

Serge Ramel et Patrick Bonvin

D'une pratique intégrative à une école inclusive : nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin

Résumé

Sur la base de nombreuses recherches et écrits scientifiques relevant les apports bénéfiques d'une éducation inclusive, les autorités scolaires de plusieurs cantons suisses se sont engagées en faveur de l'intégration, voire de l'inclusion scolaire. Or, pour passer d'une injonction politique à une concrétisation de celle-ci à l'échelle des établissements scolaires, il convient de les accompagner, en particulier leurs directions, sur un chemin parfois semé d'embûches. Cet accompagnement nécessite un va-et-vient entre une recherche scientifique s'appuyant sur une démarche empirique et une mise en pratique des principes qui en sont issus, l'une et l'autre se nourrissant mutuellement. Cet article¹ vise à proposer une réflexion et un modèle général de ce processus.

Zusammenfassung

Gestützt auf zahlreiche Studien und wissenschaftliche Publikationen, in denen auf die positiven Auswirkungen einer integrativen Bildung hingewiesen wird, haben sich die Schulbehörden mehrerer Kantone zur Integration oder gar zur schulischen Inklusion verpflichtet. Damit die politischen Vorgaben in den Schulen umgesetzt werden können, müssen diese und vor allem die Schulleitungen auf einem Weg begleitet werden, der nicht immer frei von Hindernissen ist. Diese Begleitung erfordert einen stetigen Austausch zwischen empirisch abgestützter Forschung und praktischer Umsetzung der daraus abgeleiteten Grundsätze, bei dem sich die beiden Bereiche gegenseitig Impulse vermitteln. Im vorliegenden Artikel werden Überlegungen zu diesem Prozess angestellt und ein allgemeines Modell soll vorgestellt werden.

Un changement induit par les contraintes légales

Ces deux dernières décennies, depuis l'adoption en 1994 par la *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux* de la *Déclaration de Salamanca et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux* (UNESCO, 1994), un mouvement en faveur de l'intégration, voire de l'inclusion scolaire oblige les écoles à se repenser (Ramel & Doudin, 2009). De nombreux organismes internationaux (Acedo, 2008; EADSNE, 2011a, 2011b; Field, Malgorzata, & Pont, 2007) invitent également

les pays à repenser leurs systèmes éducatifs et la formation de leurs enseignants pour permettre à une plus grande diversité d'élèves d'y trouver sa place. Ainsi, les lois de la plupart des pays européens ont été revues ces trois dernières décennies pour répondre à cet objectif (Ebersold, Schmitt, & Priestley, 2011), la Suisse ne faisant pas exception. *En effet, un Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007) a amené les cantons signataires à répercuter les intentions exprimées dans des modifications légales.

¹ Le cadre général de cet article est notamment issu de la problématique d'une thèse de doctorat en cours de rédaction.

En ce qui concerne le canton de Vaud, la *nouvelle Loi sur l'enseignement obligatoire* (LEO, 2011), entrée en vigueur en août 2013, reflète la conformité aux objectifs de l'*Accord intercantonal* et dessine les contours d'une école plus intégrative. Il incombera dorénavant aux établissements scolaires et à leur personnel de tout mettre en œuvre pour privilégier « les solutions intégratives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire ainsi que du fonctionnement de la classe » (LEO, 2011, p. 19). Il est particulièrement demandé aux enseignants de différencier « leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves » (LEO, 2011, p. 19). L'intégration scolaire telle que voulue par la loi oblige ainsi l'enseignant à renoncer au « mythe de l'homogénéité » (Doudin & Lafortune, 2006) et à passer d'une délégation de la prise en charge des difficultés de l'élève à un prestataire spécialisé à une collaboration de l'ensemble des professionnels, ainsi que d'un système éducatif normatif à une école prenant en compte les besoins de tous les élèves (Rousseau, 2006).

Des implications pour les enseignants

Ces changements structuraux interpellent tant les pratiques professionnelles que les perceptions qu'ont les acteurs scolaires de leur rôle ou de celui de l'école. Si l'injonction en faveur d'une école plus intégrative ou inclusive se fait de plus en plus forte (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese, & Doudin, 2013), celle envers une école plus performante pour soutenir la comparaison intercantonale et internationale ne l'est pas moins. Les enseignants vivent quotidiennement cette double contrainte, sans pouvoir

toujours s'appuyer sur un dispositif à même de leur permettre de gérer les situations complexes auxquelles ils sont confrontés (Bélanger & Rousseau, 2003; Ramel & Benoit, 2011).

La crainte, voire la résistance, que suscite chez beaucoup d'enseignants la perspective d'intégrer un plus grand nombre d'élèves en situation de handicap peut être liée à celle de voir leur mission changer en profondeur, touchant par là même la nature de leur métier et donc leur identité professionnelle (Ramel & Benoit, 2011; Ramel, 2008, 2010). Le positionnement qui prévaut est généralement celui d'une identité professionnelle à préserver (Giust-Desprairies, 2002a), ce qui est d'autant plus primordial que l'école est en passe de redéfinir la sienne. Une part plus importante de tâches éducatives liée aux besoins particuliers des élèves s'ajoute aux tâches d'instruction (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2013) et contribue à ce repli identitaire (Ramel, 2008). La prise en charge de

Ces changements structuraux interpellent tant les pratiques professionnelles que les perceptions qu'ont les acteurs scolaires de leur rôle ou de celui de l'école.

ces élèves par un personnel spécialisé (enseignants d'appui ou spécialisés, logopédistes, psychologues, etc.) ayant été jusqu'à ce jour essentiellement individualisée et hors de la classe, l'enseignant titulaire reste relativement démuné quant au travail à faire avec l'entier du groupe dans le cadre de celle-ci.

De l'intégration vers une école inclusive

Comme nous l'avons vu, les injonctions légales se font de plus en plus insistantes voire contraignantes pour que l'école ordinaire fasse une place plus grande à la diversité des élèves, quand bien même seraient-ils en situation de handicap ou au-

Un mouvement en faveur de l'intégration, voire de l'inclusion scolaire oblige les écoles à se repenser.

raient-ils des besoins éducatifs particuliers. Il ne s'agit donc plus aujourd'hui de chercher à convaincre les professionnels de l'enseignement du bien-fondé de l'intégration ou de l'inclusion, mais de les accompagner concrètement dans la mise en œuvre d'une nouvelle orientation de la politique éducative. Ces derniers ne devraient en effet pas seulement être mis sous la pression des politiques, mais également être soutenus par la recherche et la formation dans la mise en œuvre de pratiques plus inclusives empiriquement fondées (Bonvin et al., 2013).

La pression ressentie par les enseignants peut également être accrue par la perception de l'écart entre les injonctions qui leur sont faites et leur réalité. Or, les données dont nous disposons (Baumberger, Doudin, Moulin, & Martin, 2007; Besse Caiazza, 2007; Graber, 2010; Lischer, 2007) montrent que la situation qui prédomine en Suisse est celle du recours à des mesures séparatives et dans une moindre mesure à l'intégration pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Pour que l'école devienne réellement inclusive, elle doit « s'organiser pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous les

élèves alors que l'intégration [...] suppose la mise en œuvre de dispositifs de soutien et de rééducation pour adapter l'enfant ou l'adolescent à l'école ordinaire » (Thomazet, 2008, p. 19).

Par ailleurs, *l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007) ne mentionne pas le terme d'*inclusion*, mais celui d'*intégration*. C'est le cas également à notre connaissance des lois cantonales sur l'enseignement obligatoire et sur la pédagogie spécialisée. Ebersold (2009) souligne pour sa part l'importance de ce glissement sémantique de l'intégration à l'inclusion, car cette évolution linguistique redéfinit fondamentalement la place du handicap dans l'école: « à la présence d'élèves difficiles ou inadaptés, source de difficultés pédagogiques, cette rationalité oppose la présence d'élèves différents dont la particularité constitue un enrichissement collectif » (*op. cit.*, pp. 76-77).

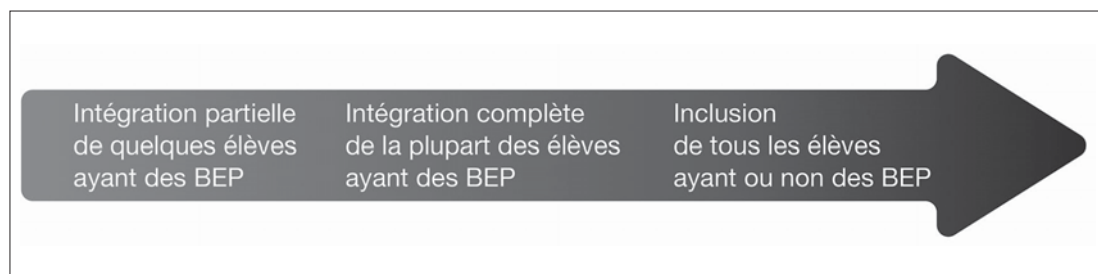
Ce glissement comporte selon nous un double risque: celui d'augmenter l'écart entre les attentes des prescripteurs et la réalité vécue par les enseignants, ainsi que de confondre l'intégration complète de quelques élèves avec l'inclusion de tous les élèves.

La pression ressentie par les enseignants peut également être accrue par la perception de l'écart entre les injonctions qui leur sont faites et leur réalité.

Inhérent à cette problématique, il semble que, comme le relève Ainscow (2013), nous ayons besoin de clarté. Il ne suffit pas en effet de changer l'appellation d'une mesure

intégrative pour qu'elle prenne les propriétés de l'inclusion que nous venons de définir. Si ce changement de terminologie n'est pas accompagné d'une évolution des pratiques, cela contribuera à augmenter encore plus le flou sur la différence entre intégration scolaire et inclusion scolaire (Beau-

regard & Trépanier, 2010). Nous préférons avec Trépanier et Paré (2010) postuler l'existence d'un continuum (*figure 1*) entre l'intégration partielle de quelques élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) et l'inclusion de tous les élèves qu'ils aient ou non des besoins éducatifs particuliers :



Permettre à un établissement scolaire d'évoluer vers une école inclusive consiste à accompagner dans le passage d'une phase à l'autre l'ensemble de ses acteurs. En effet, ceux-ci vont être alors engagés dans des changements profonds d'ordre structurel, l'analyse de ces mutations dépassant les situations particulières en s'inscrivant sur la durée (Giust-Desprairies, 2002b).

L'importance d'un projet d'établissement pour réaliser l'inclusion scolaire

Nous avons déjà eu l'occasion de relever dans une Newsletter du CSPS (Ramel & Angelucci, 2010) le rôle que peut jouer le soutien intégré pour répondre à l'inquiétude des enseignants à l'égard de la diversité grandissante de leurs élèves. Il est également important « de mettre en place à l'échelle de l'établissement scolaire et plus largement à celle de l'institution scolaire, un cadre cohérent et rassurant permettant d'y inscrire non seulement des valeurs, mais également des moyens » (Ramel & Benoit, 2011, p. 219). Cette « fonction encadrante »

de l'école (Curchod-Ruedi & Doudin, 2009; Curonici, Joliat, & McCulloch, 2006) permet ainsi à ses acteurs d'atténuer et de contenir les dysfonctionnements tout en contribuant à créer un climat de travail plus paisible (Pauzé & Roy, 1987).

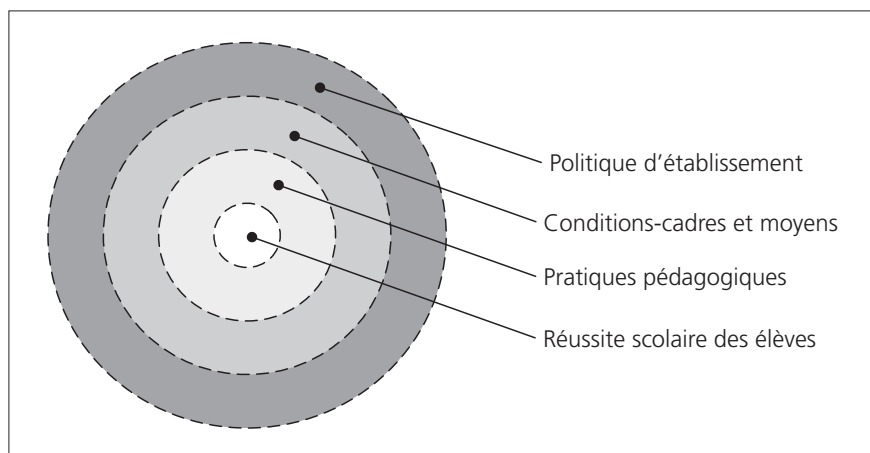
S'il est essentiel de soutenir les enseignants dans leur pratique pédagogique, il l'est tout autant d'accompagner les directions d'établissements dans la mise en œuvre d'une politique inclusive. En effet, la fonction encadrante, pour qu'elle soit opérante, doit s'inscrire dans une organisation de l'établissement scolaire qui favorise un climat relationnel suffisamment sécurisant pour soutenir le processus

Il ne suffit pas de changer l'appellation d'une mesure intégrative pour qu'elle prenne les propriétés de l'inclusion.

amenant vers une école inclusive. En s'inspirant du concept de fonction encadrante, nous proposons le schéma suivant (*figure 2*) :

Figure 1 :
continuum vers une école inclusive (d'après Trépanier & Paré, 2010)

Figure 2 :
concrétisation
de la fonction
encadrante dans
l'organisation
scolaire



La politique d'établissement va permettre la mise en place de conditions-cadres et de moyens pour le développement des pratiques pédagogiques des enseignants. Ces dernières ont à leur tour une fonction encadrante pour la réussite scolaire de tous les élèves, selon leur potentiel et en tenant compte de leurs besoins éducatifs particuliers. La mise en place de cette fonction encadrante passe par les étapes suivantes :

5. évaluation en continu de l'efficacité des mesures ;
6. régulation du plan d'action et des mesures.

Le respect de chacune de ces étapes, qu'il faut concevoir dans un mouvement circulaire, est essentiel à la mise en œuvre d'un projet d'établissement qui, en s'appuyant sur la recherche empirique et la théorie qui en découle, s'ancre également dans le quotidien des enseignants. La politique définie au niveau de l'établissement doit ainsi indiquer la direction à suivre vers le chemin de l'école inclusive et anticiper les moyens nécessaires pour l'emprunter.

S'il est essentiel de soutenir les enseignants dans leur pratique pédagogique, il l'est tout autant d'accompagner les directions d'établissements.

1. analyse avec les membres de sa direction du contexte de l'établissement, de ses forces et de ses défis ;
2. identification des ressources à disposition ;
3. élaboration d'un plan d'action au niveau de l'établissement, des enseignants et des élèves ;
4. mise en œuvre progressive des mesures découlant du plan d'action ;

Références

- Acedo, C. (2008). Education pour l'inclusion : repousser les limites. *Perspectives*, 38(1), 5-16.
- Ainscow, M. (2013, octobre). *Synthèse*. Communication présentée à L'éducation inclusive: une formation à inventer, UNESCO, Paris.
- Baumberger, B., Doudin, P.-A., Moulin, J.-P., & Martin, D. (2007). Perception de l'offre et des mesures de pédagogie spécialisée dans l'école. *Pédagogie spécialisée*, 2, 24-31.

- Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? In N. Trépanier & M. Paré (Ed.) *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S., & Rousseau, N. (2003, septembre). *Identification des attitudes des enseignantes du primaire relatives à l'inclusion scolaire*. Communication présentée à Grand Atelier MCX: la formation au défi de la complexité, Lille.
- Besse Caiazza, A.-M. (2007). L'offre en pédagogie spécialisée en Suisse latine. *Pédagogie spécialisée*, 2, 9-13.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER-Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 127-134.
- Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P.-A. (2009). Leadership et émotions à l'école. Fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire. In B. Gendron & L. Lafortune (Ed.), *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement* (p. 122-145). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER-Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 135-147.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: Un modèle de consultation systématique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Berne: Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP).
- Doudin, P.-A., Borboën, F., & Moreau, J. (2006). Représentations des enseignants et pratiques de réintégration. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Ed.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: Quelle formation à l'enseignement ?* (p. 145-163). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Ed.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: Quelle formation à l'enseignement ?*
- EADSNE. (2011a). *Formation des enseignants pour l'inclusion (TE4I) – Messages politiques clés*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- EADSNE. (2011b). *Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe – Défis et opportunités*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « Inclusion ». *Recherche & formation*, n° 61(2), 71-83.
- Ebersold, S., Schmitt, M. J., & Priestley, M. (2011). *Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges*. Leeds: ANED.
- Field, S., Malgorzata, K., & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire: dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE.
- Giust-Desprairies, F. (2002a). Approche psychosociale clinique de l'identité. *Recherche et formation*, 41, 49-63.

Giust-Desprairies, F. (2002b). L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique. Présenté à Analyse de pratiques et professionnalité, 28-31 octobre 2002, Versailles.

Grabner, M. (2010). *Elèves et étudiants 2008/09*. Neuchâtel: OFS.

Lischer, R. (2007). Analyse statistique de la situation de l'offre en pédagogie spécialisée. *Pédagogie spécialisée*, 2, 18-23.

Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 décrétée par le Grand Conseil du canton de Vaud (2011).

Pauzé, R., & Roy, L. (1987). Agrégat ou système : indices d'analyse. *Traces de faire*, 4, 41-57.

Ramel, S. (2008). Intégrer les élèves ayant des besoins particuliers : quel impact sur l'identité professionnelle des enseignantes et les enseignants de classes ordinaires ? *Prismes*, 9, 22-25.

Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants ? In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^{ème} éd., p. 383-397). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Ramel, S., & Angelucci, V. (2010). Le soutien pédagogique intégré, la réponse d'un établissement primaire à la question de l'école inclusive. *Newsletter du CSPS* (mai 2010), 1-8.

Ramel, S., & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant ? In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Ed.), *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes* (p. 203-224). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Ramel, S., & Doudin, P.-A. (2009). Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 5-7.

Rousseau, N. (2006). Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Ed.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: Quelle formation à l'enseignement?* (p. 225-238). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.

Trépanier, N., & Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque: UNESCO.



Serge Ramel
Professeur formateur et
codirecteur du LISIS
serge.ramel@hepl.ch



Patrick Bonvin
Professeur formateur et
chercheur régulier au LISIS
patrick.bonvin@hepl.ch

Haute école pédagogique
du canton de Vaud
Laboratoire international
sur l'inclusion scolaire (LISIS)
Avenue de Cour 33
1014 Lausanne
www.hepl.ch
www.lisis.ch