept cantonal au contexte propre à chaque établissement. Il tient compte des ressources déjà disponibles et des bonnes pratiques en vigueur dans les établissements.

Méthodologie de conceptualisation du concept d'établissement

Un descriptif des objectifs-cibles propres à chaque voie de formation permettra à chaque établissement de disposer d'une vision commune des exigences minimums à atteindre pour chaque thématique, afin de répondre aux objectifs du Concept 360°. Ce référentiel sera réalisé au niveau cantonal avec des représentant·e·s des établissements de formation.

Lors des phases de conceptualisation des concepts d'établissements, des tableaux de synthèse par thématiques seront proposés aux écoles afin de leur permettre de se situer par rapport à :



Chaque concept d'établissement sera élaboré dans le cadre d'une démarche participative impliquant les directions d'écoles, les membres du corps enseignant, les spécialistes et le personnel administratif et auxiliaire. Une attention particulière sera portée aux personnes en formation, notamment en veillant à ce que les modalités d'information, d'accès aux prestations, ainsi que les conditions y relatives (par ex. implication en toute connaissance de cause dans la mise en place de mesures et l'évaluation de celles-ci) soient limpides.

Avec les directions d'établissement, les référent·e·s d'établissement (dont il sera question plus loin) assureront la coordination de l'élaboration du concept d'établissement. Par ailleurs, un accompagnement externe sera également proposé par la Haute école pédagogique vaudoise (HEP).

Niveaux d'intervention

Le présent document reprend la notion d'efficience et de bonne allocation des ressources, développée dans le Concept 360° de l'école obligatoire. Il s'appuie ainsi sur des niveaux d'intervention corrélés aux notions de socle universel, d'actions ciblées et d'interventions spécifiques. Chacune de ces notions vise à activer les mesures nécessaires selon le type et l'intensité des besoins identifiés. En conséquence, il s'appuie également sur des modalités d'identification de ces besoins.

L'approche par niveaux d'intensité part de l'articulation entre une problématique, les besoins potentiels qu'elle induit, et pour lesquels des réponses sont mises en œuvre sous forme de mesures. Les questionnements suivants permettent d'apporter les réponses adaptées en fonction de leur composante et de leur ampleur :

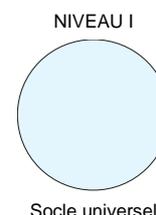


Organisation des mesures par niveaux d'intervention et problématiques

L'organisation par niveaux d'intervention pour le Secondaire II se compose de trois niveaux - à la différence de celle proposée dans le Concept 360° de l'école obligatoire qui en compte quatre: le socle universel (niveau I), les actions ciblées (niveau II) et les interventions spécifiques (niveau III). Le quatrième niveau, présent dans le modèle de l'école obligatoire, concerne les élèves avec des troubles ou des déficiences majeurs, ayant pour conséquence des limitations durables dans les capacités d'apprentissage. Contrairement à ce qui prévaut à l'école obligatoire, la prise en charge de ces élèves, au niveau postobligatoire, concerne des structures hors du périmètre de la DGEP. Elle n'est donc pas intégrée au présent concept.

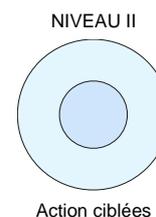
Niveau I : le socle universel

Ce premier niveau constitue la base des autres, et s'adresse à toutes les personnes en formation au Secondaire II et, de fait, concerne l'ensemble des acteurs/trices des établissements. Dans une visée de pédagogie la plus globale possible, le socle universel prend en compte les buts de l'enseignement, ses méthodes, les évaluations et le matériel éducatif destinés à l'ensemble des apprenant.e.s. Le socle universel vise à valoriser une certaine flexibilité pédagogique avant que des aménagements particuliers de l'enseignement ne soient envisagés. A souligner qu'il inclut également la prévention, particulièrement l'action sur le climat scolaire (relationnel, éducatif, de sécurité, d'égalité de traitement) et la santé communautaire.



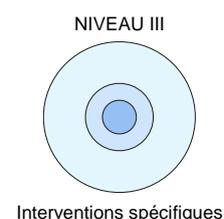
Niveau II : actions ciblées

Ce deuxième niveau regroupe les actions ciblées, à savoir celles qui répondent à une difficulté du/de la jeune en formation ayant des répercussions sur son rôle d'apprenant.e ou sur ses capacités d'apprentissage. Ces actions ciblées peuvent également s'adresser à des besoins communs à plusieurs jeunes en formation. Ce niveau conduit, généralement, à des mesures ponctuelles ou de courte durée. Les mesures proposées étant de l'ordre du soutien, l'existence d'un trouble ou d'une déficience n'a ici pas à être attestée par un.e spécialiste.



Niveau III : interventions spécifiques

Les prestations de ce troisième niveau s'adressent à des personnes en formation présentant un besoin spécifique avéré et qui requiert par conséquent une aide plus importante. Le besoin doit être établi par une évaluation ad hoc (menée par un.e professionnel.le) ou un bilan élargi 360° Sec. II (voir infra). Le besoin est induit par une entrave à sa capacité d'apprentissage ou à son aptitude à assumer son rôle d'apprenant et implique en principe une mesure qui dure dans le temps.



Dans le développement suivant, la distinction entre les différents niveaux d'intervention est formalisée à l'aide des pictogrammes qui les différencient ici.

Le schéma ci-après explicite les différents niveaux d'intervention, de même que les publics concernés et les mesures potentiellement activables dans chacun de ces niveaux :

Niveaux, destinataires et mesures déployées

Niveau II : actions ciblées

Public : personne en formation (ou groupe) ayant une difficulté nécessitant une mesure ponctuelle ou de courte durée

- prévention sélective ou indiquée
- problématiques de santé
- soutien social durant la formation et réorientation
- enseignement spécialisé
- allophonie et migration
- psychologie
- logopédie

Niveau III : interventions spécifiques

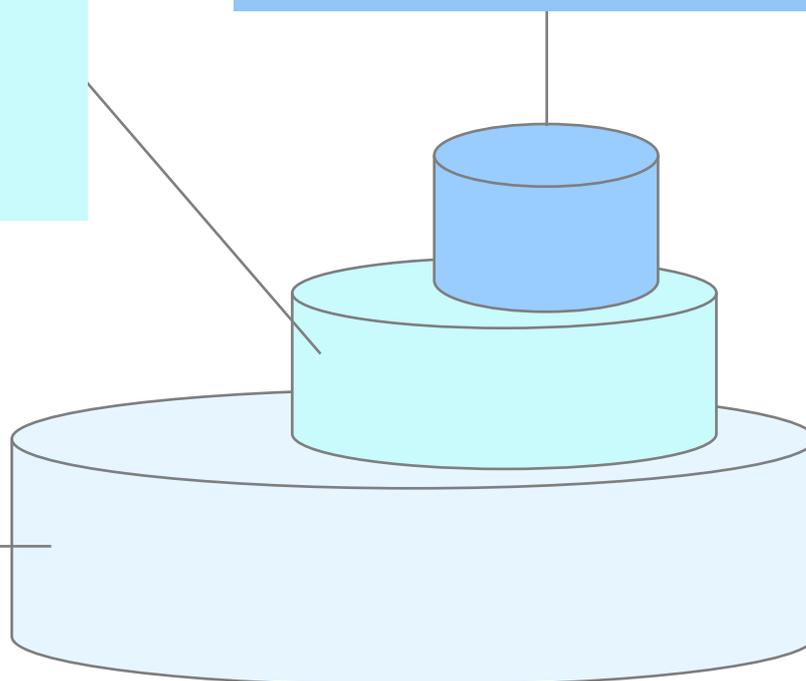
Public : personne en formation ayant un besoin spécifique avéré nécessitant des mesures individuelles qui durent dans le temps

- problématiques de santé
- enseignement spécialisé
- allophonie et migration
- psychologie
- logopédie
- mesures d'aménagement
- outils d'aide et d'accessibilité

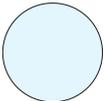
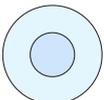
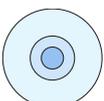
Niveau I : socle universel

Public : toutes les personnes en formation

- bien-être à l'école
- conception universelle de l'apprentissage et différenciation pédagogique
- promotion de la santé et prévention universelle



En fonction de l'objectif qui sous-tend l'ensemble du concept, « rendre son enseignement accessible », voici une exemplification des différents niveaux et des mesures complémentaires à mettre en œuvres par les acteurs et actrices.

	Principes	Pour qui	Interventions pédagogiques	Outils	Mesures complémentaires	Démarches possibles ou nécessaires	Collaboration entre professionnels	
<p>NIVEAU I</p>  <p>Socle universel</p>	 <p>Accessibilité de l'enseignement Progression dans les apprentissages Bien-être et climat propice aux apprentissages Dans une visée inclusive</p>	Flexibilité	Toutes les personnes en formation	Conception universelle des apprentissages (CUA) Différenciation pédagogique Gestion de classe	Balises pour planifier son enseignement À créer : guide sur la CUA et la différenciation pédagogique	∅	∅	Collaboration entre collègues
<p>NIVEAU II</p>  <p>Actions ciblées</p>		Soutien	Des sous-groupes de personnes en formation Une personne en formation en particulier	Flexibilité ciblée Appuis Enseignement consolidé Projets pédagogiques	Balises pour situer le niveau de difficultés de la personne en formation	Mesures non-pédagogiques (psychologie, logopédie, soutien social)	Propres à l'établissement	Consultation collaborative
<p>NIVEAU III</p>  <p>Interventions spécifiques</p>		Aide	Une personne en formation en particulier	Mesures d'aménagement	À créer : guide (chapitre « Mesures d'aménagement ») Outils d'aide et d'accessibilité	Mesures non-pédagogiques (psychologie, logopédie)	Autorisation de la direction pour des aménagements Bilan élargi 360°	Repérage précoce Équipe pluridisciplinaire

Prérequis, structures et acteurs/trices d'une vision à 360°

La réflexion selon la logique problématique (pourquoi ?), besoins (quoi ?), mesures (comment ?) et l'organisation par niveaux d'intervention sont utiles pour structurer le concept et proposer un panorama global des éléments constitutifs d'une approche inclusive de la formation. Elles doivent toutefois toujours être placées dans une vision à 360° dont le Concept cantonal titre son nom, afin d'éviter tout cloisonnement des interventions. Sur un plan horizontal d'abord, dans une complémentarité à 360° entre les champs d'intervention (universel, pédagogique, socio-éducatif, santé et prévention) et vertical d'autre part, dans une perméabilité et une circulation entre les mesures des différents niveaux.

La concrétisation de cette approche circulaire repose sur l'élaboration d'une vision découlant de la stratégie départementale de mise en œuvre d'un système de formation inclusif, et sur la définition des singularités locales.

Cette approche globale a pour avantage de proposer à la personne en formation, de manière coordonnée et équitable, les ressources disponibles et nécessaires en regard de sa situation. Pour les professionnel-le-s, elle est parallèlement un moyen de prévenir certaines formes d'épuisement par le partage des difficultés, l'échange avec des spécialistes et la mutualisation des efforts et ressources à disposition.

Collaborations

Le Concept cantonal propose des outils visant à structurer la discussion et la réflexion au sein d'un réseau afin de déterminer les mesures les plus adéquates à prendre, de les prioriser et de définir les étapes du projet commun porté par les professionnel-le-s entourant la personne en formation. La vision 360° qui le définit implique une collaboration constante entre tous/toutes les intervenant-e-s en milieux scolaire. À ce titre, le Concept cantonal propose des outils qui visent tant à structurer la réflexion entre les professionnel-le-s impliqué-e-s et la personne en formation ou son représentant légal, qu'à déterminer les mesures à prendre les plus adéquates et à les prioriser.

Regards croisés et coordination des prestations

Le Concept cantonal valorise la pratique des regards croisés des différent-e-s intervenant-e-s qui encadrent la personne apprenante. La mise en commun et confrontation des points de vue doivent faciliter l'évaluation des besoins des mesures personnes en formation dans leur globalité et la mise en œuvre coordonnée de prestations. Au final, ils doivent permettre l'émergence d'un regard partagé.

La consultation collaborative (décrite ci-dessous), les prestations aux professionnel-le-s ou l'intervention en classe d'autres professionnel-le-s, telles que prévues par le présent concept, sont autant d'outils qui contribuent à enrichir les compétences de chacun-e et devraient favoriser une pédagogie à visée inclusive. Le recours à un regard partagé favorise la collaboration et permet à chacun-e d'ajuster, à l'aune de la démarche globale, la représentation de son propre métier ou de son action au profit des personnes en formation.

La collaboration entre les jeunes en formation lorsqu'ils/elles sont majeur-e-s ou leurs représentants légaux et les établissements, en leur qualité de partenaires à part entière, revêt un caractère fondamental afin d'atteindre les objectifs de formation en instaurant un climat de confiance indispensable à une meilleure compréhension des enjeux liés à l'acquisition des connaissances et des compétences par la personne en formation.

Consultation collaborative

La consultation collaborative consiste en un échange entre un-e enseignant-e et un-e autre professionnel-le et permet de mobiliser les compétences spécifiques à d'autres champs d'intervention (regards croisés) afin de garantir une prise en charge adaptée de chaque

personne en formation et de diminuer les risques d'épuisement professionnel des enseignant·e·s. Elle se vit dans un rapport égalitaire et une relation non hiérarchique³.

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 enseignant·e·s dans la recherche de solutions, ou pour le repérage d'un besoin spécifique de la personne en formation. Dans la plupart des cas, elle peut suffire à apporter la ressource nécessaire pour permettre à l'enseignant·e d'ajuster au mieux ses interventions au profit de la personne en formation ou de la classe.

Dans des situations plus complexes, la consultation d'un·e professionnel·le tiers/tierce ou le recours à un accompagnement (coaching, intervision, supervision) peut s'avérer utile. La consultation collaborative permet enfin de situer les besoins repérés sur une échelle de difficultés et de les placer dans le niveau d'intervention correspondant. Si elle conclut à la supposition d'un trouble ou d'une déficience, une évaluation plus approfondie du besoin de la personne en formation doit être menée afin d'envisager la mise en œuvre de mesures spécifiques.

Cellule InterServices II

Les cellules interservices sont des plateformes d'échange réunissant des spécialistes de différents horizons, et dont la mission est de définir des pistes de prise en charge pour des jeunes rencontrant des atteintes à la santé ou d'importantes difficultés socio-éducatives. Ce dispositif est opérant dans le domaine de la scolarité obligatoire, et sera également mis en place au Secondaire II à partir de 2022, sous le nom de *Cellule InterServices II* (CIS II).

La CIS II fera collaborer les représentant·e·s de

- la Direction générale de l'enseignement postobligatoire (DGEP),
- la Direction générale de l'enfance et de la jeunesse (DGEJ),
- la Direction générale de la cohésion sociale (DGCS),
- du Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV),
- de l'Office de l'assurance-invalidité pour le canton de Vaud (OAI).

Sa mission est déclinée en deux objectifs :

- analyser la situation et anticiper les besoins des jeunes en difficulté importante, dont le maintien en formation semble fortement compromis, et pour lequel·le·s les mesures de soutien au sein des établissements s'avèrent insuffisantes en raison d'importantes problématiques de santé ou psycho-sociales, suspectées ou avérées ;
- orienter et informer les personnes en formation vers les solutions adaptées.

Dans chaque établissement, un·e référent·e CIS II sera chargé·e de collecter les situations signalées par les enseignant·e·s et en fonction des critères d'éligibilité, de les adresser ou non pour analyse à la CIS II.

³ Kampwirth, T. J. (2006). *Collaborative Consultation in the Schools: Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems*. Londres: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

2. Besoins des personnes en formation

Bien que chaque individu soit singulier et que l'expression d'un même besoin puisse se traduire sous différentes formes, un besoin qui n'est pas couvert peut compromettre le cursus de formation et nécessite qu'on y prête une attention particulière.

Dans ce cadre, la catégorisation des besoins est certes utile, mais certains recouvrent différents champs et doivent donc être considérés de façon transverse. Rattacher chaque besoin à un champ unique pourrait ainsi conduire à élaborer ensuite une seule réponse spécialisée, ce qu'une approche collaborative cherche justement à éviter.

Le schéma ci-après propose une catégorisation des principaux besoins ayant un impact potentiel sur les personnes en formation. Il va de soi que les moments de crise, nécessitant une gestion intensive et dans l'urgence, constituent des besoins très particuliers à distinguer du travail sur le long terme.

Les besoins qui ont été identifiés sont organisés suivant les principales catégories suivantes⁴ :



⁴ Les besoins des personnes en formation sont souvent similaires, indépendamment du fait qu'elles fréquentent une voie de formation générale ou professionnelle. Il y a toutefois des nuances, notamment pour ce qui concerne la surveillance de l'apprentissage. Les prestations s'adressant à un public spécifique sont donc mentionnées explicitement dans le texte.

3. Dispositifs de repérage et de bilan

L'accès à des ressources favorisant une éducation inclusive repose d'une part sur le signalement par les personnes en formation ou leurs représentants légaux de leurs besoins spécifiques, et d'autre part sur l'identification par les professionnel-le-s de problématiques existantes ou susceptibles de se développer et d'avoir un impact négatif sur l'apprentissage.

Ce travail de repérage est particulièrement sensible, car il doit prendre en compte des notions relatives à la protection des données et à la confidentialité. Il doit aussi éviter des dérives du type « prophéties autoréalisatrices », consistant à surinterpréter certaines manifestations ou symptômes. Néanmoins, ce travail de repérage impose de s'approcher des personnes concernées lorsque des situations potentiellement fragiles sont identifiées afin de procéder à une identification des besoins éventuels. Il nécessite également un suivi attentif des situations déjà signalées à l'école obligatoire au moment de passer au postobligatoire et par la suite.

Le travail collaboratif et les regards croisés dans les différents degrés d'enseignement constituent en ce sens une approche intéressante pour le repérage, car ils permettent d'objectiver les analyses et de confronter les approches au moyen de divers outils.

Repérage précoce

Le repérage précoce vise à identifier et à accompagner les jeunes en situation de vulnérabilité. Il est assuré par la ou le professionnel-le (un-e enseignant-e, en général) en contact direct avec la personne en formation. Dans son activité quotidienne, l'enseignant-e situe la personne en formation dans les normes développementales ou attendues. Il ou elle peut ainsi mesurer les écarts par rapport à ces normes ainsi qu'aux attentes institutionnelles et envisager, cas échéant, des interventions adaptées.

Dans ce cadre, l'enseignant-e peut recourir à la consultation collaborative afin de s'appuyer sur les conseils des professionnel-le-s concerné-e-s, en collaboration avec les parents d'enfants mineur-e-s. En cas de doute ou de questionnement relatif à une situation particulière, l'enseignant-e peut également s'adresser à un-e spécialiste pour une discussion bilatérale ponctuelle, ou présenter la situation dans le cadre d'un groupe institué (permanence).

Bilan élargi 360°

Niveau III : interventions spécifiques

À venir : un GT créera un bilan élargi Sec. II et en définira l'usage

Confidentialité et protection des données

L'effort de collaboration, d'échange et de repérage des situations fragiles et à risques doit s'inscrire dans les cadres légaux et éthiques de la confidentialité et de la protection des données. La juste mesure entre, d'une part, le besoin légitime de disposer d'informations suffisamment détaillées pour apporter des réponses adaptées à une situation et, de l'autre, la protection de la sphère privée est ainsi souvent complexe à établir. Cette question est susceptible de produire des tensions ou blocages dommageables entre professionnel-le-s. Une clarification de certaines notions ou pratiques contribue ainsi à mieux définir la marge de manœuvre de chacun-e en matière d'échange d'informations. Des mesures assurant la confidentialité et la protection des données doivent également être mises sur pied entre l'enseignement obligatoire et postobligatoire.

Dans le cadre de la collaboration entre les différent-e-s intervenant-e-s, la communication de données personnelles relative à une personne en formation doit s'inscrire dans le cadre légal relatif à la protection des données et dans le respect du secret de fonction.

Protection et communication de données personnelles

Par « donnée personnelle », on entend « toute information qui se rapporte à une personne ». Une donnée personnelle est qualifiée de *donnée sensible* lorsqu'elle est relative :

- aux opinions ou activités religieuses, philosophiques, politiques ou syndicales, ainsi qu'à une origine ethnique ;
- à la sphère intime de la personne, en particulier à son état psychique, mental ou physique ;
- aux mesures et aides individuelles découlant des législations sociales ;
- aux poursuites ou sanctions pénales et administratives.

La communication de données personnelles entre les différent-e-s intervenant-e-s doit impérativement respecter les principes généraux en matière de protection des données personnelles tels que prescrits par la Loi vaudoise du 11 septembre 2007 sur la protection des données (LPrD). Il s'agit notamment des principes suivants (art. 5 à 12 LPrD) :

- **principe de légalité** : le traitement de données personnelles – lequel inclut leur communication – doit toujours être licite. Cela signifie qu'une base légale doit le prévoir ou que le traitement doit servir à l'accomplissement d'une tâche publique. S'agissant de données sensibles, leur traitement doit alternativement être prévu par une base légale au sens formel (par ex. l'article 44 de la Loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire [LEO]), être rendu absolument nécessaire pour l'accomplissement d'une tâche définie dans une loi au sens formel ou être autorisé par le consentement de la personne concernée ;
- **principe de transparence** : la personne concernée doit être informée du traitement de ses données personnelles. Aucune donnée ne peut être communiquées à son insu ;
- **principe de proportionnalité** : seules les données qui sont nécessaires et aptes à atteindre le but visé sont traitées ;
- **principe de finalité** : les données ne doivent être traitées que dans le but indiqué lors de leur collecte.

Pour procéder à la communication de données personnelles, il conviendrait en principe de recueillir le consentement de la personne concernée. La personne mineure capable de discernement peut, en principe, donner seule son consentement. Cela étant, il apparaît opportun que ses représentants légaux soient tenus informés à cet égard et puissent, le cas échéant, également donner leur consentement, étant précisé que les informations dont la communication est envisagée pourraient les concerner de manière directe.

Le consentement peut être oral, écrit, explicite ou tacite. Cela étant, pour des raisons de preuve, il est vivement recommandé, dans toute la mesure du possible, d'obtenir un consentement écrit. S'agissant de données sensibles, le consentement doit être explicite.

À défaut de consentement de la personne concernée, la communication ne peut être effectuée que si une base légale le prévoit expressément ou lorsqu'un intérêt public prépondérant le justifie, par exemple en cas de danger pour la sécurité ou la santé publique. Dans tous les autres cas, le droit à l'oubli prévaut.

Dans la perspective d'établir un climat scolaire positif et collaboratif, les personnes en formation à besoins spécifiques et leurs représentants légaux peuvent demander que des informations utiles soient communiquées, dans le respect de la LPD, aux autres personnes en formation, leur donnant ainsi la possibilité d'adhérer aux mesures prises.

Secret de fonction

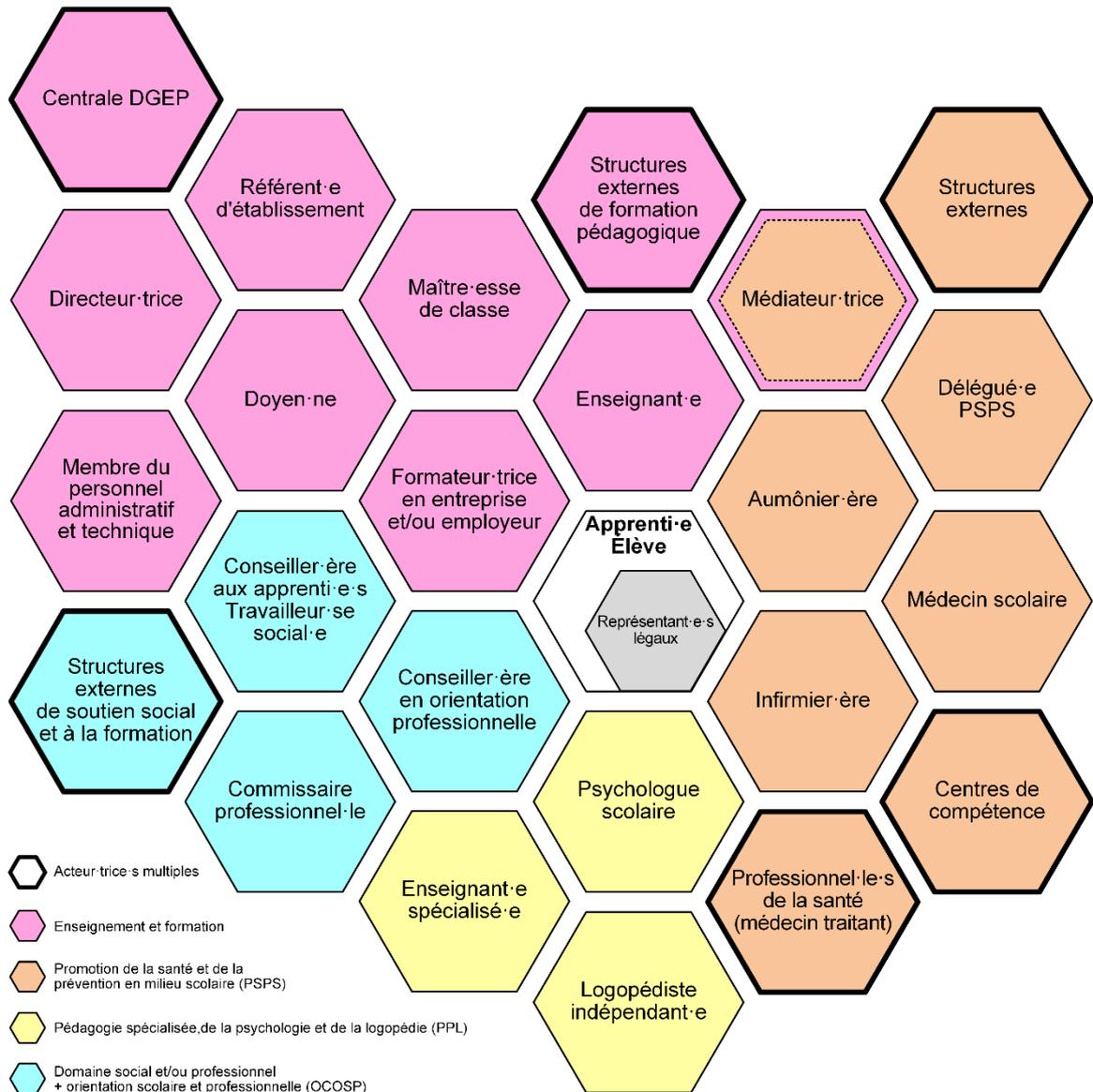
Lors de la communication d'informations relatives à une personne en formation, il convient également de veiller au respect du secret de fonction.

La notion de secret de fonction définit l'interdiction pour tous/toutes ceux/celles qui exercent une tâche à caractère public de dévoiler des informations ou des documents officiels dont ils/elles ont eu connaissance dans l'exercice de leur activité professionnelle (et non uniquement les données personnelles). Cette obligation de garder le secret s'applique à tous les collaborateurs et à toutes les collaboratrices d'une administration, y compris les auxiliaires, stagiaires et le personnel surnuméraire, notamment.

La divulgation d'informations couvertes par le secret de fonction – en particulier celles relatives à un·e élève – peut toutefois être justifiée par le consentement de la personne concernée ou par une obligation légale. En l'absence de toute justification, une telle divulgation est pénalement punissable.

4. Actrices et acteurs

La figure ci-après donne une vision globale de la majeure partie des actrices et acteurs, identifié-e-s par champs d'action et qui interagissent directement ou indirectement avec la personne en formation. Par ailleurs, elle spécifie les niveaux d'interventions dans lesquels chacun-e est plus particulièrement impliqué-e et met en exergue le fait que le socle universel (niveau I) est une préoccupation partagée par l'ensemble de la communauté scolaire.



Soutien et ressources pour les enseignant-e-s

Les référent-e-s d'établissement⁵ et les centres de compétences

La ou le référent-e d'établissement (RE) est une personne nommée au sein de chaque établissement (en fonction de ses compétences acquises dans une formation ad hoc) afin de coordonner et de soutenir les pratiques professionnelles dans la perspective d'une mise en œuvre d'une vision 360°. Cette personne bénéficie d'une reconnaissance institutionnelle par sa direction, ses pairs et les partenaires de l'établissement.

La ou le référent-e est un-e membre du Conseil de direction de l'établissement scolaire ou, si tel n'est pas le cas, est délégué-e par cette instance. Dans ce cas, elle ou il a des contacts réguliers avec le Conseil de direction. Elle ou il est en charge de la coordination des prestations liées au Concept 360°, ainsi que de la mise en place et de la coordination des mesures relevant des niveaux II et III, dont bénéficient les élèves de l'établissement.

La ou le référent-e fait partie intégrante d'un réseau de personnes ressources au niveau cantonal et régional, tout en étant soutenu-e dans son action par des centres de compétences. Ces derniers participent à la mise en œuvre de prestations spécifiques liées à des déficiences dans les domaines sensoriel, moteur, psychique ou mental. À ce titre, ils offrent des prestations directes ou indirectes permettant la scolarisation inclusive des élèves jusqu'à 20 ans ou plus.

La ou le référent-e d'établissement promeut les formations continues, favorise les échanges de pratiques, participe à des interventions au niveau cantonal ou régional, et peut faire de l'observation en classe si nécessaire.

La collaboration régulière des référent-e-s et des enseignant-e-s, ainsi que leurs observations, permettent d'accompagner au mieux les personnes en formation pendant leur cursus (suivi individuel, supports d'information adaptés aux différents troubles, connaissance par les professionnel-le-s des mesures d'aménagement relatives à des besoins spécifiques, formations continues ou complémentaires, recours à des groupes de référence, etc.) et de travailler à une meilleure structuration de leur prise en charge, en complémentarité de chacun-e. En raison de cette complexité, et en fonction de la taille et de la structure de l'établissement, le rôle de référent-e peut être assumé par plusieurs personnes, collaborant activement.

Si la personne en formation est suivie par des partenaires extérieurs, ceux-ci sont amenés – avec l'accord explicite de la personne concernée ou de ses représentants légaux – à travailler à son bien-être en bonne collaboration avec la ou le référent-e de l'établissement.

Prestations directes et indirectes

La plupart des prestations peuvent être déployées sous deux formes : directe ou indirecte.

1. la prestation directe s'adresse directement aux personnes en formation, sous forme de mesures ;
2. la prestation indirecte est destinée aux professionnel-le-s qui encadrent les personnes en formation, dans le but de leur permettre de mobiliser les ressources complémentaires pertinentes (conseil, soutien ou guidance; expertise ou actions de formation; contribution au repérage précoce; actions d'information et de prévention).

Ces formes de déploiements directs ou indirects des prestations peuvent s'appliquer tant au socle universel qu'aux niveaux II et III. Elles peuvent se décliner en des entretiens ponctuels visant à informer les enseignant-e-s (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 des enseignant-e-s). Leur mise en œuvre rapide peut

⁵ Un descriptif de tâches sera ultérieurement créé.

permettre une intervention immédiate en attendant une prise en charge individuelle ultérieure sur le long terme.

Formation, coaching, intervision, supervision

Formation continue ou complémentaire des enseignant-e-s

Les directions d'établissement promeuvent, avec l'appui des services du DFJC, la formation continue des enseignant-e-s, en particulier en organisant de journées pédagogiques, des conférences ou des formations négociées, ainsi que des formations continues ou complémentaires individuelles. Afin de favoriser la prise en charge des élèves présentant des besoins spécifiques, un accent particulier doit être mis sur des formations ciblées relatives notamment à la différenciation pédagogique ou à la collaboration entre professionnel-le-s.

Les actions de formation qui sont mises en œuvre au sein de l'établissement peuvent s'appuyer sur l'intervention de professionnel-le-s de différents domaines.

Coaching

Avec l'accord de la direction, en collaboration avec le référent-e d'établissement, les enseignant-e-s peuvent bénéficier d'un coaching individuel par des professionnel-le-s pour les soutenir dans la prévention ou la résolution de toutes les variétés de situations en lien avec la diversité des personnes en formation auxquelles elles ou ils sont confronté-e-s. Le coaching permet aussi à l'enseignant-e d'ajuster au mieux ses interventions au profit des personnes en formation, et d'éviter ainsi l'épuisement professionnel.

Intervision

L'intervision est un dispositif de partage d'expériences et d'échanges réciproques sur les pratiques entre professionnel-le-s. Elle permet de bénéficier de réflexions bienveillantes et de conseils solidaires, d'éviter l'isolement en cas de situations problématiques, de se renouveler et de progresser.

Supervision

La supervision est réservée à des situations plus complexes et délicates. Organisée de façon individuelle ou en groupe, elle fait appel à un-e expert-e qui permet de créer une distance réflexive sur la posture et le fonctionnement de chaque professionnel-le participant. La supervision favorise le développement de ses compétences professionnelles et la préservation de son bien-être.

Collaborations externes

Le réseau professionnel vaudois et suisse est vaste et, en cas de besoin, des collaborations externes peuvent être initiées avec des structures spécialisées.

Le Centre social protestant (CSP) par exemple, via sa prestation Jet-Service, dispose d'une forte implantation sur le territoire cantonal et d'une riche expérience, notamment dans le traitement de questions d'ordre juridique ou financier. Citons également les organismes d'aide à la jeunesse (Pro Juventute, Centre vaudois d'aide à la jeunesse (CVAJ), travailleuses sociales et travailleurs sociaux de proximité des communes, etc.), les unités spécialisées dans la santé des adolescent-e-s et jeunes adultes (DISA, SUPEA, DEPART, etc.), et les organisations plus spécialisées telles que Pro Infirmis, la Fraternité, etc.

Ces différentes ressources externes ne dépendant pas directement du DFJC, l'ampleur et le périmètre de leur champ d'intervention pouvant varier, il est donc compliqué d'en faire une énumération exhaustive et pérenne.

INTERCANTONALITE

Si le présent Concept s'adresse à l'ensemble des personnes en formation dans un établissement du Secondaire II, indépendamment de leur lieu de résidence, certaines prestations proposées par des acteurs/rices externes à la DGEP peuvent être soumises à des conditions particulières, notamment liées à la résidence sur sol vaudois.

Toutefois, les différent·e·s actrices et acteurs internes aux établissements, compétent·e·s pour intervenir en cas de problématiques sociales ou liées à la santé (conseillères et conseillers aux apprenti·e·s, travailleuses sociales et travailleurs sociaux dans les gymnases, infirmières et infirmiers, médiatrices et médiateurs) agissent comme interfaces avec ces ressources externes, dont ils et elles connaissent le cadre d'intervention et les modalités d'activation.

Outre le service des bourses ou l'AI, deux dispositifs œuvrant pour la formation professionnelle peuvent être plus spécifiquement mentionnés, dans la mesure où ils interviennent directement en soutien à certaines catégories de personnes en formation. Il s'agit des intervenant·e·s socioprofessionnel·le·s rattaché·e·s au programme FORJAD et de CoachApp.

Intervenant·e·s socioprofessionnel·le·s

Les intervenant·e·s socioprofessionnel·le·s accompagnent les jeunes adultes en formation dans le cadre du programme FORJAD lié à l'aide sociale, par un suivi individualisé qui porte sur quatre axes :

- professionnel : lien entre la ou le jeune et son milieu professionnel par des contacts réguliers avec l'employeur ;
- pédagogique : mise en place de stratégies d'apprentissage et de cours d'appui ;
- social : soutien dans la gestion administrative et financière ;
- personnel : valorisation des ressources de la/du jeune, travail autour des questions liées à la santé, en collaboration avec les partenaires du réseau.

L'accompagnement dure tout au long de la formation professionnelle. Au terme du parcours de formation, une collaboration spécifique est mise en place avec un partenaire spécialisé dans l'insertion professionnelle pour favoriser la transition vers l'emploi. Un soutien peut également être octroyé par l'Office AI du canton de Vaud aux personnes en formation avec des droits ouverts auprès de cette assurance. L'accès à ces différentes ressources est conditionné par les cadres légaux des prestataires impliqués.

Les intervenant·e·s socioprofessionnel·le·s sont également actives et actifs auprès des apprenti·e·s en formation selon le modèle de la « Prolongation d'apprentissage pour l'intégration (PAI) » destiné aux personnes allophones issues de la migration.

CoachApp (coaching apprenti·e·s)

Les coachs apprenti·e·s offrent un accompagnement individualisé pour les apprenti·e·s rencontrant des difficultés scolaires, méthodologiques ou organisationnelles afin de créer les conditions favorables à la réussite de la formation.

CoachApp se déploie selon quatre axes :

- soutien scolaire : suivi des cours professionnels ;
- stratégies d'apprentissage : transmission de méthodes pour apprendre de manière efficace ;
- organisation : s'organiser et apprendre à gérer son temps ;
- gestion des émotions et des relations : se recentrer sur ce qui importe vraiment en se libérant du stress et de l'anxiété au quotidien.

La mise en œuvre d'un suivi par les coachs apprenti·e·s peut se faire de manière préventive, avant le début de la formation ou en cours de formation, lors de l'apparition de difficultés. Il vient en subsidiarité à d'autres prestations, notamment des appuis en groupe (AppApp) plus spécifiquement ciblés sur des difficultés purement scolaires.

Pour bénéficier de cette mesure, les conditions suivantes doivent être remplies :

- être en formation professionnelle initiale duale de type CFC ou AFP (contrat vaudois uniquement) ;
- rencontrer des difficultés dans plusieurs branches, ainsi qu'au niveau des stratégies d'apprentissage, de l'organisation, de la gestion des émotions et des relations ;

- avoir un projet professionnel réaliste correspondant à ses compétences ;
- être demandeuse ou demandeur de soutien et volontaire à l'idée de bénéficier d'un coaching.

5. Niveau I : socle universel

Une approche inclusive de la formation au Secondaire II repose en premier lieu sur la constitution d'un **socle universel de valeurs et de pratiques** contribuant à l'émergence d'une culture commune de l'apprentissage et du vivre ensemble. Sur le plan purement pédagogique, elle se concrétise par la mise en pratique d'une différenciation de l'enseignement appliquée de manière collective et permanente. Cette différenciation doit être établie avant la mise en œuvre de mesures collectives ou individualisées plus conséquentes.

Plus largement, l'implantation d'une culture commune d'établissement est associée à la qualité du climat d'établissement. Cette notion générale repose notamment sur différents piliers : qualité des relations, participation de toutes et tous, sécurité, justice, environnement physique. Elle se construit aussi autour de l'attention portée aux individus les plus fragiles de la communauté d'apprentissage, par un travail de repérage et d'« aller-vers ».

Les liens d'un socle universel robuste sont clairement une anticipation des problématiques et des mesures existantes pour y répondre, ainsi qu'une collaboration active entre tous les acteurs et toutes les actrices au sein d'une école, qui doit transcender les spécificités professionnelles et les corporatismes, pour parvenir à une vraie culture de l'échange favorisant une synergie des compétences et contribuant à prévenir l'isolement et l'épuisement des professionnel-le-s. Le socle universel s'appuie donc sur le déploiement de plusieurs conditions cadre.

Bien-être à l'école

Le bien-être à l'école favorise les relations harmonieuses au sein des groupes, et constitue une préoccupation transversale pour l'ensemble des professionnel-le-s de l'école. Il résulte d'un processus dynamique d'interactions constantes entre les composantes individuelles et les facteurs environnementaux, culturels et sociaux. Une stratégie de promotion du bien-être doit donc être déployée dans les établissements pour agir tant sur les facteurs liés au climat scolaire que sur la consolidation du potentiel des individus, donc sur leur santé mentale. Celle-ci est définie par l'OMS comme un état de bien-être dans lequel une personne peut se réaliser, faire face au stress normal de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté.

Cette stratégie constitue le point de départ des apprentissages dans tous les contextes de formation, et pour tous les niveaux envisagés. Elle permet d'améliorer l'implication des jeunes dans leurs apprentissages, l'estime de soi, l'autonomie, la qualité de vie dans l'école tant des jeunes que des professionnel-le-s, de réduire les inégalités et la victimisation, de faciliter la transition de l'adolescence à l'âge adulte et de diminuer l'ensemble des troubles intériorisés, comme la dépression, l'anxiété ou encore le retrait social.

Le bien-être à l'école peut être soutenu en portant une attention particulière aux éléments suivants :

Le climat scolaire

Le climat scolaire concerne l'ensemble de la communauté d'un établissement : élèves, professionnel-le-s et parents. Il nécessite une réflexion sur le contexte d'apprentissage et de vie, et la volonté d'œuvrer à la construction d'une coexistence harmonieuse et profitable à toutes et à tous au sein de l'école. Le climat scolaire est le reflet de la perception que toutes ses actrices et tous ses acteurs se font de la vie et de l'activité au sein de l'école, perçue en tant qu'entité large.

Les facteurs qui influencent favorablement le climat scolaire⁶ sont notamment les suivants :

Climat scolaire



- **Stratégies d'équipe** : la dynamique pour briser la solitude dans la classe ;
- **Prévention des violences et du harcèlement**
- **Pédagogies coopératives** : les stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves
- **Coéducation** : avec les familles
- **Justice scolaire** : un cadre et des règles explicites et explicitées
- **Qualité de vie à l'école** : organiser le temps et l'espace.
- **Pratiques partenariales**

Une approche systémique est à privilégier lorsque l'on souhaite travailler sur le climat scolaire. S'appuyer sur ces différents facteurs permet une meilleure compréhension du contexte, ainsi que des champs d'intervention possibles.

Santé mentale

Assurer le bien-être psychique des personnes en formation est une condition essentielle pour la consolidation de leur plein potentiel ; ceci leur permet un fonctionnement optimal, tant dans leur processus d'apprentissage que dans toutes les autres sphères de leur vie présente et future.

Cet objectif peut être atteint :

- en soutenant et renforçant les ressources individuelles et en promouvant des comportements bénéfiques pour la santé mentale ;
- en consolidant le développement des compétences de vie : cultiver la connaissance de soi, les habiletés d'adaptation et les aptitudes sociales et relationnelles ;
- en renforçant la participation concrète des personnes en formation aux projets ou décisions qui les concernent ;
- en « normalisant » la notion de la santé mentale, en déstigmatisant la maladie psychique et en encourageant les demandes d'aides ;
- en promouvant un comportement de vie saine (alimentation, activité physique, sommeil, etc.).

⁶ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/comprendre.html>
https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/doc_actus/Approfondissement_climat_scolaire.pdf

Conception universelle de l'apprentissage (CUA) et différenciation pédagogique

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) et la pédagogie différenciée sont complémentaires et s'inscrivent toutes deux dans la visée inclusive poursuivie par le présent Concept 360° pour le Secondaire II. La première se situe au niveau de l'ingénierie de formation et la seconde, au niveau de la pédagogie en s'attachant aux structures, aux contenus, aux processus et aux productions diversifiées. Ni l'une ni l'autre n'excluent par ailleurs qu'il soit parfois nécessaire d'apporter des aménagements quand les besoins particuliers des personnes en formation le nécessitent.

Conception universelle de l'apprentissage

La CUA, parfois appelée « pédagogie universelle » au Québec, permet de poser les préalables d'un enseignement s'adressant à une diversité d'élèves. Il s'agit de développer des dispositifs de formation bénéfiques à toutes et tous, dans un contexte de classes hétérogènes et de besoins grandissants. Elle vise avant tout l'accessibilité universelle de l'enseignement, en identifiant en amont les obstacles de manière à mettre en œuvre des dispositifs permettant de faire progresser l'ensemble de toutes les personnes en formation, sans pour autant individualiser leurs parcours.

La CUA appuie l'acquisition de connaissances et la démonstration des apprentissages en misant sur :

- de multiples moyens de représentation : pour permettre aux personnes en formation d'acquérir des renseignements et des connaissances sous diverses formes ;
- de multiples modes d'expression : pour fournir aux élèves différentes manières de démontrer leur savoir ;
- diverses façons d'encouragement à la participation : pour exploiter les champs d'intérêt des apprenant-e-s, les stimuler de manière appropriée et les inciter à apprendre⁷.

Pédagogie différenciée

La différenciation pédagogique consiste à tenir compte des différences individuelles des personnes en formation dans la planification et le déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage, tant en classe qu'à domicile. Elle est une façon de concevoir l'enseignement selon des situations suffisamment flexibles pour permettre à toutes et tous les personnes en formation de progresser, tout en favorisant la création d'une communauté qui respecte et valorise la diversité de chacun-e.

Elle implique une certaine flexibilité dans les situations d'enseignement ou d'apprentissage afin de les rendre davantage accessibles à tous/toutes les personnes en formation pour :

- répondre aux besoins généraux, de l'ensemble des élèves de la classe, qu'ils aient été identifiés au préalable ou anticipés a priori;
- permettre à chaque élève de maîtriser les connaissances et les compétences attendues (socle commun) ;
- lutter contre le décrochage scolaire et favoriser l'engagement et la collaboration de chaque élève afin de soutenir sa progression et le développement de son potentiel.

Au niveau postobligatoire, la différenciation pédagogique n'induit en aucun cas un traitement particulier des personnes en formation en termes d'attentes et d'objectifs, ce qui conduirait à une individualisation des parcours. Au contraire, les modalités de mise en œuvre de la différenciation pédagogique tiennent compte de l'ensemble des élèves de la classe, dans une perspective de pédagogie à visée universelle.

⁷ <https://education.alberta.ca/media/371317/faireunedifference.pdf>

À partir des caractéristiques des élèves, dont la diversité est considérée comme une ressource et une richesse, l'enseignant-e planifie des séquences pédagogiques ou des activités collectives qui répondront aux besoins de l'ensemble de ses élèves, en tentant de réduire a priori les possibles obstacles, puis en apportant les régulations nécessaires en cours de séquence.

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 : 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, ou 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). Les critères utilisés pour regrouper les élèves doivent être variés (groupes homogènes/hétérogènes de niveaux, d'intérêt, de tâches, etc.) ;
- **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, blog), les moyens de présentation (ordinateur, enregistrement audio, écriture) ou d'évaluation (offrir le choix entre deux sujets ou deux modalités d'évaluation).

Cette flexibilité des situations d'enseignement et d'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/elle a atteint un objectif ou compris une notion et que la répétition d'activités visant ces apprentissages n'est pas nécessaire, il est possible de diminuer ou de supprimer certaines tâches, voire de lui proposer la réalisation d'une autre activité plus stimulante.

Promotion de la santé et prévention universelle

La promotion de la santé et la prévention prises au sens large contribuent à prévenir un important éventail de risques, ainsi qu'à promouvoir des comportements favorables au bien-être physique et psychique des personnes en formation. Elles doivent toutefois faire sens par rapport aux besoins et ressources des établissements et reposer sur une concertation entre actrices et acteurs, qu'elles ou ils soient des personnes en formation, des formatrices ou des formateurs, ou plus largement des intervenant-e-s impliqué-e-s dans la vie de l'établissement.

La notion de prévention recouvre un vaste ensemble d'interventions, avec des objectifs, des moyens et des modalités de mise en œuvre qui varient passablement. Dans le cadre de l'architecture par niveaux du Concept 360° pour le Secondaire II, l'approche envisagée est celle proposée notamment par Addiction Suisse⁸, qui distingue la prévention universelle de la prévention sélective ou indiquée. La première, ciblée sur l'ensemble de la population ou des segments entiers de cette dernière, se concrétise par des campagnes d'information généralistes et se déploie, dans le cas présent, au niveau du socle universel. Elle est proche de la notion de promotion de la santé. Les catégories de prévention sélective ou indiquée visent des groupes en situation de risque ou des personnes présentant des comportements à risques manifestes. Elles relèvent alors du niveau II.

⁸ « Concepts de prévention des dépendances », Addiction Suisse, Lausanne, 2013, https://www.addictionsuisse.ch/fileadmin/user_upload/DocUpload/Concepts_de_prevention.pdf

L'Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (UPSPS) a notamment pour mission de promouvoir la santé physique, mentale et sociale des jeunes en formation, et de contribuer à la prévention collective et individuelle. Elle réunit différent·e·s expert·e·s de projets et programmes, conduits le plus souvent en partenariat avec les établissements de formation et les milieux associatifs afin d'en améliorer la cohérence.

Cette activité est menée notamment par un travail global de promotion de la santé et de prévention porté par les personnes impliquées dans la vie des établissements : enseignant·e·s, doyen·e·s, conseillères et conseillers en orientation, psychologues, infirmières et infirmiers scolaires, médecins scolaires, médiatrices et médiateurs scolaires, délégué·e·s PSPS, aumônières et aumôniers, travailleuses sociales et travailleurs sociaux, conseillères et conseillers aux apprenti·e·s, directrices et directeurs, etc.

Les projets PSPS

Par ailleurs, les projets PSPS, pensés pour l'ensemble de la collectivité et basés sur les principes de la santé communautaire, ont pour objectifs de renforcer les facteurs de protection et les compétences psycho-sociales des personnes en formation (estime de soi, développement des capacités de tolérance face à la frustration, d'adaptation personnelle, de recherche d'aide, d'appartenance à un groupe, etc.). Un projet PSPS vise également à consolider les liens entre personnes en formation et professionnel·le·s de l'école pour mettre en place un climat scolaire sain et sécurisant dans lequel chacun·e trouve sa place.

Les équipes PSPS, conduites par les délégué·e·s PSPS, mettent en place des projets collectifs, basés si possible sur l'évaluation des besoins, selon un processus favorisant la participation de la communauté scolaire.

La participation collective s'illustre dans le repérage des besoins, mais également dans l'analyse, la recherche de solutions, ainsi que la mise en œuvre de projets afin que toutes et tous exercent un rôle, tant dans les décisions prises et que dans les actions. Elle est ainsi un processus de co-construction, qui s'inscrit par conséquent dans la durée, et qui tient compte des avis de l'ensemble des membres de la communauté scolaire.

Quelques grands sujets de société sont régulièrement thématiques dans le contexte de la promotion de la santé et de prévention. Ils touchent à des notions de vivre ensemble, de respect de la diversité, de promotion de l'activité physique et de l'alimentation équilibrée et de dépendances de tout type. Ils ne sont toutefois pas exclusifs et des questionnements peuvent émerger, au gré de l'actualité, des attentes et besoins des établissements ou des spécificités régionales.

Une contribution partagée

En parallèle au mandat spécifique de l'Unité PSPS, l'ensemble des actrices et des acteurs de l'établissement contribuent à la promotion de la santé mentale et physique des personnes en formation, mais également de celle des professionnel·le·s, souvent de manière informelle.

Ainsi, les psychologues sont à disposition des directions des établissements et des professionnel·le·s de l'école pour amener leurs connaissances sur le développement des personnes en formation et sur les difficultés, troubles ou déficiences pouvant y survenir.

Les médiatrices et médiateurs, conseillères et conseillers aux apprenti·e·s, commissaires professionnel·le·s, les travailleuses sociales et travailleurs sociaux, aumônières et aumôniers et doyen·ne·s participent à une meilleure prise en compte des difficultés sociales, économiques et familiales et de leur impact sur la formation.

Les infirmières et infirmiers sont des personnes ressource pour les aspects liés à la santé, tout comme le sont les aumônières et aumôniers pour les questions éthiques, spirituelles et religieuses.

Dans les gymnases, les conseillères et conseillers en orientation donnent du sens au parcours de formation en le mettent en perspective avec la poursuite d'études par une information sur les filières de formations et leurs débouchés, ainsi que sur le marché de l'emploi et les attentes des milieux professionnels.

Les chapitres ci-après reviennent en détail sur les différents rôles et complémentarité joués par l'ensemble des acteurs/rices précité·e·s.

6. Niveaux II et III : actions ciblées et interventions spécifiques

Afin d'éviter une segmentation des problématiques entre les différents niveaux et de souligner le caractère évolutif (à 360 degrés) des solutions proposées, le choix a été fait de présenter les mesures du niveau II (actions ciblées) et du niveau III (interventions spécifiques) dans un seul chapitre, en déclinant l'intensité des mesures proposées par niveau pour une même thématique.

Prévention sélective ou indiquée

○ Niveau II : actions ciblées

L'Unité PSPS dispose d'outils spécifiques de prévention susceptibles de répondre à des situations à risques plus ou moins manifestes. Elle peut également faire appel à un réseau d'acteurs et d'actrices reconnu·e·s de la prévention, externes à la DGEP, pour des interventions particulières.

Les thématiques régulièrement abordées sont notamment les suivantes :

- harcèlement/intimidation entre jeunes – violence, incivilités ;
- dépendances : substances (alcool, tabac, stupéfiants), jeux addictifs, écrans ;
- respect de la diversité, santé sexuelle et harcèlement sexuel ;

D'autre part, des dispositifs de soutien lors d'événements majeurs et potentiellement marquants sont élaborés dans les établissements. Les plus connus sont :

- SESAME : dispositif visant à offrir un Soutien aux Établissements scolaires lors de situations de suspicions d'Abus sexuels ou de Maltraitance d'Élèves.
- GRAFIC : Gestion des Ressources d'Accompagnement et de Formation en cas d'Incident Critique.

Problématiques de santé

○ Niveau II : actions ciblées

En cas de problématiques de santé spécifiques qui ne sont pas appelées à durer dans le temps, l'équipe ressource (Équipe PSPS sans la ou le délégué·e PSPS) est à disposition pour évaluer les situations individuelles et proposer des pistes favorisant la poursuite de la formation.

Ces actions consistent à :

- accompagner la ou le jeune afin de clarifier sa vision de la santé et optimiser son potentiel à créer des changements et à gérer sa santé ;
- contribuer à la réflexion et à la prise de conscience pour favoriser un processus de changement ;
- rencontrer les jeunes en situation de vulnérabilité pour évaluer la situation et proposer des pistes d'intervention ;
- faire le lien avec le médecin traitant ou spécialiste de l'élève ;
- être facilitatrice-médiatrice ou facilitateur-médiateur entre les demandes de l'école et les demandes des thérapeutes extérieur·e·s à l'école.

Niveau III : interventions intensives Besoins de santé particuliers

Les personnes en formation avec des besoins de santé particuliers s'inscrivant dans la durée bénéficient d'une attention particulière de la part des actrices et acteurs de la santé (infirmières et infirmiers, médecin scolaire) et de la direction.

L'objectif est de contribuer à l'intégration scolaire et sociale des porteuses ou porteurs d'une maladie chronique ou d'une incapacité physique, et d'anticiper les situations d'urgence par l'établissement d'un protocole de besoins particuliers de santé.

Plus spécifiquement, il s'agit de :

- recenser les besoins de santé et d'intégration ;
- identifier les soins, les traitements et les mesures d'accompagnement nécessaires à la qualité de vie dans l'école ;
- établir des protocoles, en cas de maladies chroniques ou/et de handicap ;
- définir les rôles de chacun-e des actrices et acteurs impliqué-e-s dans l'accompagnement ;
- favoriser la cohérence et la coordination des mesures prises pour répondre aux besoins identifiés.

Des mesures particulières peuvent être prises :

- mise en place d'aménagements particuliers dans les lieux de formation ;
- adaptations et choix spécifiques lors de sorties/voyage d'études ;
- attention portée à la prise correcte de médicaments ;
- mesures d'urgences particulières ;
- organisation des interventions d'une personne extérieure pour des soins.

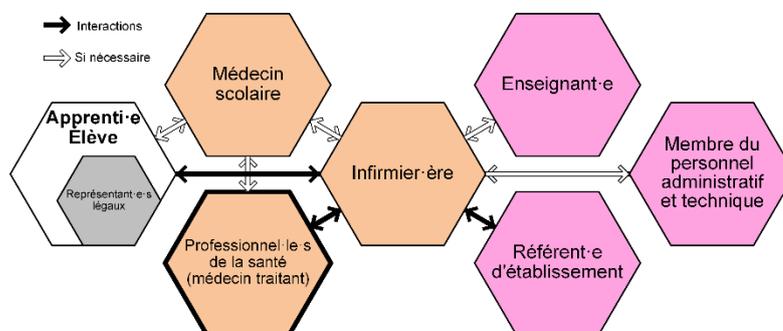
L'infirmière ou l'infirmier et le médecin sont les professionnel-le-s de référence. Elles ou ils apportent leur analyse spécifique à l'étude de situations, établissent les protocoles et font le lien avec le(s) médecin(s) traitant(s) ou spécialiste(s).

Modalités d'accès

Chaque personne en formation peut avoir accès à un-e infirmière ou un infirmier scolaire, quel que soit l'établissement auquel elle ou il est rattaché-e administrativement. L'infirmière ou l'infirmier est accessible durant les périodes scolaires, et par différentes modalités de communication.

L'élève bénéficie des prestations du médecin scolaire soit directement (entretien avec l'élève), soit via les équipes ressources lorsque le médecin contribue à la recherche de pistes concrètes lors de rencontres interdisciplinaires.

Cartographie des actrices et acteurs impliqué-e-s



Soutien social durant la formation et réorientation

Les personnes en formation peuvent bénéficier d'un accompagnement dans la recherche de solutions lors de difficultés personnelles pouvant avoir un impact sur la formation (par ex. scolaires, sociales, financières, de dépendances, etc.) et d'un soutien en vue de leur autonomisation.

L'objectif est de favoriser le maintien en formation et les bonnes conditions de son déploiement en intervenant en synergie avec les actrices et acteurs des établissements de formation (direction, enseignant-e-s, ressources de soutien), et les entreprises dans le cas de la formation professionnelle duale (commissaires professionnel-le-s, formatrices et formateurs en entreprise).

Différent-e-s actrices et acteurs peuvent intervenir selon le niveau d'intensité et les difficultés identifiées. La présence des profils ci-dessous varie selon les établissements, et certains sont en phase d'implantation.

Médiatrices et médiateurs

Niveau II : actions ciblées

Les médiatrices et médiateurs scolaires proposent un espace d'écoute et d'accompagnement des élèves, ainsi que des différent-e-s actrices et acteurs de l'établissement, en fonction de leurs demandes spécifiques.

Leur activité consiste, par exemple, à :

- accueillir et écouter les élèves et les personnes de l'établissement qui les sollicitent ou leurs sont adressé-e-s ;
- aider à formuler une demande et à la co-construire afin de clarifier les attentes (et celles d'autres protagonistes pouvant être associé-e-s à la demande), et poser un cadre d'action ;
- accompagner les jeunes en difficulté, en rupture de liens ou vivant des conflits dans leur projet, leur quotidien et leur tissu relationnel. Favoriser le développement de leur autonomie ;
- accompagner les actrices et acteurs de l'établissement dans la recherche de solutions face à des difficultés rencontrées avec une personne en particulier ou un groupe d'élèves ;
- orienter les élèves ou les actrices et acteurs de l'école vers d'autres professionnel-le-s, instances ou services selon leurs besoins.

Travailleuses sociales et travailleurs sociaux dans les gymnases

Niveau II : actions ciblées

La fonction de travailleuse sociale ou travailleur social dans les gymnases est en phase d'élaboration. Il est prévu qu'elle se déploie progressivement à partir de la rentrée scolaire 2021. Elle vise notamment à :

- établir un contact et construire un lien de confiance avec les personnes en situation de vulnérabilité, de détresse exprimée de différentes manières (consommation, dépressivité, prises de risque, violence, harcèlement, etc.) ;
- soutenir les jeunes dans la résolution des problématiques identifiées en favorisant l'autonomisation ;
- définir les démarches à entreprendre pour permettre, notamment, d'éviter un décrochage scolaire ou une rupture de formation ;
- renforcer les capacités de motivation pour la formation, améliorer l'intégration au sein de l'établissement ou, le cas échéant, contribuer à trouver des solutions de réorientation ;

- identifier le réseau en place autour de la ou du jeune, le cas échéant, le constituer et tenir compte des compétences des différents partenaires pour activer des prises en charge spécifiques en prenant en compte les parents et/ou représentants légaux selon les besoins exprimés.

Conseillères et conseillers aux apprenti·e·s Niveau II : actions ciblées

Les conseillères et conseillers aux apprenti·e·s (CAPP) interviennent en soutien aux apprenti·e·s et aux formatrices et formateurs lorsqu'un problème de nature personnelle ou relationnelle surgit pendant la formation (difficultés scolaires, sociales, financières, dépendances, etc.).

Elles ou ils favorisent le maintien en formation et les bonnes conditions de son déploiement en intervenant en synergie avec la ou le commissaire professionnel·le et le réseau de soutien de l'établissement de formation.

En cas de rupture, elles ou ils accompagnent l'apprenti·e dans la recherche d'une autre formation professionnelle ou d'un autre lieu de formation.

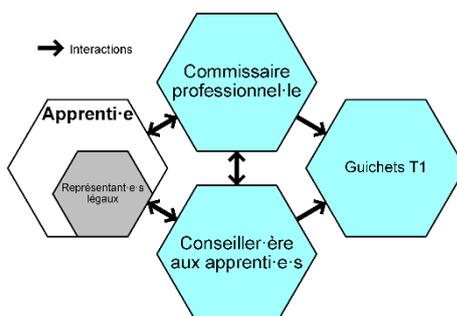
Leur activité consiste à :

- offrir un lieu d'expression neutre où les apprenti·e·s peuvent partager leurs préoccupations et difficultés, qu'elles soient directement liées à la formation (difficultés scolaires, relations à l'employeur, démotivation, etc.) ou indirectement (difficultés administratives, financières, familiales, problématiques de santé, dépendances, etc.) ;
- en cas de difficultés, intervenir en synergie avec la ou le commissaire et/ou le réseau professionnel, par l'audition des parties afin de rechercher des solutions négociées envisageables ;
- selon les situations, saisir les structures compétentes afin de garantir le respect des conditions de formation ou, au besoin, de procéder à une rupture de contrat ;
- en cas de troubles de l'apprentissage détectés, proposer et accompagner une information en entreprise ;
- en cas de rupture, chercher des solutions de remplacement dans d'autres entreprises ;
- au besoin, accompagner une réorientation en mettant la ou le bénéficiaire en contact avec les structures compétentes (Guichets T1, CPA, OAI, ORP, ...).

Modalités d'accès

L'ensemble des apprenti·e·s sous contrat vaudois en formation dans les écoles vaudoises, sauf celles et ceux déjà pris·es en charge par d'autres professionnels (ACCent, OAI, COFOP), peuvent s'adresser à un CAPP⁹. Il est prévu que la prestation de conseil aux apprenti·e·s s'adresse également aux personnes en formation professionnelle initiale à plein temps en écoles de métiers, à partir de la rentrée 2021.

Cartographie des actrices et acteurs impliqué·e·s



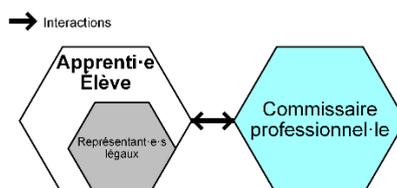
⁹ Selon la liste suivante : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgep_fichiers_pdf/app-liste-conseillers-apprentis.pdf

Commissaires professionnel·le·s

Niveau II : actions ciblées

Si les apprenti·e·s en formation duale rencontrent des difficultés professionnelles, les commissaires professionnel·le·s sont en soutien en termes de conseils. Les commissaires sont par ailleurs chargé·e·s de contrôler la formation donnée dans les entreprises, ainsi que les conditions de travail des apprenti·e·s. En cas de rupture du contrat d'apprentissage, les commissaires collaborent avec les conseillères et conseillers aux apprenti·e·s et les apprenti·e·s dans la recherche d'une autre formation professionnelle initiale ou d'un autre lieu de formation.

En cas de besoin, les apprenti·e·s peuvent directement s'adresser à leur commissaire¹⁰.



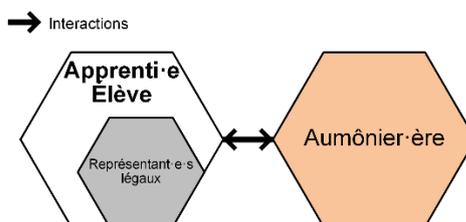
Aumôniers et aumônières

Niveau II : actions ciblées

En complément des mesures collectives de prévention, l'aumônerie propose, à la demande des personnes concernées, un accompagnement au développement de la vie spirituelle et intérieure par des temps de méditation et de partage de textes religieux. Elle est également active en matière d'aide spirituelle et en soutien lors de situations difficiles. Enfin, lors d'un deuil, elle peut organiser des temps de recueillement et de célébration à la demande.

Modalités d'accès

Les bénéficiaires sont les élèves et apprenti·e·s, les membres du personnel administratif et technique, et les enseignant·e·s des gymnases et des écoles professionnelles du canton de Vaud.



Conseillères et conseillers en orientation au gymnase et à l'ETML

Niveau II : actions ciblées

Les conseillères et conseillers en orientation proposent un espace de réflexion et d'accompagnement autour de la question du choix professionnel aux gymnasiens·ne·s et aux apprenti·e·s de l'ETML rencontrant des difficultés impactant leur formation.

Cet appui se déroule sous forme d'entretien(s) individuel(s), en présence des parents si souhaité, permettant l'analyse des différentes demandes formulées et, au besoin, l'élaboration d'un plan d'action.

Par ailleurs, les directions d'établissements, en collaboration avec l'orientation professionnelle, s'assurent que toute personne quittant le gymnase avant l'obtention d'un titre soit informée de

¹⁰ Selon la liste suivante : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgep_fichiers_pdf/app-liste-commissaires-prof.pdf

l'existence de prestations de soutien dans le domaine de la transition vers le Secondaire II. Cela se concrétise notamment par une articulation des suivis avec les Guichets T1.

Ces interventions se déclinent de différentes manières :

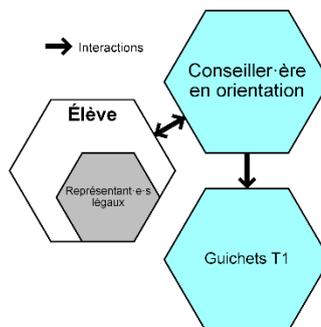
- (re)donner du sens au cursus choisi en favorisant la motivation dans un but de maintien dans le cursus en question. ;
- accompagner la personne en formation dans l'élaboration d'un projet professionnel qui tienne compte de ses motivations et de ses ressources, et également des réalités du marché de l'emploi (apprentissage, emploi après les études, etc.) ;
- faciliter la transition et la réorientation vers un autre cursus ;
- soutenir la réalisation d'un nouveau projet ;
- assurer un passage fluide de la personne quittant le gymnase sans diplôme et sans solution de formation vers le Guichet T1.

Modalité d'accès

Être inscrit-e comme élève dans un gymnase vaudois ou à l'ETML.

Consultation sur rendez-vous. Il est recommandé que la ou le gymnasien-ne prenne rendez-vous par elle-même ou lui-même. La prise de rendez-vous peut néanmoins être faite par les parents ou le réseau si cela se justifie.

Cartographie des actrices et acteurs impliqué-e-s



Enseignement spécialisé

L'enseignement spécialisé est destiné aux personnes en formation pour lesquelles un soutien pédagogique spécifique est nécessaire (direct ou indirect, individuel ou collectif), notamment en raison d'une déficience ou d'un trouble. Il intervient lorsque les mesures mises en place au niveau du socle universel ne suffisent pas.

Les mesures sont déployées en fonction des besoins, des possibilités et par paliers successifs : actions ciblées d'abord, puis niveau intensif le cas échéant. En effet, avant de mettre en œuvre une prestation directe d'enseignement spécialisé (intervention spécifique), une prestation indirecte est systématiquement activée (action ciblée).

À noter que les mesures d'enseignement spécialisé doivent demeurer ponctuelles, et sont subsidiaires par rapport aux prestations de l'Assurance invalidité (AI). En effet, si une personne en formation a besoin d'une aide intensive ou continue (par ex. codeuse ou codeur LPC), les mesures nécessaires doivent être déterminées avec l'AI, en amont de la formation.

○ Niveau II : actions ciblées

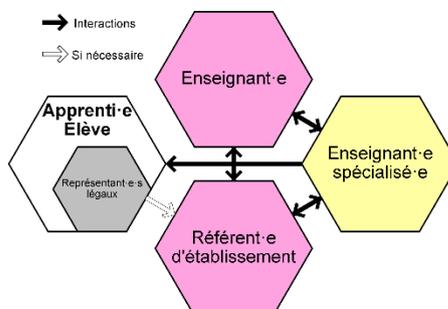
À ce niveau, les interventions d'enseignement spécialisé visent à accompagner les enseignant·e·s afin de leur fournir des outils de repérage des élèves à besoins particuliers, de déterminer les mesures adaptées, mais aussi de les faire bénéficier de ressources pédagogiques dans le but d'offrir un suivi adapté à l'ensemble des élèves. Ces prestations indirectes relèvent tant de la pédagogie ou de la didactique que de la méthodologie.

Par les prestations indirectes auprès des actrices et acteurs de la formation, l'enseignant·e spécialisé·e contribue au repérage des besoins spécifiques et propose des pistes d'actions ciblées. Si, après cette première analyse professionnelle, il est établi, en collaboration avec la ou le référent·e d'établissement, qu'une prestation directe (intervention spécifique) est requise, l'enseignant·e spécialisé·e sera en mesure d'offrir un soutien spécifique de manière individuelle ou collective.

○ Niveau III : interventions spécifiques

Par les prestations directes auprès des élèves, l'enseignant·e spécialisé·e offre un soutien spécifique, de manière individuelle ou collective. Elle ou il soutient les élèves dans leurs apprentissages, en termes d'appui et de conseils, pour développer des stratégies d'apprentissage spécifiques à leurs besoins et bénéficier, notamment, de moyens auxiliaires (par ex. supports didactiques adaptés, technologie d'aide, etc.).

Cartographie des actrices et acteurs impliqué·e·s



Migration et allophonie

Support aux actrices et acteurs de terrain

○ Niveau II : actions ciblées

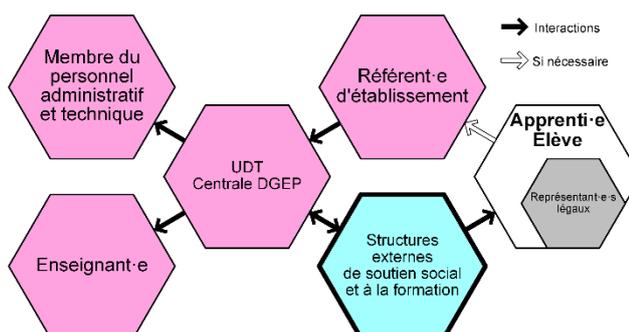
Les actrices et acteurs qui souhaitent obtenir des réponses concernant la migration et l'allophonie peuvent s'informer auprès de la Centrale DGEP, plus spécifiquement auprès de l'Unité de la Transition (UDT), et se coordonner avec cette entité afin de répondre à la complexité administrative et humaine des thématiques spécifiques à ces domaines. L'UDT apporte un soutien et une expertise dans le but de trouver la solution la plus adaptée à la problématique rencontrée.

Dès qu'une situation problématique (décision de renvoi, changement de statut, etc.) est connue, la/le doyen-ne ou la/le référent-e d'établissement prend immédiatement contact avec l'UDT. Cette dernière est également à disposition de tout-e enseignant-e et du personnel administratif des établissements pour répondre aux questions générales relatives à la migration.

Modalités d'accès

La ou le référent-e d'établissement, ou toute autre personne concernée, peut s'adresser, d'entente avec la Direction de l'établissement de formation, à l'Unité de la Transition (UDT) - DGEP, rue St-Martin 26, 1014 Lausanne, par courrier, mail ou téléphone.

Cartographie des actrices et acteurs impliqué-e-s



○ Répondre aux besoins langagiers des élèves allophones

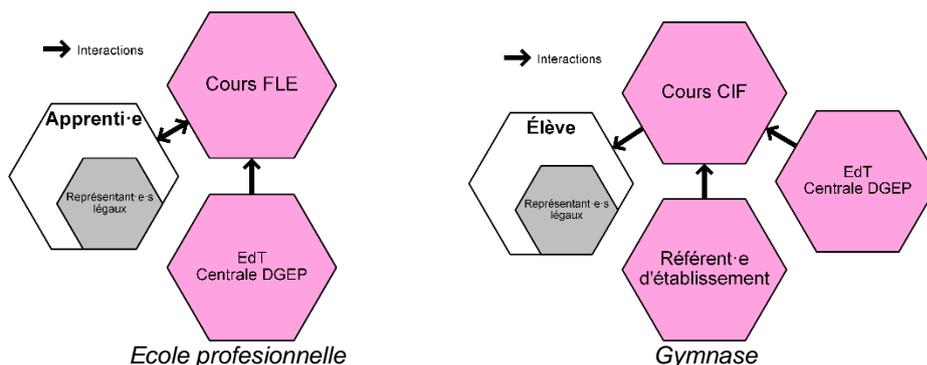
○ Niveau II : actions ciblées

Le but de la mesure est de répondre aux besoins langagiers des élèves allophones et de les soutenir dans leurs apprentissages théoriques et pratiques, en vue d'atteindre les exigences des plans d'étude et de formation.

Des cours intensifs de français (CIF, au gymnase) ou des cours d'appui de français langue étrangère (FLE, en école professionnelle) sont offerts aux élèves allophones. Au gymnase, le/la doyen-ne (ou le/la référent-e d'établissement) organise avec l'enseignant-e CIF l'horaire de l'élève pour y intégrer le CIF. Dans la formation professionnelle, une procédure validée par la CDEP a été établie et est diffusée dans les écoles. Les cours de FLE sont en sus des cours théoriques.

Modalités d'accès

Par l'École de la transition (EdT, future école de l'accueil) en amont, par signalement de tout-e enseignant-e ou actrice/acteur auprès du/de la référent-e d'établissement, par inscription de l'apprenti-e dans la formation professionnelle.

Cartographie des actrices et acteurs impliqué-e-s**Prise en charge des élèves allophones****Niveau III : interventions spécifiques**

La mesure se propose d'encadrer et d'accompagner les élèves allophones au début de leur cursus de formation, en leur offrant un soutien leur permettant de réussir la formation choisie par un renforcement du dispositif linguistique.

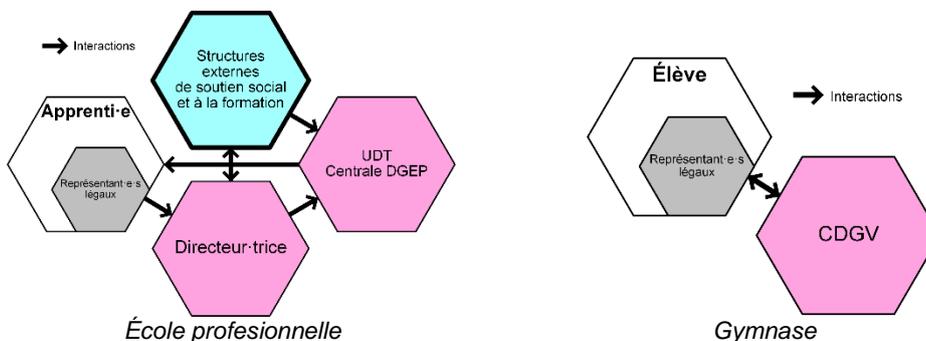
En formation gymnasiale, la mesure met l'élève allophone au bénéfice, en sus des cours intensifs de français (CIF), lors de son arrivée au gymnase et ce, durant une année, d'un statut d'élève "à l'essai". Ce statut lui permet, si nécessaire, de refaire l'année sans avoir le statut d'élève doublant. Il est tenu compte de sa situation particulière dans son évaluation.

En formation professionnelle, la mesure permet de proposer, aux entreprises formatrices qui souhaitent engager un-e apprenti-e allophone, une prolongation d'apprentissage pour l'intégration (PAI). Le contrat d'apprentissage (AFP ou CFC) est prolongé d'une année. Durant la 1^{re} année d'apprentissage, l'apprenti-e bénéficie d'un dispositif de soutien en français métier, ainsi que d'un accompagnement par un-e intervenant-e socioprofessionnel-le (cf. chapitre « collaboration externe ») destiné à favoriser les conditions de maintien en formation. Cette année ne compte pas dans la réussite de la procédure de qualification.

Modalité d'accès

Au gymnase : le statut d'élève "à l'essai" est en principe accordé aux élèves allophones sur décision de la Conférence des directrices et des directeurs des gymnases vaudois (CDGV).

En école professionnelle : un dossier de demande d'entrée en PAI est constitué par toutes les instances ou écoles qui accompagnent les élèves allophones dans leurs démarches de recherche d'une place d'apprentissage. Il est envoyé à l'UDT pour validation.

Cartographie des actrices et acteurs impliqué-e-s

Évaluation du niveau de français

⊙ Niveau III : interventions spécifiques

L'UDT est en mesure de répondre de manière adaptée aux besoins spécifiques d'un-e élève allophone par l'utilisation d'un outil d'évaluation du niveau de français commun, autant en début d'année qu'en cours de formation.

Modalités d'accès

Une évaluation systématique est effectuée en début d'année, pour les élèves allophones déjà détecté-e-s, selon des modalités propres à chaque école et en collaboration avec la ou le référent-e d'établissement. L'outil reste à disposition de tout-e enseignant-e confronté-e à une situation d'allophonie en cours d'année.

Psychologie et logopédie

⊙ Niveau II : Actions ciblées

Les actions ciblées visent à apporter des réponses à des difficultés relevant du domaine de la psychologie ou de la logopédie – généralement non pérennes – ayant des répercussions sur les capacités d'apprentissage des jeunes en formation. Ces interventions peuvent se faire de manière indirecte auprès des professionnel-le-s des établissements ou/et des parents, ou directement auprès des jeunes concerné-e-s.

Les mesures préventives (art. 13 LPS) de psychologie ou de logopédie indépendante sont des consultations qui tendent à permettre une intervention rapide, de courte durée (limitée en principe à douze séances par année), et propre à réduire ou à prévenir les conséquences de difficultés sur la vie scolaire, sociale ou personnelle. Elles visent également à prévenir l'émergence d'un trouble ou d'une déficience. Elles peuvent être individuelles ou collectives.

Modalités d'accès

La personne en formation, si possible d'entente avec ses parents si elle est mineure, est le déclencheur de la démarche, en collaboration et/ou sur conseil des professionnel-le-s concerné-e-s. L'évaluation préliminaire effectuée par le Service PPLS consiste à analyser, dans un délai restreint, 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.

⊙ Niveau III : interventions spécifiques

Les interventions spécifiques de psychologie et de logopédie indépendante sont destinées aux jeunes dont le développement ou les apprentissages sont compromis, et qui nécessitent un accompagnement spécialisé dans leur formation. Elles poursuivent un but de réhabilitation des capacités d'apprentissage et développementales.

Elles se déploient sous forme de séances individuelles ou en groupe, dont le nombre varie (dans une fourchette déterminée) en fonction de la situation, sur une durée d'une année en principe.

L'accès à ces mesures est conditionné par la présence d'un trouble ou d'une déficience (établi en principe par un bilan), qui engendre une entrave aux possibilités de formation au point de ne pas pouvoir suivre la formation sans soutien spécifique.

Modalités d'accès

Ces prestations sont demandées par les parents pour les mineur-e-s, ou par les jeunes majeur-e-s.

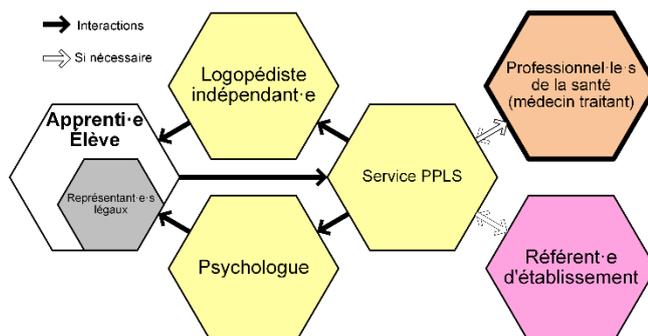
Pour les prestations de logopédie indépendante, les représentants légaux d'un·e mineur·e ou la personne majeure doivent adresser une demande au secrétariat du Service régional PPLS¹¹.

L'accès à ces mesures fait l'objet d'une procédure s'articulant autour des étapes suivantes :

- 1) évaluation préliminaire ;
- 2) bilan (évaluation approfondie) ;
- 3) décision d'attribution, octroi de mesures (type et intensité) ;
- 4) au terme de la mesure : évaluation et éventuelle reconduction.

Le détail de la procédure figure en annexe¹².

Actrices et acteurs impliqué-e-s



Mesures d'aménagement

⊙ Niveau III : interventions spécifiques

Les aménagements consistent à modifier les modalités d'apprentissage et peuvent s'étendre aux modalités d'évaluation, sans pour autant modifier ni les objectifs, ni les critères d'évaluation. En effet, l'octroi de titres fédéraux délivrés au terme des cursus du Secondaire II, en lien avec les exigences y afférentes, ne permettent pas une adaptation des programmes ou exigences, mais uniquement des aménagements.

L'objectif de ces derniers est de soutenir les personnes en formation dans leurs apprentissages, en tenant compte de leurs limitations et besoins particuliers.

Concrètement, il s'agit de déterminer et mettre en place des aménagements pertinents tels que :

- temps supplémentaire (augmentation du temps ou adaptation quantitative, sous réserve que le temps ne soit pas un critère évalué¹³) ;
- moyens auxiliaires (par ex. technologies d'aide, protections auditives, etc.) ;
- mesures spatiales (par ex. place dans la salle, salle individuelle, etc.) ;
- assistance individuelle (par ex. reformulation de consignes, codeuse ou codeur de langage parlé complété (LPC), etc.) ;
- fractionnement du cursus scolaire.

Les enseignant·e·s et les directions peuvent être soutenu·e·s dans la détermination et la mise en place des mesures d'aménagement en bénéficiant de prestations indirectes par des spécialistes (ressources internes, Office d'assurance invalidité (OAI) et centres de compétences auprès des établissements et des enseignant·e·s).

¹¹ A ce propos, cf. : <https://www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/psychologues-psychomotriciens-et-logopedistes/services-ppls/>

¹² Cf. annexe 3 : modalités d'accès aux prestations de psychologie et de logopédie.

¹³ Cela est souvent un critère pour la partie pratique des examens professionnels.

Modalités d'accès

Les élèves doivent présenter un certificat médical et/ou une attestation valide(s) et signé(s) d'un·e thérapeute (thérapies reconnues de type logopédie, ergothérapie, psychothérapie, psychomotricité, etc.). En cas de besoin de complément d'informations sur le document reçu, le médecin scolaire peut être sollicité.

Modalités d'accès durant la formation

L'élève transmet à la ou au référent·e d'établissement, via le formulaire ad hoc¹⁴, sa demande dûment complétée, à laquelle elle ou il joint le certificat ou l'attestation.

Identification des besoins particuliers

La ou le référent·e d'établissement rencontre l'élève et ses parents si elle ou il est mineur·e afin de compléter ou préciser les informations requises. Ensemble, elles ou ils spécifient les aménagements pertinents et réalisables.

Si la demande est jugée recevable, la ou le référent·e d'établissement formalise les mesures d'aménagement à mettre en œuvre en se basant sur les documents de référence¹⁵. Si nécessaire, la ou le référent·e d'établissement effectue une évaluation et se renseigne auprès des centres de compétences (au sens de l'art. 19 LPS) quant aux mesures à envisager, ainsi qu'auprès de la DGEP, quant à leur faisabilité et reproductibilité lors d'épreuves d'examens placés sous la législation fédérale.

Elle ou il les communique les mesures qui ont été retenues à l'élève et à ses représentants légaux si elle ou il est mineur·e, ainsi qu'à ses enseignant·e·s.

La Direction de l'établissement stipule dans sa lettre de décision les canaux de communication si les mesures devaient être modifiées, ainsi que les voies de recours.

La situation peut être réévaluée en tout temps à la demande de l'élève, de ses représentants légaux ou des partenaires de la formation.

Si la demande est jugée irrecevable, la ou le référent·e soumet le cas à la Direction de l'établissement. Si le refus est confirmé, une lettre recommandée est envoyée à l'élève et à ses représentants légaux (les voies de recours sont systématiquement indiquées).

Pour les procédures de qualification (formation professionnelle)

Les mesures d'aménagement pour les parties scolaires de la procédure de qualification (PQual), et déjà mises en œuvre durant la formation, sont reconduites. Chaque école transmet avant la fin de l'année civile, pour la PQual du semestre suivant, la liste des élèves et le type de mesures accordées. La DGEP rend une décision dans ce sens aux chef·fe·s expert·e·s et à l'école concernée.

Si des aménagements impactant la durée ou la quantité de tâches sont requis pour la partie pratique de la PQual, une demande, via le formulaire eMesAm, est transmise à la DGEP avant la fin de l'année civile. En fonction des ordonnances de formation spécifiques, chaque demande est analysée de manière pluridisciplinaire (chef·fe de pôle, chef·fe expert·e, expert·e médical·e ou thérapeutique, etc.).

Tout problème de santé, trouble ou déficience survenant tardivement doit être annoncé immédiatement à la DGEP.

Pour les examens de fin d'études gymnasiales

Les mesures d'aménagement ayant été mises en œuvre durant la formation sont reconduites. La ou le référent·e d'établissement les communique à toutes les actrices et à tous les acteurs concerné·e·s par les examens.

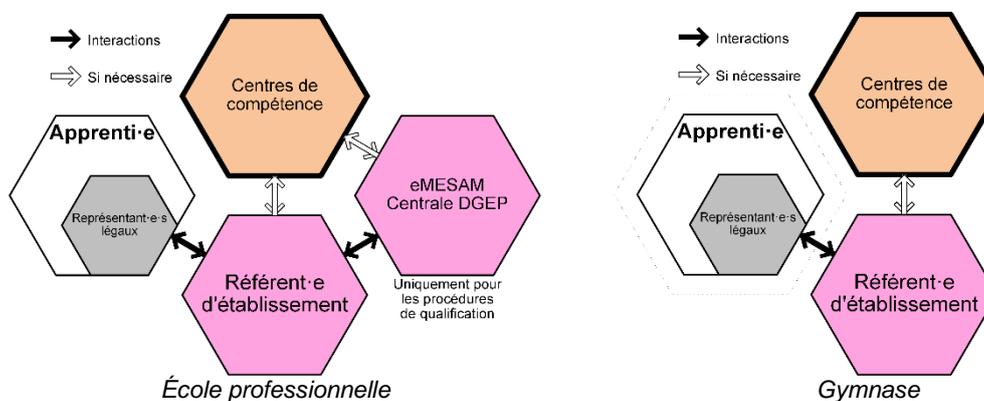
¹⁴ Annexe 2: proposition de formulaire de demande de MesAm durant la formation (données minimales à fournir).

¹⁵ À ce propos, cf. listing des ressources externes

Tout problème de santé, trouble ou déficience survenant tardivement doit être annoncé immédiatement au/à la référent·e d'établissement.

La Direction de l'établissement transmet à la DGEP, au plus tard un mois avant le début des examens, la liste des élèves concerné·e-s et des mesures octroyées.

Cartographie des actrices et acteurs impliqué·e-s



Outils d'aide et d'accessibilité : numérique aidant

🎯 Niveau III : interventions spécifiques

Le Centre de compétences pour l'éducation numérique, outil d'aide et d'accessibilité (CellCIPS) peut assister les professionnel·le·s de l'enseignement dans l'utilisation de technologies d'aide (ordinateurs, tablettes, applications) pour enseigner aux élèves connaissant des difficultés.

L'objectif est de mettre à disposition des élèves rencontrant des difficultés temporaires ou pérennes une technologie d'aide afin de leur apporter le soutien nécessaire pour atteindre les exigences propres à chaque filière de formation. Les technologies d'aide visent les finalités suivantes :

- garantir l'accessibilité à la formation ;
- favoriser l'équité et l'autonomie.

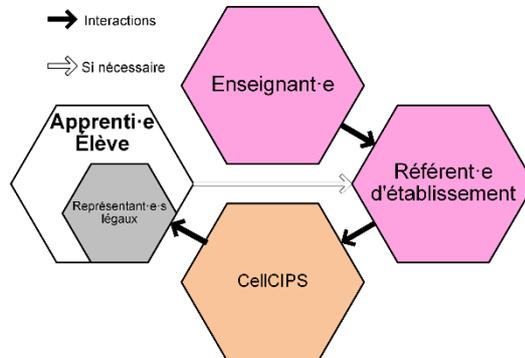
CellCIPS soutient les enseignant·e·s par des formations dans les établissements, des tutoriels ou des conférences sur la gestion des outils numériques dans les établissements, afin qu'elles/ils puissent accompagner efficacement les élèves et ce, dans le but de garantir une collaboration optimale entre les différent·e·s intervenant·e·s.

CellCIPS procède ainsi à des analyses :

1. de la situation de l'élève (besoins et ressources) : recherche et mise en place de technologies d'aide adaptées ;
2. des besoins et des ressources de l'établissement et des enseignant·e·s :
 - accompagnement dans la mise en place de technologies d'aide (ordinateur, tablette, smartphone, logiciel, fonctions d'accessibilité, etc.) ; accompagnement dans la mise en place de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA).

Modalités d'accès

Pour accéder à la CellCIPS, l'élève ou toute actrice ou acteur du réseau peut s'adresser à la doyenne ou au doyen ou référent-e d'établissement. En fonction de l'évaluation de la situation, elle ou il établit le lien avec la CellCIPS.

Cartographie des actrices et acteurs impliqué-e-s

7. Transition

La transition entre deux ordres d'enseignement est un moment charnière qui doit faire l'objet d'une attention soutenue, d'une part pour accompagner celles et ceux qui peinent à concrétiser seul-e-s cette transition et, d'autre part, pour ne pas interrompre trop brutalement des programmes de soutien à la formation, sous peine d'accroître les risques de rupture dans le cursus postobligatoire.

Ce moment particulier fait appel à la collaboration et à l'échange d'informations entre professionnel-le-s du Secondaire I et du Secondaire II, renforcés par des actrices et acteurs spécifiquement lié-e-s à la transition, tels que les Guichets T1 et mesures T1.

Transmission d'information entre le Secondaire I et le Secondaire II

Durant la scolarité obligatoire, différentes interventions sont proposées aux élèves avec des problématiques de santé physique ou psychique, des troubles relevant de la psychologie ou de la logopédie, ou plus généralement des difficultés dans l'acquisition de connaissances. Ces moyens leur ont permis de progresser dans leurs apprentissages et, dans la mesure du possible, leur pérennisation au gymnase ou en formation professionnelle est souhaitable.

Cela présuppose toutefois que les mêmes ressources existent dans le postobligatoire et que l'identification des besoins et des réponses à y apporter puisse se faire dans des délais aussi brefs que possible.

Transmission du dossier médical

Les dossiers médicaux établis dans le cadre de la scolarité obligatoire par l'infirmière ou l'infirmier scolaire sont transmis au Secondaire II, sous-réserve de l'accord formel des jeunes concerné-e-s et de leurs représentants légaux.

L'élève peut demander à l'infirmière ou à l'infirmier scolaire de l'école obligatoire de transmettre le dossier ou lorsqu'elle ou qu'il rencontre l'infirmière ou l'infirmier scolaire du postobligatoire, dans le cadre d'une consultation, il/elle peut lui demander cette démarche.

Besoins particuliers des domaines de la psychologie, logopédie et du soutien pédagogique

Les besoins et mesures mis en place pour les élèves ayant bénéficié de soutiens scolaires, para ou péri-scolaires, au cours de leur dernière année de scolarité obligatoire au moins, sont consignés dans un document de synthèse qui est ensuite transmis à l'établissement dans lequel la ou le jeune poursuit son parcours de formation. Cela contribue à éviter des latences dans les prises en charge et la répétition du travail de diagnostic déjà effectué en scolarité obligatoire.

À la fin du premier semestre de la dernière année de scolarité obligatoire, un premier contact est établi avec les représentants légaux, par les maître-se-s de classe, en vue de déterminer s'ils/elles sont disposé-e-s à transmettre des informations sur les besoins particuliers au Secondaire II. En cas d'accord, le formulaire « transmission Secondaire I – Secondaire II¹⁶. Mesures complémentaires et besoins particuliers » peut être rempli et les documents utiles (bilans, rapports, etc.) annexés. Ce formulaire fait office de déclaration de consentement pour la transmission de données sensibles. Cette procédure permet d'inscrire la transmission d'informations entre les deux ordres d'enseignement dans un cadre légal (cf. chapitre « Confidentialité et protection des données »).

¹⁶ Cf. annexe 4 : formulaire « transmission Secondaire I – Secondaire II.

Lorsque la sortie de la scolarité obligatoire est confirmée, le dossier de transmission (formulaire et documents annexés) est adressé à la DGEP qui en assure la centralisation et la redistribution vers les établissements concernés, dès que ceux-ci sont confirmés.

L'objectif de cette transmission d'information est de déclencher une discussion entre les professionnel-le-s concerné-e-s et la personne en formation ou/et ses représentants légaux, dès l'arrivée dans le nouvel établissement, de façon à ce que des mesures compensatoires ou d'accompagnement puissent être activées sans délai.

Les Guichets de la Transition 1

Rattachés à l'Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle (OCOSP), les Guichets de la Transition 1 (Guichets T1) ont pour mission de centraliser les demandes de jeunes rencontrant des difficultés pour accéder à la formation professionnelle. Leurs activités se déploient sous différentes formes :

- réception et enregistrement centralisés des demandes liées à la Transition 1 ;
- bilans d'orientation ;
- orientation vers des mesures de transition ;
- suivis individualisés en vue d'une insertion en formation professionnelle (prestation Start'Up).

Modalités d'accès

Les prestations des Guichets T1 s'adressent à toute personne âgée de 15 à 25 ans, résident dans le canton de Vaud, sans qualification du Secondaire II et ne suivant pas un cursus de formation qualifiant.

Dans le postobligatoire, l'accès aux Guichets T1 s'effectue via un formulaire électronique disponible sur le site de l'OCOSP, sous la rubrique Transition 1.

Les Guichets T1 interviennent également dans les actions préventives déployées en dernière année de scolarité obligatoire, en vue de garantir à tout élève des perspectives pour la suite de son parcours, adaptées à sa situation et à ses besoins. Les élèves sans solution de formation sont ainsi orienté-e-s vers des structures de transition adaptées.

Leur action peut être combinée avec celle des Cellules InterServices pour l'école obligatoire (CIS-I) qui interviennent dans des situations avec des atteintes à la santé ou des difficultés socio-éducatives suspectées ou avérées, susceptibles d'entraver fortement un parcours de formation ordinaires (voie générale, formation professionnelle), et pour lesquelles les mesures de Transition 1 n'offrent pas les prises en charge adaptées.

Les mesures de transition (COFOP, EdT, préapprentissage en école de métiers, UTT)

Pour certain-e-s jeunes, l'accès direct à une formation certifiante du Secondaire II ne se concrétise pas immédiatement, pour différentes raisons parfois interdépendantes : projet inabouti, lacunes scolaires, manque de maturité, difficultés personnelles, etc.

Un repérage de ces situations est effectué à l'école obligatoire par l'OCOSP. Il est complété par l'action des Guichets T1, qui fonctionnent comme point de convergence de toutes les demandes liées à la Transition.

Le dispositif de la Transition 1 est ciblé sur l'insertion en formation professionnelle. Il n'a pas pour vocation d'offrir un accompagnement pour accéder aux voies gymnasiales.

Le COFOP et l'EdT accueillent des jeunes dont le projet professionnel est peu élaboré, et dont les lacunes scolaires sont plus ou moins importantes. Au regard de leurs difficultés, les deux structures leur offrent des cours et des appuis nécessaires à la consolidation de leurs

compétences scolaires et sociales. L'objectif est que ces jeunes puissent, à terme, entrer en formation professionnelle dans les meilleures conditions.

Le CEPV, le CPNV, l'ERACOM et l'ETML offrent également des solutions de transition sous forme de préapprentissage en école de métiers, et proposent des conditions de formation particulières avec des effectifs réduits et un encadrement soutenu.

L'Unité de transition au travail (UTT) est une structure particulière accueillant des jeunes en transition dans des programmes d'accompagnement à temps partiel. L'UTT est plus spécifiquement orientée sur des jeunes avec des caractéristiques de vulnérabilité moyennes ou élevées, pour qui la fréquentation d'une mesure collective à plein temps n'offre pas toutes les réponses à leur situation. Disposant d'un réseau d'entreprises partenaires, cette unité privilégie une intégration progressive vers la formation, soutenue par un suivi socio-éducatif individualisé et de l'appui scolaire selon les besoins.

D'autres acteurs institutionnels sont également impliqués dans le dispositif de Transition 1 : mesures d'insertion sociales de la DGCS, Semestres de motivation (SeMo) du Service de l'emploi.

Au vu de leur singularité par rapport aux autres établissements du Secondaire II, les mesures T1 disposent de ressources et moyens spécifiques (conseillères et conseillers en orientation, assistant·e social·e (EdT), enseignant·e-s de renfort pédagogie (EdT)).

Le COFOP, l'EdT et l'UTT disposent de canaux d'échange directs avec l'Office AI du canton Vaud, destinés à fluidifier l'ouverture de dossiers auprès de cette assurance en cas d'atteinte à la santé physique et psychique.

Modalités d'accès

L'accès aux mesures T1 se fait via les Guichets T1 qui, après analyse de la situation, orientent vers la structure la mieux adaptée aux besoins de la personne.

Dans le cas des préapprentissages en écoles de métiers, l'admission se fait, dans un premier temps, via la procédure d'admission de ces écoles. S'il reste des places, ou que des places se libèrent en début d'année, elles peuvent être repourvues par des candidatures transmises par les Guichets T1.

8. Glossaire

Actions ciblées (niveau II)	Ce deuxième niveau, successif du socle universel (niveau I), regroupe les actions ciblées, à savoir celles qui répondent à des sous-groupes de besoins concernant généralement plusieurs personnes et conduit, a priori, à des mesures ponctuelles ou de courte durée. Les mesures proposées étant de l'ordre du soutien, l'existence d'un trouble ou d'une déficience n'a ici pas à être attestée par un·e spécialiste.
Adaptation des objectifs	Modification des 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 ne sont pas autorisées au Secondaire II.
École inclusive	Renforcement de la capacité du système scolaire à toucher toutes les personnes en formation.
Équité	« Faire, dans un souci de justice, que l'éducation de tous/toutes les apprenant·e·s soit considérée comme ayant la même importance ¹⁷ . »
CellCIPS	Centre de compétences pour l'éducation numérique, outil d'aide et d'accessibilité. Il aide les professionnel·le·s de l'enseignement à utiliser les technologies d'aide (ordinateurs, tablettes, applications) pour enseigner aux élèves ayant des difficultés.
Centre de compétences	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, la scolarisation d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, au sein de l'école.
CIS II	Cellule InterServices Secondaire II est une plateforme d'échange réunissant des spécialistes de différents horizons, et dont la mission est de définir des pistes de prise en charge pour des jeunes rencontrant des atteintes à la santé ou d'importantes difficultés sociales.
Concept d'établissement	Dispositif de mise en œuvre du Concept cantonal 360° Secondaire II élaboré au sein des établissements.
Consultation collaborative	La consultation collaborative consiste en un échange entre un·e enseignant·e et un·e autre professionnel·le et permet de mobiliser les compétences spécifiques à d'autres champs d'intervention (regards croisés) afin de garantir une prise en charge adaptée de chaque personne en formation, et de diminuer les risques d'épuisement professionnel des enseignant·e·s. Elle se vit dans un rapport égalitaire et une relation non hiérarchique

¹⁷ Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation. ONU. (2017), p. 7.

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 ¹⁸ », notamment : retard mental léger, moyen, profond ; surdité, déficiences auditives ; c�civit�, déficiences visuelles ; déficiences motrices (IMC) ; handicap physique et polyhandicap.
Diversité	« Différences entre les individus ; elles peuvent concerner leur race, leur origine ethnique, leur genre, leur orientation sexuelle, leur langue, leur culture, leur religion, leur capacité physique et mentale, leur classe et leur statut d'immigrant ¹⁹ ».
Interventions intensives (niveau III)	Les prestations de ce troisième niveau s'adressent à des élèves présentant un besoin spécifique avéré, et qui requiert une aide plus importante. Celui-ci doit être établi par une évaluation ad hoc (menée par un-e professionnel-le) ou un bilan élargi 360� Sec. II. Le besoin implique en principe une mesure qui dure dans le temps et constitue, pour l'élève, une entrave à sa capacité d'apprentissage ou à son aptitude à assumer son rôle d'apprenant-e.
Mesure d'aménagement	Mesure mise en œuvre en cas de trouble, déficiences ou problème de santé, et 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 critères d'évaluation.
Référent-e d'établissement	La ou le référent-e d'établissement (RE) est une personne nommée au sein de chaque établissement (en fonction de ses compétences acquises dans une formation ad hoc) afin de coordonner et de soutenir les pratiques professionnelles dans la perspective d'une mise en œuvre d'une vision 360�.
Repérage précoce	Le repérage précoce vise à identifier et accompagner les jeunes en situation de vulnérabilité. Il est assuré par la ou le professionnel-le en contact direct avec la personne en formation. Dans son activité quotidienne, l'enseignant-e situe la personne en formation dans les normes développementales ou attendues. Elle ou il peut ainsi mesurer les écarts par rapport à ces normes ainsi qu'aux attentes institutionnelles et envisager, cas échéant, des interventions adaptées.
Socle universel (niveau I)	Ce premier niveau constitue la base des autres (actions ciblées et interventions intensives), et s'adresse à l'intégralité des élèves du Secondaire II. Dans une visée de pédagogie la plus universelle possible, le socle universel prend en compte les buts, les méthodes, les évaluations et le matériel éducatif pour toutes et tous les individus. Il inclut également la prévention, particulièrement l'action sur le

¹⁸ Loi sur la pédagogie spécialisée du 1 septembre 2015

¹⁹ Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l' ducation. ONU. (2017), p. 7

	climat scolaire (relationnel, éducatif, de sécurité, de justice) et la santé communautaire.
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, troubles envahissants du développement non spécifiés, hyperactivité et/ou déficit de l'attention).

9. Liste des abréviations

AccEnt	Accompagnement en entreprise
AppApp	Appuis apprenti-e-s
CAPP	Conseillères et conseillers aux apprenti-e-s
CDEP	Conférence des directrices et directeurs des écoles professionnelles
CDGV	Conférence des directrices et directeurs des gymnases vaudois
cellCIPS	Cellule pour la coordination en informatique pédagogique spécialisée
CHUV	Centre hospitalier universitaire vaudois
CoachApp	Coaching apprenti-e-s
COFOP	Centre d'Orientation et de Formation Professionnelles
CSIR	Centre social d'intégration des réfugiés
CSPS	Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée
CUA	Conception Universelle de l'Apprentissage
DGEJ	Direction générale de l'enfance et de la jeunesse
DGCS	Direction générale de la cohésion sociale
DGEP	Direction générale de l'enseignement postobligatoire
ECES	École cantonale pour enfants sourds
EdT	École de la Transition
eMesAm	Formulaire de demandes de mesures d'aménagement pour les procédures de qualification : https://www.vd.ch/prestation-detail/prestation/demander-des-mesures-damenagement-pour-les-examens-pour-les-apprenti-e-s-en-situation-de-handicap/
ETML	École Technique des Métiers de Lausanne
EVAM	Établissement vaudois d'accueil des migrants
FORJAD	Programme de FORMation des Jeunes Adultes
Gycha	Gymnase de Chamblandes
LPC	Langage parlé complété
LPD	Loi fédérale sur la protection des données
LPS	Loi sur la pédagogie spécialisée du 1 ^{er} septembre 2015
LVFPr	Loi sur la formation professionnelle (LVFPr) du 9 juin 2009
MesAM	Mesure d'aménagement
OAI	Office de l'assurance-invalidité
OEG	Office de l'enseignement gymnasial
OFPC	Office de la formation professionnelle et continue
OFPr	Ordonnance sur la formation professionnelle
PAI	Prolongation d'apprentissage pour l'intégration
PQual	Procédure de qualification

RGY	Règlement 412.11.1 des gymnases
SAS	Secteur appui en orientation et soutien scolaire
TDAH	Trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité
TS	Travailleuse sociale/travailleur social
UDT	Unité de la transition
UPE	Unité de pilotage de l'enseignement et de support aux écoles
UMA	Unité migration accueil
UTT	Unité de Transition au Travail

10. Bibliographie

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (2010) *Principes de collaboration et de communication dans l'intervention en faveur de mineurs en difficulté ou en danger dans leur développement*
- Gouvernement du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Guide social romand (www.guidesocial.ch) *Secret professionnel et de fonction*
- Kampwirth, T. J. (2006). *Collaborative Consultation in the Schools: Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems*. Londres : Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation. ONU. (2017).
- Prud'homme, L. & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prisme*, 17, 12-13.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

Source internet : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>

Annexe 1 : liste des établissements

Gymnases : nom et lieu	Écoles professionnelles et de transition : nom et lieu
Gymnase Auguste-Piccard, Lausanne	ERACOM (École romande d'arts et communication), Lausanne
Gymnase de Beaulieu	ESSanté (École supérieure de la santé), Lausanne
Gymnase du Bugnon, Lausanne	ETML (École technique – École des métiers – Lausanne), Lausanne
Gymnase de Burier, la Tour-de-Peilz	ETVJ (École technique de la Vallée de Joux), la Vallée de Joux
Gymnase de Bussigny, Bussigny	CPNV (Centre professionnel du Nord vaudois), Yverdon, Sainte-Croix, Payerne et Lausanne
Gymnase de Chamblandes, Pully	CEPV (Centre d'enseignement professionnel de Vevey), Vevey
Gymnase de La Cité, Lausanne	CEPM (Centre d'Enseignement Professionnel de Morges), Morges
Gymnase de Morges, Morges	COFOP (Centre d'Orientation et de Formation Professionnelles), Lausanne
Gymnase de Nyon, Nyon	EdT (École de la Transition)
Gymnase Provence, Lausanne	EPCL (École professionnelle commerciale de Lausanne), Lausanne
Gymnase de Renens, Renens	EPCN (École professionnelle commerciale de Nyon) ; Nyon
Gymnase d'Yverdon, Yverdon	EPSIC, Lausanne
	EPM (École professionnelle de Montreux), Montreux
	EPCA (École professionnelle du Chablais Aigle), Aigle

Annexe 2 : proposition de formulaire de demande de MesAm durant la formation (données minimales à fournir)**MesAm : demande de mesures particulières durant la formation**Civilité : Nom : Prénom : Date de naissance : Téléphone : Adresse e-mail : Formation suivie : Type de trouble
ou déficience : Description de l'aide ou
des moyens demandés : Type de pièces justificatives : Attestation logopédique Certificat médical Autre (s) document(s) En cochant cette case, j'autorise expressément la collecte, le traitement, l'utilisation et la transmission de mes données à toutes les personnes qui doivent intervenir dans le traitement de cette demande.

Lieu et date :

Signature :

Annexe 3 : modalités d'accès aux prestations de psychologie et de logopédie

Les mesures ordinaires de psychologie et de logopédie indépendante (art. 10 et 27 LPS) sont destinées aux jeunes 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 pour les mineur-e-s ou par les jeunes majeur-e-s et peuvent être prodiguées sous une forme individuelle ou collective.

Pour les prestations de logopédie indépendante, les parents du/de la jeune mineur-e ou le/la majeur-e doivent adresser une demande au secrétariat du service régional PPLS.

L'accès à cette mesure est 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 sans soutien spécifique. L'entrave doit cumulativement :

- a) être récurrente, persistante ou intense ;
- b) engendrer une différence importante entre les acquisitions effectives du/de la jeune et celles qui sont attendues 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 conclut à la vraisemblance du besoin, 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 postobligatoire ;
- le bien-être ou le mal-être du/de la jeune ;
- 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 le jeune à surmonter, voire dépasser, ses difficultés.

Si le bilan permet de conclure à la nécessité d'une intervention, la Direction régionale décide, après consultation des parents pour les mineur-e-s, 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.

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.

Comme le précise l'article 14 (RLPS), « La prestation de psychologie peut se décliner sous forme d'un soutien-traitement psychothérapeutique à la condition qu'elle s'effectue en parallèle d'un travail pluridisciplinaire au sein de l'école ». Et dans le cadre du postobligatoire, « La prestation de soutien-traitement psychothérapeutique est subsidiaire aux prestations des assurances sociales ; nul ne peut se prévaloir d'un droit à une telle prestation. »

Annexe 4 : formulaire « transmission Secondaire I – Secondaire II »

PROCURATION ET AUTORISATION

Le présent document ne concerne pas les élèves au bénéfice de l'enseignement spécialisé. La Loi vaudoise sur la protection des données personnelles (LPrD) prévoit que chacun-e a le droit d'être informé-e sur la collecte des données personnelles le ou la concernant. De plus, la personne doit donner son consentement express pour la communication de données personnelles.

PROCURATION

Donnée par le/la/les représentant-e-s légaux/-al-e-s aux professionnel-le-s et aux Directions des établissements du Secondaire I.

AUTORISATION

Les soussigné-e-s autorisent la collecte par les professionnel-le-s et la Direction en charge du suivi scolaire et parascolaire de leur enfant (nom et prénom), auprès du Conseil de classe ou du réseau socio-éducatif concernés, des informations nécessaires à assurer un suivi optimal de la scolarité de l'élève concerné-e lors de son passage dans l'enseignement postobligatoire. Ces informations sont les suivantes :

- mesures de soutien psycho-social ;
- suivis PPLS effectifs en 11^e année VP ou VG ou antérieurs pour autant qu'ils aient encore un impact sur la scolarité en 11^e année ;
- besoins en appuis scolaires, mesures complémentaires et besoins particuliers.

Ils/Elles acceptent le transfert des données récoltées aux professionnel-le-s et à la Direction de l'établissement de la scolarité postobligatoire qui accueillera l'élève dès l'année scolaire suivante.

Ils/Elles prennent bonne note que les données ainsi transmises ne signifient pas la mise en place automatique de mesures semblables dans l'établissement d'accueil, mais bien un traitement individualisé de chaque situation présentée, mené en partenariat avec l'élève concerné-e et son/sa/ses représentant-e-s légaux/légales par l'établissement d'accueil.

De leur côté, les professionnel-le-s et les directions concerné-e-s par le suivi scolaire et parascolaire de l'élève s'engagent à ne collecter, traiter et transmettre aux professionnel-le-s et à la Direction de l'établissement qui accueillera l'élève au sortir de la formation obligatoire que les informations nécessaires à l'accompagnement de l'élève dans la formation professionnelle, gymnasiale ou dans une mesure de transition. Ils/Elles s'abstiennent de communiquer des données personnelles sans le consentement du/de la bénéficiaire (sauf base légale expresse contraignante). Ils/Elles sont tenu-e-s de garantir la confidentialité de toutes les informations dont ils/elles ont connaissance. Il en va de même pour les professionnel-le-s et les directions des établissements d'accueil.

Les soussigné-e-s ont un droit d'accès aux données transmises les concernant (art. 25 LPrD).

Le secret de fonction est réservé.

Lieu et date :

Le/La/Les représentant-e-s lég-al-e-s-aux :

L'élève concerné-e :

**Document de transmission Secondaire I – Secondaire II
Mesures complémentaires et besoins particuliers**

Nom, prénom et date de naissance de l'élève concerné-e :

Classe et établissement de l'enseignement obligatoire de 11^e année :

Nom et prénom du/de la maître-sse de classe :

Mesures de soutien psycho-social

L'élève est-il/est-elle au bénéfice de mesures de soutien psycho-sociales au cours de la 11^e ? (soutien SPJ, démarches auprès de l'AI, soutien d'un·e assistant·e social·e ou d'un·e éducateur/trice, etc.)

Oui / Non / Ne souhaite pas renseigner cette rubrique
(Biffez ce qui ne convient pas)

Si oui, merci de préciser de quel type de soutien il s'agit :

Des documents de description ou de complément à cette rubrique sont-ils joints à ce formulaire :
Oui / Non (Biffez ce qui ne convient pas)

Mesures PPLS

L'élève est-il/est-elle ou a-t-il/a-t-elle été au bénéfice de suivis PPLS en 11^e année ou avant (pour autant que la problématique concernée impacte encore la scolarité de l'élève) ?

Oui / Non / Ne souhaite pas renseigner cette rubrique
(Biffez ce qui ne convient pas)

Si oui, de quel type de suivi s'agit-il ? (Biffez ce qui ne convient pas)

Psychologie

Logopédie

Psychomotricité

Pouvez-vous préciser le type de difficulté(s) que ce suivi vise à traiter ?

Des documents de description ou de complément à cette rubrique sont-ils joints à ce formulaire :
Oui / Non (Biffez ce qui ne convient pas)

Appuis scolaires, mesures complémentaires et besoins particuliers

L'élève est-il/est-elle au bénéfice de mesures d'appuis scolaires, de mesures complémentaires ou de mesures visant à répondre à des besoins particuliers au cours de la 11^e ?

Oui / Non / Ne souhaite pas renseigner cette rubrique

(Biffez ce qui ne convient pas)

Si oui, pouvez-vous décrire les mesures prises ?

Des documents de description ou de complément à cette rubrique sont-ils joints à ce formulaire :

Oui / Non (Biffez ce qui ne convient pas)

Par ma signature, je confirme que les renseignements contenus dans ce document sont conformes à la réalité et que j'accepte qu'ils soient transmis à la Direction et aux professionnel-le-s de l'établissement postobligatoire qui accueillera l'élève lors de l'année scolaire à venir.

Date et lieu :

Signature du- de la- des représentant-e-s légaux/-ale-s :