

Serge Ramel

D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser

Résumé

Ces dernières années ont vu l'éclosion d'une rhétorique initiée par les injonctions internationales en faveur de l'éducation inclusive et aboutissant le plus souvent à une promotion de l'intégration scolaire, parfois sous la nouvelle étiquette de l'inclusion. Notre propos est de montrer dans un premier temps comment cette évolution allant de la scolarisation spécialisée des élèves les plus fragiles à leur intégration dans l'école ordinaire s'inscrit tant dans des déclarations internationales que dans un cadre législatif national et cantonal. Dans un deuxième temps, nous ferons un lien entre ce cadre et les ressources mises à disposition pour réaliser si ce n'est l'inclusion du moins l'intégration scolaire. Finalement, nous plaiderons pour un rapprochement des communautés éducatives, seul garant d'un projet d'école plus inclusive.

Zusammenfassung

Durch die internationalen Vorgaben zugunsten einer inklusiven Bildung ist in den letzten Jahren eine Rhetorik entstanden, die unter dem neuen Begriff der Inklusion eigentlich Themen der schulischen Integration meint. Wir möchten zunächst aufzeigen, wie die Entwicklung von der Sonderschulung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten bis zur Integration in die Regelschule sowohl in internationalen Erklärungen als auch in nationalen und kantonalen Rechtsvorschriften verankert ist. Danach werden wir den Zusammenhang zwischen diesen Dokumenten und den Ressourcen, die bereitgestellt werden, herstellen, um zwar noch nicht Inklusion, aber immerhin schulische Integration zu verwirklichen. Schliesslich plädieren wir für den Ansatz der Bildungsgemeinschaften, da die angestrebte inklusivere Schule nur auf diesem Weg erreicht werden kann.

De la scolarisation à l'inclusion scolaire, un cheminement vers la reconnaissance de l'altérité

Au cours de son évolution, la pédagogie spécialisée a connu plusieurs étapes répondant chacune à des préoccupations légitimes. Le combat mené par des visionnaires comme Renée Delafontaine (1990) pour l'ouverture d'écoles spécialisées a permis la scolarisation d'enfants laissés jusqu'alors en marge du système éducatif. Quel professionnel aujourd'hui oserait affirmer qu'un enfant porteur d'une trisomie 21 ne peut pas apprendre à lire, écrire et calculer ? Pourtant, ils ont été placés longtemps dans la catégorie ségrégative du

« handicap mental éduicable sur le plan pratique »¹ qui leur déniait ainsi le droit à des apprentissages scolaires.

Ces dernières décennies, la revendication légitime de scolarisation des enfants en situation de handicap a progressivement fait place à celle de leur *intégration* dans l'école ordinaire. A l'école spécialisée, perçue comme trop ségrégative, ont été progressivement préférées les classes spéciales intégrées dans l'établissement ordinaire,

¹ Cette terminologie est encore employée par le Service cantonal de recherche et d'information statistiques du canton de Vaud : www.scris.vd.ch/Default.aspx?DocId=7791&DomId=2512

voire l'intégration de certains élèves dans les classes ordinaires. Cependant, comme le relève Vienneau (2006), cette intégration suppose de la part de l'enfant « intégré » une adaptation à la norme reposant essentiellement sur ses efforts. Ce dernier doit donc justifier par ses progrès le bien-fondé de sa place parmi ses camarades et celle-ci ne lui est jamais garantie.

C'est à cette injustice que répond le mouvement de l'*inclusion*. Au lieu de se focaliser sur quelques élèves en situation de handicap ou identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers d'attendre de leur part qu'ils se conforment aux attentes de l'école, l'inclusion réclame que l'institution s'adapte à la diversité de tous les élèves, quels que soient leurs besoins. Ceux-ci ne sont plus vus comme particuliers, mais comme légitimes et les prendre en compte dans le système tant ordinaire que spécialisé relève d'un idéal de justice sociale reposant plus sur une équité qu'une stricte égalité de traitement (Meuret, 2001 ; Walzer, 1997/2013). Pour ce faire, les enseignants doivent être aptes tant à *différencier* leurs pratiques pour les rendre accessibles à tous leurs élèves, qu'à *accommoder* les modalités et les conditions d'apprentissage pour certains élèves ou encore *modifier* les objectifs initialement prévus quand ils ont peu de chance d'être atteints sans cela (Paré, 2012).

Entre éducation pour tous et inclusion de certains

Remontant déjà à un quart de siècle (Stainback & Stainback, 1990), le mouvement de l'inclusion scolaire a été porté au cours de ces trois dernières décennies par différentes déclarations internationales émanant pour la plupart de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO):

- 1990, Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (EPT) ;
- 1994, Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux ;
- 2000, Cadre d'Action du Forum mondial sur l'éducation (objectifs de l'EPT) Objectifs du Millénaire pour le développement ;
- 2001, Programme phare de l'EPT consacré au droit à l'éducation des personnes handicapées : vers l'inclusion ;
- 2005, Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Education Pour Tous » ;
- 2006, Convention relative aux droits des personnes handicapées ;
- 2009, Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation.

En se penchant sur cette chronologie, il apparaît qu'une première vague en faveur de l'éducation pour tous est rapidement suivie par une autre se centrant sur les personnes handicapées ou ayant des besoins éducatifs spéciaux. S'agissant du champ scolaire, cette focalisation répétée sur une catégorie particulière d'élèves a contribué au cours des années à forger une représentation sociale de l'inclusion essentiellement objectivée au travers de la question du handicap (Ramel, 2015).

Le risque est ainsi important que l'éducation pour tous se limite à l'intégration de certains. Conscient de cet écueil, l'UNESCO (2005) a souhaité rappeler que l'inclusion vise au contraire à réformer le système éducatif formel ou non formel et non seulement l'éducation spécialisée. Il s'agit également de tenir compte de tous les apprenants et non pas de répondre aux besoins d'un enfant au détriment d'un autre. Finalement, il convient de proposer un soutien supplé-

mentaire au sein du système ordinaire et non uniquement au sein d'écoles ou classes spéciales.

Ces vagues successives ne semblent pas toutes avoir atteint la Suisse, puisque nous ne retrouvons pas mention du terme d'inclusion dans les législations fédérales ou cantonales. Pour sa part, le Concordat sur la pédagogie spécialisée (Accord intercantonal, 2007) ne fait référence qu'aux solutions intégratives à préférer à celles séparatives (art. 2b). Un Bulletin de la CIIP consacré à la pédagogie spécialisée (CIIP, 2011) mentionne pourtant dix-huit fois le terme d'inclusion et fait ainsi preuve d'une certaine perméabilité à cette approche. La récente journée de réflexion de la Conférence latine de la pédagogie spécialisée tenue en novembre 2014 était d'ailleurs intitulée « La pratique de l'école inclusive: le rôle des directions d'établissement scolaire ». Elle illustre parfaitement la nécessité pour l'école de se doter d'une visée inclusive, même si le chemin passe encore en Suisse par l'intégration.

L'éducation pour tous se limite finalement à l'intégration de certains.

Entre accessibilité de l'école et intégration scolaire de certains élèves

Cependant, cette juxtaposition dans un même discours officiel de deux paradigmes pourtant différents laisse à penser que l'on pourrait progresser vers l'inclusion en se contentant de promouvoir l'intégration. La nouvelle Loi sur l'enseignement obligatoire dont s'est doté le canton de Vaud (LEO, 2011) illustre cette ambiguïté dans les buts poursuivis. Notre propos n'est pas de pointer du doigt, mais d'inviter le lecteur à se pencher sur le cadre législatif qui détermine son activité professionnelle.

Dans son chapitre IX intitulé « Pédagogie différenciée », la LEO demande à la direction et aux professionnels de l'école de veiller « à fournir à tous les élèves les conditions d'apprentissage et les aménagements nécessaires à leur formation et à leur développement » (art. 98). Un tournant inclusif semble être pris, puisque le texte légal demande en particulier aux enseignants de différencier « leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves » (art. 98). Cette accessibilité, incarnée par la pédagogie différenciée étroitement liée à l'inclusion (Paré & Prud'homme, 2014), repose donc avant tout sur le système scolaire.

Cependant, la suite de l'article 98 nuance cette première impression en reprenant la formulation du Concordat. Il précise ainsi qu'il s'agit de 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 ». Le texte légal marque donc un recul significatif, l'intégration étant conditionnée autant à l'évaluation de la situation de l'élève que celle de l'organisation scolaire ou du fonctionnement de la classe.

On s'aperçoit ensuite que la différenciation pédagogique mentionnée en intitulé de ce chapitre est comprise de manière restrictive non seulement dans une perspective intégrative, mais également en lien avec certaines catégories d'élèves. La fin de l'article 98 mentionne en effet spécifiquement « les élèves issus de la migration », ceux pouvant « être mis au bénéfice d'un accompagnement socio-éducatif et d'un encadrement d'éducation spécialisée » ou encore ceux « en situation de handicap » ou vivant « d'autres circonstances analogues ». L'éducation pour tous, pourtant présente en

filigrane dans l'introduction de ce chapitre, se limite finalement à l'intégration de certains : les enfants migrants, à problèmes socio-éducatifs ou en situation de handicap.

L'intégration scolaire étant un concept polysémique, il est en effet plus aisé de le définir par des catégories prototypes de la diversité dans ce qu'elle a de plus problématique. Cela n'implique pas forcément que les enfants ainsi désignés aient formellement besoin d'être intégrés, puisque certains fréquentent les classes ordinaires dès leur entrée à l'école. Par contre, du fait de leur appartenance catégorielle, il leur est signifié que leur place au sein de celle-ci ne leur est pas garantie et qu'ils ne peuvent de ce fait être considérés comme inclus. Les statistiques pour 2013-2014 de l'OFS² montrent par ailleurs que, si 2,9 % des élèves suisses bénéficient d'un enseignement spécialisé, ils sont en moyenne 6,8 % pour les élèves originaires d'Europe du Sud et 9 % pour ceux des Balkans ou de Turquie. Relevons que le revenu médian pour ces populations en 2014 est inversement proportionnel³. Ceci rejoint le constat fait par Gremion (2012) qu'il ne suffit pas d'avoir des difficultés pour être orienté en enseignement spécialisé, encore faut-il qu'elles soient cumulées à d'autres « désavantages » comme le sexe, l'origine ou l'appartenance sociale.

Sous l'étiquette les ressources

Les articles qui closent ce chapitre de loi finalement plus intégratif qu'inclusif déclinent les différentes mesures mises en œuvre dans l'école obligatoire, qu'elle soit ordinaire ou spécialisée. Les enseignants

peuvent ainsi recourir à l'appui pédagogique (art. 99), à la pédagogie spécialisée si ce dernier ne suffit pas (art. 100), à la psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire (art. 101), à l'enseignement aux élèves allophones (art. 102), ou encore à un accompagnement socio-éducatif des élèves (art. 103). Si l'octroi de l'appui pédagogique découle d'un constat d'une simple difficulté passagère ou durable de l'élève, les autres mesures nécessitent que soit préalablement posé un diagnostic pour justifier le recours à celles-ci.

Il ne suffit pas d'une obligation légale et constitutionnelle pour changer les représentations sociales et les pratiques.

Cette approche essentiellement biomédicale centrée sur l'individu ne prend pas en compte la dimension socio-environnementale du processus de production du handicap (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté, & St Michel, 1998) et relève avant tout d'un modèle « économique ou des assurances » (Fougeyrollas, 2002). N'oublions pas en effet que le Concordat fait suite à la nouvelle péréquation financière entre Confédération et cantons (RPT) qui a débouché sur un transfert complet aux cantons du financement de la pédagogie spécialisée jusqu'alors à charge en partie de l'Assurance-invalidité. S'il s'agit avant tout, comme le relève le Secrétaire général de la CIIP (Maradan, 2011), de revenir à la situation naturelle « d'un enseignement spécialisé organisé au sein du système éducatif plutôt que dans une logique d'assurance » (p. 1), il ne suffit pas d'une obligation légale et constitutionnelle pour changer les représentations sociales et les pratiques.

² www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/01/new/nip_detail.html?gnplD=2015-110

³ www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/01/new/nip_detail.html?gnplD=2015-310

Aux critères plus ou moins précis visant à établir l'existence ou non d'un handicap, s'ajoutent par ailleurs ceux plus flous permettant de déterminer l'existence de besoins éducatifs particuliers (CDIP, 2007). De tels besoins existent pour des enfants chez qui « il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront, selon toute vraisemblance, pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique » (p. 1). Ces besoins se retrouvent également chez « des enfants ou des jeunes qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire » (p. 1). Des besoins éducatifs particuliers sont également reconnus lorsque « l'autorité scolaire compétente constate formellement de grandes difficultés au niveau de leurs compétences sociales, de leurs facultés d'apprentissage ou de réalisation. Le contexte doit être également pris en compte lors de l'évaluation visant à déterminer d'éventuels besoins éducatifs particuliers » (p. 1).

Nous préférons à une dichotomie entre l'école spécialisée et l'école ordinaire un dialogue entre ces deux communautés éducatives.

Ainsi, la question de l'intégration scolaire peut déboucher sur une « inflation des stéréotypes » et donner lieu à une « valse des étiquettes » (Ravaud, Beaufils, & Paicheler, 1986). Ce risque est d'autant plus important que, dans une approche essentiellement intégrative, les ressources sont attribuées à l'élève et non à la classe. Il est donc nécessaire de faire rentrer une part des élèves dans l'une des catégories que nous avons mentionnées, le soutien aux enseignants pour réaliser l'intégration ne leur étant ac-

cordé qu'à cette condition. Sachant que, dans le canton de Vaud et en 2012, seul un élève sur cinq⁴ au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée la vivait en classe ordinaire (Ramel, 2015), l'accès à ces ressources peut de surcroît s'avérer difficile dans un système éducatif qui permet la coexistence d'une scolarisation aussi bien séparative qu'intégrative.

De la nécessité de rapprocher les communautés éducatives

Dans ce contexte, la tentation serait grande d'opposer écoles spécialisées et écoles ordinaires, les premières pouvant être perçues comme les principales responsables du manque chronique de ressources pour réussir l'intégration à défaut de l'inclusion. Il suffirait donc de fermer les premières pour que les secondes puissent enfin remplir leur mission intégrative. C'est oublier que les enseignants sont les premiers demandeurs de solutions séparatives, en particulier quand l'injonction de prendre en compte la diversité de leurs élèves se fait plus forte et qu'ils ne se sentent pas compétents pour ce faire (Ramel & Lonchamp, 2009). C'est également faire fi des données statistiques qui indiquent encore, dans le canton de Vaud et en 2012, que près de deux élèves sur cinq⁵ sont scolarisés dans une classe spéciale intégrée dans une école ordinaire.

Dans la situation que nous connaissons encore dans la majorité des cantons suisses, voire des pays européens, les solutions séparatives ou intégratives sont les deux faces d'un même système scolaire. Celui-ci est le fruit d'un compromis peut-être nécessaire

⁴ Soit 1 % d'élèves sur les 5,1 % au bénéfice d'une mesure donnée par un enseignant spécialisé.

⁵ Soit 1,7 % d'élèves, les 2,4 % restant étant scolarisés dans une école spécialisée.

- Paré, M. (2012). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Montréal.
- Paré, M., & Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 3136.
- Ravaud, J.-F., Beaufils, B., & Paicheler, H. (1986). Handicap et intégration scolaire : inflation des stéréotypes et valse des étiquettes. *Sciences sociales et santé*, 4(3), 167194.
- Ramel, S. (2015). *Intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire* (Thèse de doctorat). Université de Lausanne, Lausanne.
- Ramel, S., & Lonchampt, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 4776.
- Stainback, S. B., & Stainback, W. C. (1990). Inclusive schooling. In W. C. Stainback & S. B. Stainback (Eds.), *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education* (p. 323). Baltimore: P.H. Brookes Pub. Co.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous »*. Paris: UNESCO.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne & N. Rousseau (Eds.), *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 732). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Walzer, M. (2013). *Sphères de justice : Une défense du pluralisme et de l'égalité*. (P. Engel, Trad.). Seuil (publication originale 1997).

Prof. Dr Serge Ramel
Haute école pédagogique
du canton de Vaud
Laboratoire international sur
l'inclusion scolaire (LISIS)
Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne
serge.ramel@hepl.ch
www.hepl.ch
www.lisis.ch

