

Les derniers obstacles avant l'inclusion scolaire



© Kzenon / Fotolia

Une recherche menée en Valais, aux Grisons et au Tessin a analysé les dispositifs d'inclusion des enfants à besoins éducatifs particuliers. Elle montre des pratiques exemplaires, mais encore trop cloisonnées dans les classes.

Par **Pierre Vianin**, enseignant spécialisé et professeur à la Haute Ecole pédagogique du Valais

Actuellement, la question de l'inclusion scolaire fait l'objet de très nombreuses publications. Une recherche – qui vise à mieux comprendre les pratiques pédagogiques intégratives – a été menée sur ce sujet par les Hautes écoles pédagogiques du Valais, des Grisons et du Tessin dans les établissements primaires [1]. Elle analyse si les dispositifs mis en place correspondent aux conditions de réussite de l'inclusion.

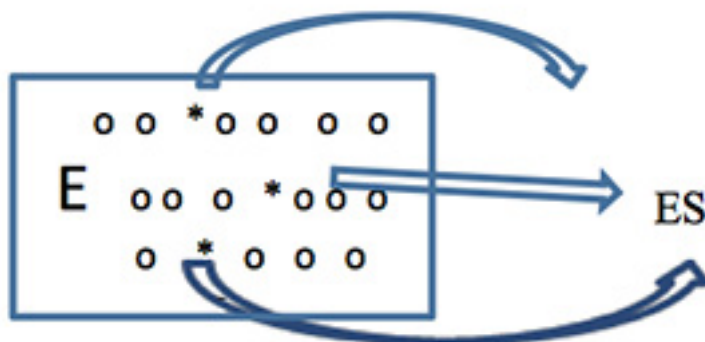
De la déclaration de Salamanque en 1994, à la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées en 2006, les principes de l'éducation intégrative ont été maintes fois affirmés. De même en Suisse romande, le Syndicat des enseignants romands a rédigé en 2012 plusieurs thèses qui expriment clairement la volonté inclusive des enseignants : « L'école obligatoire est ouverte à tous les élèves, quelles que soient leurs différences. (...) Il ne s'agit pas de séparer les élèves en filières, mais de différencier les apprentissages par des pratiques pédagogiques intégrées, adaptées aux besoins des élèves différents » (SER, 2012).

Actuellement, en Suisse, le principe de la scolarisation de tous les élèves à l'école régulière n'est pas encore respecté : 6% de l'ensemble des enfants fréquentent encore une classe ou une école spécialisée. Certains cantons font exception : en Valais, les premières expériences d'intégration datent des années 80. Actuellement, il est le canton romand le plus intégratif, avec un taux de séparation de seulement 1.1%, ce qui représente 335 enfants en situation de handicap intégrés dans les classes régulières (statistiques OES, 2016). Au-delà des chiffres, il est intéressant de voir si les pratiques pédagogiques favorisent effectivement l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage ou en situation de handicap.

La situation valaisanne

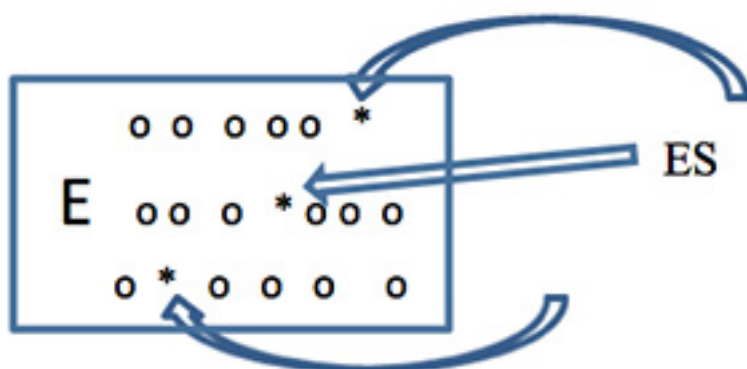
En Valais, l'école devient obligatoire en 1844. Très rapidement, elle se trouve confrontée à des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers. Historiquement, nous pourrions définir trois périodes principales dans les réponses apportées par l'école aux élèves en difficulté :

1. **La séparation** : la réponse apportée aux difficultés scolaires a consisté, jusqu'en 1970 environ, à séparer les élèves qui présentaient des besoins particuliers ; la création des classes spéciales et des institutions va se développer dès la fin du XIXe siècle et exploser après la seconde guerre mondiale. Par exemple, une « école-asile pour les enfants d'une intelligence insuffisante » ouvre ses portes à Sierre en 1910. Puis les grandes institutions accueilleront des élèves en situation de handicap, par exemple Notre-Dame de Lourdes dès 1941, ou La Castalie en 1972).



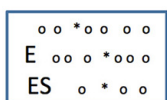
E pour enseignement, ES pour enseignement spécialisé

2. **L'intégration** : dès les années 70 se pose la question de la pertinence d'un accompagnement qui se réalise à l'extérieur de l'école régulière. Le « principe de normalisation » bouscule les représentations et propose d'accompagner les élèves en difficulté à l'intérieur même de l'école ordinaire. En 1986, le parlement valaisan adopte la Loi sur l'enseignement spécialisé. L'article 2 souligne que « l'intégration totale ou partielle des élèves dans les structures ordinaires de formation est recherchée ». L'appui pédagogique intégré sera la réponse pédagogique à cette volonté d'intégration.



3. **L'inclusion** : depuis 1986, les classes spécialisées ferment progressivement leur porte et les enfants à besoins éducatifs particuliers sont scolarisés, pour la plupart, dans l'école régulière. Mais le terme d'« inclusion » apparaît seulement au début de ce siècle. Il peut être défini comme l'accueil de tous les élèves, quelles que soient leurs

difficultés, voire leurs handicaps, dans la classe ordinaire. L'intervention de l'enseignant spécialisé est alors intégrée à la classe régulière.



La différence entre intégration et inclusion

Jusqu'à la fin du siècle dernier, les chercheurs utilisaient le terme d'intégration. Il s'agissait alors de remettre dans le circuit régulier des élèves qui en avaient été exclus en leur offrant la possibilité de fréquenter, au moins en partie, la classe régulière. Alors que le but de l'intégration est de « permettre à un élève ou à un groupe d'élèves de rejoindre le cadre régulier de l'école, souvent après qu'il en ait déjà été exclu », l'inclusion vise à « scolariser dès le départ les enfants dans leur école et classe de quartier » (Doudin et Ramel, 2009, p. 6). L'inclusion peut ainsi être définie comme « le placement de tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles, dans la classe ordinaire de l'école de leur quartier, avec l'apport d'un soutien approprié » (Duchesne et Au Coin, 2011, p. 55).

La recherche que nous avons menée en 2015 a permis de comparer les pratiques effectives avec les conditions de réussite de l'inclusion. Elle vise à mieux comprendre les pratiques pédagogiques réelles. Nous avons ainsi analysé si les dispositifs mis en place correspondent aux conditions de réussite de l'inclusion, telles qu'elles sont définies dans la littérature scientifique. Parmi les indicateurs qui permettraient de savoir si l'école est intégrative ou inclusive, trois domaines ont été particulièrement investigués dans notre recherche : la collaboration, la différenciation et le projet pédagogique individuel.

Nous avons interrogé dix-sept enseignants réguliers (ER) et spécialisés (ES) pour mieux connaître les pratiques mises en place dans les classes qui intègrent un élève à besoins éducatifs particuliers. Ces enseignants travaillent dans le deuxième cycle (5H à 8H / 3P à 6P) de l'école primaire des cantons du Valais, des Grisons et du Tessin. Leur classe accueille un-e élève relevant des mesures renforcées (élève en situation de handicap).

Des pratiques pédagogiques encore trop cloisonnées

Nous avons tout d'abord constaté que le coenseignement n'est pas une pratique courante. Les tâches sont souvent fortement différenciées : le titulaire s'occupe prioritairement de sa classe et l'enseignant spécialisé de l'élève intégré. L'enseignant spécialisé intervient donc au niveau de l'aide individuelle à l'élève, mais joue un rôle limité au niveau des pratiques pédagogiques de la classe et très limité dans le questionnement institutionnel de l'école.

Les pratiques des enseignants interrogés montrent que la différenciation pédagogique est peu présente en classe. Lorsqu'elle est réalisée, elle est davantage orientée vers des actions individualisées destinées à l'élève intégré. Les enseignants semblent travailler en cloisonnant les pratiques pédagogiques : celles destinées à l'élève intégré influencent peu les démarches pédagogiques à destination de la classe.

La problématique spécifique de l'élève semble jouer un rôle déterminant dans la manière dont les enseignants planifient l'enseignement-apprentissage. Avec certains élèves, il semble possible d'imaginer un fonctionnement flexible des enseignants réguliers et des enseignants spécialisés, tandis qu'avec d'autres élèves intégrés, moins autonomes, l'enseignant spécialisé doit se concentrer principalement – voire uniquement – sur l'élève intégré.

La gestion du projet pédagogique individuel est également un indicateur intéressant des tensions entre approche intégrative et approche inclusive. Notre recherche montre que la distinction entre le projet pédagogique individuel et

le programme adapté n'est pas évidente chez les enseignants interrogés (Vianin, 2016). En réalité, les enseignants adaptent le programme de l'élève intégré, ce qui leur permet de maintenir des pratiques pédagogiques traditionnelles. Le programme adapté est ainsi un moyen d'intégrer l'élève aux activités de la classe sans remettre en question fondamentalement les pratiques pédagogiques.

Enfin, les ressources matérielles nécessaires pour mener à bien un projet d'intégration semblent être garanties : les enseignants interrogés se disent généralement satisfaits des moyens dont ils disposent, même si une valorisation de leur travail est souhaitée (diminution de l'effectif de classe, réduction des heures d'enseignement, temps accordé pour la collaboration, etc.).

Intégrée, oui, mais pas encore inclusive

Les données récoltées lors des entretiens ont permis de constater que l'école valaisanne a développé des pratiques intégratives exemplaires. L'engagement des enseignants – titulaires et enseignants spécialisés – auprès des élèves en difficulté est très professionnel : les élèves sont réellement intégrés dans les classes et les moyens sont adaptés aux besoins des enfants en situation de handicap. D'autre part, l'intégration des élèves en situation de handicap dans l'école régulière est considérée par les enseignants interrogés comme légitime et enrichissante pour tous les partenaires.

Néanmoins, lorsque l'on confronte les pratiques réelles et les définitions théoriques de l'inclusion, nous constatons que notre école n'est pas encore inclusive. Si le travail de différenciation est actuellement orienté vers l'individualisation du programme de l'élève intégré, il devrait tendre vers une différenciation généralisée, pour tous les élèves, et la mise en place d'un projet pédagogique individuel pour l'élève à besoins éducatifs particuliers. Les pratiques observées montrent que c'est encore à l'élève intégré de s'adapter au système et non au système de mieux prendre en compte les besoins de tous ses élèves. Mais, comme le rappellent Booth et Ainscow (2002), l'inclusion est « un processus sans fin d'accroissement des apprentissages et de participation de tous les élèves » et elle n'est qu'un aspect de l'inclusion dans la société en général.

Bibliographie

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guide de l'éducation inclusive – Développer les apprentissages et la participation dans l'école. Bristol : Centre d'éducation indépendant CEEI
- Doudin, P.-A. & Ramel, S. (coord.) (2009). Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre. In : Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande
- Duchesne & AuCoin A. (2011). Evolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba : une analyse critique des directives administratives. Education et Francophonie, Volume XXXIX : 2, automne 2011. Québec : Acelf, pp. 50-70
- SER (2006). Thèses – Intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers. Martigny : Syndicat des enseignants romands
- Tremblay P. (2012). Inclusion scolaire – Dispositifs et pratiques pédagogiques. Bruxelles : De Boeck
- Vianin P. (2016). Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté scolaire, psychologique ou sociale ? Bruxelles : De Boeck. [Présentation sur REISO](#)

[1] Aschilier H. , Galetta F., Giulivi S., Ulber A. & Vianin P. (2015). Schlussbericht : Forschungsprojekt Inclusio - Integrative Schulung in alpin-ländlichen Regionen. Unveröff. Schlussbericht. Brig-St-Maurice : DFA-SUPSI, PHGR, PH-VS.