

Les 35 ans de l'école spécialisée tessinoise et la réalisation de ses objectifs

Résumé

Cet article présente une recherche qui a été faite dans le cadre d'un travail de Master portant sur l'évaluation des principes fondateurs de l'école spécialisée tessinoise des années 70. Les objectifs définis à l'époque sont analysés lors d'entretiens menés avec des personnes fortement impliquées dans l'école spécialisée actuelle. Des pistes d'amélioration sont également proposées.

Zusammenfassung

Dieser Artikel präsentiert eine Untersuchung, entstanden im Rahmen einer Masterarbeit, welche die Gründungsleitsätze der in den 70er Jahren entstandenen Tessiner Sonderschule evaluiert. Die dazumal definierten Ziele werden anhand von Interviews mit Personen der aktuellen Sonderschule analysiert. Verbesserungsmöglichkeiten werden ebenfalls vorgeschlagen.

Introduction

En 1975, le canton du Tessin a fait le choix de promouvoir l'intégration des élèves présentant un retard intellectuel et scolaire au sein des classes régulières. La voie choisie était moins radicale que l'option italienne (qui préconisait l'intégration de tous les élèves), mais pionnière quant au reste du pays, qui s'appuyait alors sur des critères de division bien plus stricts. En travaillant au sein de l'école spécialisée tessinoise, j'ai réalisé que les objectifs posés préalablement pour cet enseignement n'avaient jamais été évalués. Dans le cadre de mon travail de Master, j'ai donc choisi de me pencher sur les objectifs fixés, il y a 35 ans, et de vérifier s'ils avaient été mis en pratique. Ce thème soulevait un intérêt certain, particulièrement auprès des inspecteurs de l'école spécialisée.

Description de l'école spécialisée tessinoise

Le Tessin est une région périphérique, caractérisée par son territoire particulier, par sa démographie et, sous certains aspects, par ses difficultés à recourir et à bénéficier des

ressources des régions limitrophes. Il est important de reconnaître un certain isolement à ce canton suisse. D'une part, face au reste du pays aux vues des différences linguistiques et d'autre part, face à l'Italie, dont les normes légales varient ce qui implique des différences non négligeables. En raison de ces caractéristiques, le Tessin n'a pu appliquer directement à la réalité les modèles de prise en charge des personnes en situation de handicap en vigueur dans les centres fortement habités. Le canton a dû préalablement s'atteler à la recherche d'un équilibre entre spécialisation et décentration (Mainardi, 1995, p. 36). «En d'autres termes, tout en s'appuyant sur une composante idéologique importante, on peut dire que l'on a *fait de nécessité vertu* lorsqu'on a renoncé à une centralisation de la prise en charge éducative des invalides pour des solutions moins directes, mais, compte tenu des caractéristiques de la région, davantage attentives aux conséquences secondaires: rester le plus possible dans le milieu socio-affectif d'appartenance et siège réel des motivations et

des opportunités d'intégration». (Mainardi, 1995, p. 36).

Dans les années 60-70, le Tessin connaissait de grosses lacunes dans le domaine de l'éducation des élèves en situation de handicap. Si, dans les années 70, on comptait dans d'autres cantons des dizaines de classes spécialisées, au Tessin, il n'y en avait qu'une dizaine (Martinoni, 2007, p. 18). Ce contexte a donc favorisé la réforme de l'éducation des personnes en situation de handicap. Cette réforme s'est jouée, non seulement au niveau de la modification des structures existantes, mais surtout au niveau de la création de nouvelles structures qui ont pu être mises en place de la manière la plus optimale possible face au modèle.

Il est nécessaire de souligner certaines particularités du modèle tessinois. Premièrement, le rôle accordé aux parents dans l'enseignement spécialisé: le dernier mot leur appartient sur la décision de scolarisation spécialisée de leur enfant. Deuxièmement, il faut souligner qu'environ 10% des élèves des classes régulières sont suivis par le *sostegno pedagogico* (soutien pédagogique, qui œuvre à l'intérieur de l'enseignement régulier, ce qui permet de maintenir ces élèves dans le cursus régulier des études). Quand on parle d'école spécialisée au Tessin, on se réfère à des classes d'enfants avec des difficultés importantes au niveau cognitif, comportemental, moteur ou sensoriel. De plus, à la différence de la majorité des autres cantons, il n'existe pas de classes parallèles au Tessin, et les classes spécialisées sont composées d'enfants et adolescent-e-s au bénéfice d'une reconnaissance de la part de l'AI (Mainardi, 1996, p.33).

Méthodologie

Dans la première phase de récolte de données empiriques et théoriques, je me suis retrouvée confrontée à un manque d'informa-

tion concernant l'école spécialisée tessinoise tout comme le système scolaire suisse et tessinois en général. Il n'est en effet pas facile de trouver des documents qui résument l'organisation scolaire suisse ainsi que son histoire. En ce qui concerne l'école spécialisée tessinoise, il existe quelques documents sur sa création dans les années 70, mais les textes relatifs à son développement ainsi que les données statistiques sont rares. Dans la grande majorité, les documents recueillis pour ce travail ont été produits par les promoteurs et promotrices de l'école spécialisée tessinoise telle qu'on la connaît aujourd'hui. Peu de recherches et d'écrits ont été produits par des personnes externes à l'école spécialisée et dont le regard peut être plus neutre et/ou moins impliqué.

La recherche est qualitative et exploratoire. Le but était d'obtenir une image actuelle de la situation de l'école spécialisée au Tessin. La récolte des données s'est faite à l'aide d'interviews. Pour commencer, deux responsables de l'enseignement spécialisé au Tessin ont été interviewés dans le but de vérifier si les cinq objectifs décrits à l'origine avaient abouti. Ensuite, la même démarche a été effectuée auprès de deux familles avec des enfants qui fréquentent l'école spécialisée et auprès de deux enseignants de l'école spécialisée cantonale. Les personnes interviewées ont été choisies pour leur bonne connaissance de l'école spécialisée (par exemple, les parents faisaient partie d'une commission sur l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap).

Les données ont ensuite été analysées afin d'évaluer le possible écart entre les objectifs posés dans les années 70 et la situation actuelle. Dès le début des interviews, je me suis rendu compte (tout comme les interviewé-e-s) que de parler d'objectifs était assez inexact. Les cinq points qui ont conduit

et qui orientent encore l'école spécialisée tessinoise sont en réalité plutôt des principes de fonctionnement ou des déclarations d'intentions.

Il n'a pas été facile de grouper les réponses des interviewé-e-s dans un discours linéaire et cohérent. L'avantage des questions ouvertes permet une grande liberté de réponse et donc une grande richesse de contenu, ce qui implique, bien entendu, qu'une généralisation des réponses ainsi qu'un résumé sont rarement possibles. Toutefois, des questions plus précises auraient limité les réponses, ne me permettant pas d'accéder à des informations, à mes yeux, très précieuses. De plus, l'ampleur du thème a mis parfois en difficulté des interviewé-e-s. Malgré le fait que l'échantillon soit composé de personnes très informées, certain-e-s interviewé-e-s n'ont pas su répondre ou ont préféré ne pas répondre à une partie des questions ou à des requêtes de mise au point de ma part, ne se sentant pas capables de donner une réponse satisfaisante à leurs yeux. L'éventail des réponses s'est donc réduit ultérieurement.

Analyse des données –

objectifs de l'école spécialisée tessinoise

La lecture de textes et documents traitant du thème m'a permis d'observer une concordance entre les auteur-e-s dans l'identification des objectifs de l'école spécialisée tessinoise. J'ai choisi de les mettre en lien avec les données recueillies au travers des entretiens et de les exposer en suivant la forme proposée par Martinoni (1990, p. 141).

1. Maintenir une *pluralité de solutions*: afin d'éviter une solution purement idéologique (intégration à tout prix), un modèle ouvert a été choisi pour permettre de trouver les réponses les plus adéquates

pour la personne. Pendant la période scolaire, la coexistence d'institutions, d'internats, de classes spécialisées intégrées aux entités scolaires régulières et de placements individuels en classe régulière est impérative. (Martinoni, 1991, p.141).

Les interviewé-e-s répondent de manière positive sur l'application de ce principe. La critique exprimée de manière la plus explicite envers ce principe concerne l'offre réelle des possibilités offertes aux élèves, qui s'avère être assez limitée dans la réalité. D'éventuelles solutions alternatives, qui impliqueraient une hypothétique augmentation de l'effectif des élèves séparés du cursus régulier des études, ne sont pas proposées ni mentionnées par les interviewé-e-s car jugées trop éloignées des idéaux communs. Le problème du manque d'offre diversifiée est en général connu par les autorités et en particulier par les inspecteurs, lesquels, avec l'aide des enseignant-e-s, repèrent les situations inadéquates et cherchent une solution alternative dans des délais relativement courts.

2. *Impliquer les intéressé-e-s dans le processus décisionnel*: le placement en classe spécialisée, en institution ou l'octroi d'autres mesures de soutien ne doivent pas être le résultat d'un mécanisme administratif ou diagnostique, mais d'une négociation entre les principaux et principales intéressé-e-s (parents, enseignant-e-s, psychologues, médecins). Le seul diagnostic médical ou psychologique ne peut définir une mesure pédagogique. Cette dernière doit être déterminée principalement par la formulation d'objectifs suite à une évaluation de l'ensemble du contexte (Martinoni, 1991, p. 141).

L'impression générale est que ce principe de fonctionnement est appliqué et que les interviewé-e-s sont satisfait-e-s de la situation. Le choix d'une scolarisation spécialisée n'est pas toujours accepté par les parents, qui ne sont toutefois pas forcés de prendre une décision, mais ils se sentent écoutés et accompagnés dans leur processus décisionnel. Cette manière de procéder allonge parfois la période précédente le placement de l'élève en école spécialisée et celui-ci risque de se trouver confronté à des situations désagréables. En réalité, des situations de ce type sont rares, et la majorité des placements se passe bien pour l'élève, même si, souvent, les parents sont confrontés à un sentiment d'insécurité et restent perplexes quant à leur choix. Dans tous les cas, il est relevé que le consensus et la collaboration sont les piliers du développement de l'élève, et les interviewé-e-s sont d'accord avec le fait qu'il vaut mieux laisser suffisamment de temps aux parents pour qu'ils adhèrent au projet plutôt que de leur imposer un choix et de ne pas avoir leur soutien par la suite.

3. *Maintenir le plus possible l'élève dans son milieu naturel*: l'analyse de la situation familiale, des ressources de la classe commune et des thérapies ambulatoires doit permettre une évaluation réelle du maintien en famille et du placement scolaire. La proposition d'un placement en internat doit être préparée de façon adéquate, en soutenant suffisamment la famille (Martinoni, 1990, p. 141).

Ce principe est celui qui soulève le plus de questions en raison de la définition même du concept de milieu naturel. Ce dernier a été interprété de deux manières: le milieu naturel signifiant soit l'univers fami-

lial ce qui implique le maintien de l'élève en famille sans placement en internat, soit l'univers social au sens plus large, à savoir le maintien de l'enfant dans son réseau social. Parmi les interviewé-e-s, il y a eu consensus à propos du maintien dans la famille et dans la non-obligation du placement dans une institution avec internat. Dans ce sens, le principe est donc réalisé. En revanche, concernant le maintien dans le réseau social, le principe est difficile à appliquer. Il est en effet rare que l'élève de l'école spécialisée fréquente une classe dans les locaux de l'institut scolaire de sa commune de domicile ou de son quartier de résidence. Cela est dû, une fois de plus, au faible nombre de classes spécialisées qui, afin d'atteindre un nombre minimum d'élèves, doivent regrouper les enfants de la région. Beaucoup d'élèves sont donc contraints d'abandonner leur commune de domicile pendant les heures de cours, en coupant les contacts avec leurs pairs. Dans ces cas-là, il est très important de soigner cet aspect, par le biais des activités extrascolaires organisées dans la commune d'origine, afin de conserver une intégration dans le réseau social.

4. *Organiser des structures flexibles et à petit effectif, intégrées dans les différents contextes sociaux et scolaires*: sans ignorer les avantages de la centralisation et de la spécialisation, les classes spécialisées de l'école publique, les thérapies ambulatoires décentralisées, les institutions et ateliers de petites dimensions ont été préférés. La composante spécialisée doit être gardée en termes de consultation individuelle et non pas au travers de la concentration des élèves (Martinoni, 1991, p.141).

En général, les interviewé-e-s confirment que les classes ont un petit effectif et qu'elles sont intégrées dans les différents types d'écoles et régions tessinoises. En ce qui concerne la flexibilité, on note une grande différence entre les personnes qui sont plus familières avec le système en vigueur au *Sottoceneri* et celles qui connaissent mieux le *Sopraceneri*. Les deux systèmes scolaires sont organisés de manière différente. Les interviewé-e-s du *Sopraceneri*, au nord du Tessin, soutiennent que la flexibilité est mise en œuvre à travers l'absence de bâtiments de propriété de l'école spécialisée (exception faite de la commune de Giubiasco située dans le district de Bellinzone) et qu'il est donc relativement facile de changer de salles de classe selon les disponibilités des différentes écoles régulières. Au contraire, dans le *Sottoceneri*, au sud du Tessin, il semble plus difficile d'avoir accès à une certaine flexibilité. Les données ne m'ont cependant pas réellement permis d'identifier la cause de ce problème.

5. *La période scolaire doit faire part d'un projet plus vaste*: la scolarisation doit être accompagnée d'une intervention qui soigne les aspects éducatifs, sociaux et thérapeutiques. La scolarisation doit se conclure pour permettre et faciliter l'insertion professionnelle avec des périodes de pratique et d'observation (Martinoni, 1991, p. 141). Ce principe est, selon les interviewé-e-s, réalisé. Quelques critiques sont toutefois soulevées à propos de certain-e-s enseignant-e-s qui mettent la priorité sur le futur de l'élève, telle que son intégration dans le monde du travail et omettent de transmettre des connaissances théoriques favorables à l'élève et à son estime de soi.

Conclusion

De manière générale, il ressort de l'analyse des données une situation satisfaisante. Même en donnant la parole à des personnes qui ont montré un fort esprit critique et qui avaient auparavant effectué une réflexion profonde sur la structure, des critiques suggérant la réorganisation de l'école spécialisée au Tessin ne sont pas apparues. Dans le discours général, deux importantes critiques ont été soulevées.

La première critique concerne la coordination et la collaboration entre les différentes structures scolaires. Même s'il est évident que de nombreux moyens sont déployés à ce niveau, la collaboration peut encore être améliorée notamment sur le plan de la gestion ou du travail entre enseignant-e-s. Une meilleure coordination favoriserait l'intégration des élèves de l'école spécialisée dans l'école régulière.

La deuxième critique, directement en lien avec la première, touche au manque de connaissances des différent-e-s acteurs et actrices entre eux. En effet, la recherche relève que le manque de collaboration, observé dans certains contextes, entraîne une méconnaissance des divers professionnel-le-s intervenant autour de l'élève. Par exemple, on trouve des enseignant-e-s qui ne sont pas au courant de l'existence de classes spécialisées au sein même de leur établissement. Ce point est un élément central des résultats et nécessite des améliorations. Une piste serait une meilleure promotion des classes particulières afin de se faire connaître sur divers plans. Certaines propositions pratiques ont été mentionnées comme la présentation de ces classes lors des assemblées de parents ou l'amélioration des rapports entre les enseignant-e-s. La confiance et le respect réciproque entre les partenaires favoriseraient ensuite l'interaction.

Un troisième point retrouvé plusieurs fois dans les entretiens est le problème des structures des écoles spécialisées et régulières. Ce problème pourrait être géré de manière optimale à travers une meilleure collaboration au niveau cantonal ou une réglementation sur les immeubles scolaires, incluant par exemple l'obligation de prévoir des espaces pour les classes spécialisées lors de la construction de tout nouveau bâtiment scolaire. De plus, les lois pour l'accessibilité des bâtiments devraient être améliorées, afin que tous les bâtiments scolaires soient accessibles aux élèves souffrant d'un handicap physique.

Suite à ces résultats, il serait intéressant d'élargir la recherche à un échantillon plus large de personnes. Premièrement, il faudrait questionner plus de responsables, d'enseignant-e-s et de parents. Deuxièmement, il faudrait donner la parole aux élèves de l'école spécialisée, aux élèves de l'école régulière, aux enseignant-e-s des différentes structures scolaires ainsi qu'aux thérapeutes. En procédant de cette manière, nous pourrions avoir accès, de manière beaucoup plus large, à la perception des différent-e-s actrices et acteurs engagés dans l'école spécialisée.

Chiara Balerna
Enseignante et chercheuse
SUPSI/DSAS,
domaine travail social
Palazzo E
6828 Manno/TI
chiara.balerna@supsi.ch



Bibliographie

- Mainardi, M. (1995). L'intégration scolaire au Tessin. In G. Sturny-Bossart & A.-M. Bess, *L'école suisse – une école pour tous?* (pp. 36-40). Lucerne: Edition SZH/CSPS.
- Mainardi, M. (1996). Lo sviluppo di una disponibilità critica all'integrazione dei ragazzi portatori di handicap. *Pédagogie spécialisée*, 4, pp. 30-34.
- Martinoni M. (1990). Présentation de la situation au Tessin. In D. Raemy, A. Chassot, A. Roig (Eds.), *La pédagogie spécialisée dans la mouvance du temps* (pp. 139-142). Lucerne: Edition SZH/CSPS.
- Martinoni, M. (2007). Atgabbes 1967-2007. *Bolletino ATGABBES*, 1, pp. 18-20.