

2

L'heure est aux remises en question profondes

Georges Pasquier et Laurent Bonnard

3

Apprendre tous ensemble en respectant chacun

Raphy Darbellay

5

L'individualisme dans l'inclusion, ce n'est pas possible!

Pierre-André Doudin

7

Un chemin à préciser sans cesse

Elisabeth Baume-Schneider

9

Chaque intégration est un projet particulier

Monique Capt

11

Eviter les pièges des étiquettes

Michel Bader



Les Assises 2012, le retour

13

Dix thèses... plus une!

Samuel Rohrbach

14

Des post-it... et le débat s'ouvre

15

Une question éthique... avant la question des moyens

Patrick Bonvin



Ce dossier rapporte quelques moments de la journée du 22 septembre 2012. L'entier des conférences et des débats peut être entendu sur le nouveau site du SER consacré aux Assises romandes de l'éducation, www.assises-education.ch, où figurent aussi de nombreux documents complémentaires.

Georges Pasquier, président du SER, a ouvert ces 6es Assises romandes de l'éducation en rappelant ce qu'il écrivait dans le dossier de l'Éducateur (7/2012) annonçant la manifestation: «Engagés quotidiennement sur le terrain, confrontés aux pressions politiques qui veulent plus de sélection et plus de tri, en butte aux contraintes administratives qui exigent plus de contrôles pour plus de résultats, les enseignantes et les enseignants ont de la peine à comprendre comment on peut à la fois être une école plus «sérieuse» en mettant en échec plus d'élèves, et répondre à la demande «école ouverte à tous» en pratiquant la plus large intégration possible. Les enseignantes et les enseignants sont en désarroi.»

L'heure est aux remises en question profondes



L'écho qui nous est revenu, c'est que, dans bien des cas, on a dépassé le stade du désarroi et que c'est plutôt de désespoir et de colère qu'il faut parler.

En matière d'intégration, rien ne serait pire que de sous-estimer l'ampleur des problèmes, des dommages et des souffrances générés par des situations inadéquates rencontrées dans plus d'un canton, avec une constance en progression. Le groupe de pilotage des Assises a délibérément choisi ce titre choquant: «Ecole fourre-tout ou école pour tous?», pour montrer qu'une «Ecole pour tous» qui n'assumerait pas les changements, les moyens, les ressources humaines et matérielles, les remises en cause indispensables à un accueil respectueux des

élèves les plus fragiles et les plus menacés ne mériterait pas d'autre qualificatif que fourre-tout, méprisante des différences au même titre que de son devoir d'humanisme.

En matière d'intégration, les intentions sont magnifiques, les discours politiques superbes, et le SER lui-même a exprimé, par la voix de son Assemblée des délégué-e-s en 2006 puis en 2010, des thèses qui forcent l'admiration et l'adhésion. Mais le fossé entre les intentions et la réalité semble grandir chaque jour et beaucoup de nos collègues paraissent persuadés que tirer la sonnette d'alarme est inopérant.

Il semble que l'heure n'est plus aux retouches, elle est aux remises en question profondes. Ces Assises peuvent y contribuer.

C'est le journaliste Laurent Bonnard, «grand témoin» lors des précédentes Assises, qui a conduit et animé la journée, en maître du temps de parole accordé aux différent-e-s intervenant-e-s

► Par les temps qui courent, n'est-ce pas un privilège de pouvoir prendre du recul sur un thème qui n'est pas seulement un des plus délicats de l'école aujourd'hui, mais aussi un des marqueurs importants de l'organisation de notre vie en commun? (...)

La matinée sera consacrée à des points de repères avec six invités qui, en quelque sorte, baliseront le terrain. Cet après-midi, nous

pousserons l'investigation encore plus loin en échangeant avec ces mêmes invités, exception faite pour Mme la conseillère d'Etat Elisabeth Baume-Schneider, qui doit nous quitter et qui sera représentée par le secrétaire général de la CIIP, Olivier Maradan. Nous creuserons les questions qui se posent: pas question d'éluder les points qui font mal. Il est nécessaire de mettre les choses à plat, pas d'hésitation!



Le projet de Martigny, une évidence? «Le dire aujourd'hui, c'est assez juste.» Raphy Darbellay, directeur des écoles primaires et enfantines de la cité valaisanne, a rapporté comment s'est mise en place une intégration scolaire souvent citée en exemple.

Apprendre tous ensemble en respectant chacun

Les divers acteurs – les parents, les enseignants, les autorités politiques et scolaires – sont à présent acquis dans une très large majorité au fait que tous les enfants sont scolarisés ensemble.

Les parents tout d'abord: il y avait autrefois de grands débats: «Est-ce que mon enfant va prendre du retard dans les programmes s'il se trouve dans une classe dans laquelle on intègre un enfant avec un handicap?» Ce débat n'a plus lieu, on scolarise tous les élèves sans avertissement préalable.

Les enseignants, ensuite: je n'ai quasiment aucun problème à trouver, année après année, des enseignants qui sont d'accord de gérer une classe spéciale; c'est d'autant plus facile avec les nouveaux enseignants qui sortent de HEP.

Quant aux autorités politiques et scolaires, elles ont largement approuvé à l'époque et continuent à vouloir une école qui accueille tous les enfants. (...)

En fait, l'intégration à Martigny, c'est une longue histoire de plus de 40 années (...). Les interrogations soulevées aujourd'hui par le SER, nous les avons aussi connues à l'époque. L'intégration à Martigny, nous la devons à l'intime conviction d'un homme, mon prédécesseur Jean-Pierre Cretton. Lorsqu'il a pris la direction des écoles de Martigny aux alentours des années 1970, il a découvert une école totalement cloisonnée. Il y avait une filière particulière pour les notables de la ville, qui scolarisaient leurs enfants ensemble en choisissant leurs professeurs année après année; garçons et filles étaient bien sûr scolarisés dans des classes séparées. Catholiques et protestants avaient chacun leur école. Les élèves étrangers étaient mis à l'écart et vivaient une scolarisation assez pénible. Les élèves en situation de handicap étaient scolarisés en institution. M. Cretton était obsédé par le concept d'une école égalitaire. Il a occupé ses 34 ans de direction à créer une école réunissant tous les élèves, à casser les mécanismes de séparation, à lutter contre toute forme de stigmatisation au nom d'une appartenance quelle qu'elle soit.

De 1970 à 1989, il a tenté quelques expériences d'intégration, mais de façon non officielle. Viennent ensuite quatre dates clés:



Raphy Darbellay

1989: Premiers pas vers une école intégrative. Les autorités communales décident de construire un nouveau centre scolaire et M. Cretton a alors un sacré bon réflexe en disant: «Nous allons fermer l'institution spécialisée et scolariser les enfants en situation de handicap avec les autres.» Il s'agit alors seulement d'une intégration physique: ces élèves particuliers sont au milieu des autres, mais ne participent qu'à quelques activités, comme la gymnastique, les travaux manuels. M. Cretton met en même temps en place une réflexion sur la tolérance. Parallèlement, il se passe quelque chose de très fort: l'Etat du Valais, qui gérait l'institution spécialisée, signe une convention avec la commune de Martigny en lui donnant la responsabilité, ainsi qu'au directeur des écoles, de scolariser aussi les enfants en situation de handicap. Il n'y a donc plus désormais qu'une catégorie d'élèves.

M. Cretton mettait toujours en évidence deux postulats. Il a d'abord dit – il a essayé de dire, parce que ça n'a pas passé dans les faits: on ne devrait plus parler d'intégration, mais de **scolarisation** de tous les élèves. En effet, lorsqu'on parle d'intégration, on crée deux catégories d'élèves, ceux qui sont dans la norme et les élèves différents (...). Le deuxième postulat qu'il a émis, c'est d'inverser le fardeau de la preuve: ce n'est plus à la famille de prouver que l'enfant différent peut être scolarisé dans notre école, c'est à l'école de prou-

ver à la famille que l'enfant n'a pas sa place chez nous.

1992: Vers une école pour tous. A mesure que les enfants des classes spéciales grandissent et s'en vont vers le cycle d'orientation, M. Cretton supprime ces classes et commence à intégrer les nouveaux arrivants dans les classes ordinaires. C'est tout un apprentissage du «faire ensemble» que les enseignants de l'époque doivent entreprendre.

1997: Alors que les écoles de Martigny scolarisaient jusque-là les enfants handicapés de toute la région, on décide que désormais ces enfants seront scolarisés dans leurs communes respectives, avec les élèves de leur classe d'âge. Martigny formera et engagera des enseignants spécialisés pour assister les enseignants généralistes dans les villages. (...)

Autre postulat: on ne peut pas réussir une intégration si elle est décrétée et imposée. La grande intelligence de M. Cretton en 1997 a été de mettre les enseignants de Martigny en recherche de projets d'établissement. Nous avons fait toute une réflexion, bon gré mal gré (j'étais à l'époque plutôt de ceux qui étaient de mauvais gré, mais j'ai progressé, donc tout le monde peut réussir!), sur les besoins des élèves qui doivent trouver un écho dans l'école.

Nous avons répertorié à l'époque 237 besoins, que nous avons regroupés en trois domaines. Cela a été cautionné par les autorités politiques de l'époque, qui ont aussi cosigné les projets d'établissement, par les parents et par les enseignants. Un slogan des écoles de Martigny a été voté, à bulletins secrets, par les enseignants – les trois quarts avaient adhéré à cette philosophie –, c'est **apprendre tous ensemble en respectant chacun**. On met *apprendre* au début, mais le deuxième mot qui vient, c'est *tous*.

Nous avons ensuite élaboré une charte des valeurs, dont je ne vous cite que les deux paragraphes qui concernent la thématique de la journée:

- l'école refuse l'exclusion sous toutes ses formes et s'organise de façon à permettre à tout élève de suivre la classe avec les camarades de sa catégorie d'âge;
- l'école permet d'acquérir des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être, les professionnels s'efforcent de pratiquer une pédagogie différenciée et individualisée qui tient compte du rythme de l'élève et s'appuie chaque fois que c'est nécessaire sur un projet pédagogique spécialisé. (...)

A ce moment-là, on a non seulement mis en place à Martigny un délégué à l'intégration, comme dans beaucoup de villes, mais aussi un intervenant à l'intégration. Un enseignant va dans les familles de migrants lorsqu'il y a des problèmes et nous avons mis en place un projet «comprendre l'école»: les mamans – surtout – qui comprennent très mal le français peuvent rester à l'école, elles en apprennent le fonctionnement en même temps qu'elles apprennent la langue. (...)

2003: La commune de Martigny signe une convention

avec l'Etat du Valais et les 23 communes de la région. L'Etat confie à Martigny la responsabilité de la scolarisation de tous les élèves en situation de handicap mental de toute la région; et Martigny s'occupe d'engager les enseignants spécialisés qui iront assister ces enfants.

Pas de dogmatisme

Nous avons deux moments forts dans l'année.

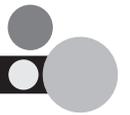
Le premier, c'est lorsque les parents inscrivent leur enfant à l'école infantile. Nous sommes avertis par l'office éducatif itinérant quand certains enfants ont déjà des problèmes en famille. Nous recevons leurs parents avec la conseillère pédagogique et nous essayons de voir quels sont les problèmes posés par l'élève et quelles sont les possibilités de le scolariser. Il y a toute une gamme possible: deux matinées, une journée, un matin, un après-midi, etc. (...) De temps en temps – nous ne sommes pas dogmatiques –, nous arrivons à la conclusion que l'école ne peut pas accueillir l'enfant. Par exemple, s'il est polyhandicapé et que cela présente des problèmes majeurs pour la scolarisation, l'enfant va en institution. (...)

Le deuxième temps fort dans l'année est la séance des maîtres d'appui qui connaissent les problèmes posés par les différents élèves. On se dit quels sont les problèmes que rencontre notre école avec les élèves allophones, ceux qui redoublent, ceux qui présentent des problèmes comme des dyslexies, etc. On choisit alors les structures scolaires qui peuvent accueillir tous ces élèves:

- En classes ordinaires, suivies par un enseignant spécialisé qui aide les enseignants, dans les rapports avec les psychologues, les orthopédistes, et tout ce qui s'en suit.
- En classes avec des duos pédagogiques, deux enseignants qui gèrent la classe: l'enseignant généraliste, en principe à plein temps, et l'enseignant spécialisé qui intervient un nombre d'heures en fonction de la problématique posée par l'ensemble de la classe.
- En classes d'intégration, où viennent un ou deux élèves en situation de handicap mental. Un enseignant spécialisé assiste l'enseignant ordinaire en fonction de la problématique posée par l'élève.

Ces structures se retrouvent au cycle d'orientation et nous avons aussi depuis peu une classe intégrée à l'école professionnelle. Là, les élèves passent trois jours à l'école et deux jours dans les entreprises, non pas pour choisir un métier, parce que ces enfants-là seront incapables de pratiquer un métier, ils iront dans des ateliers protégés, mais uniquement pour leur apprendre les compétences sociales.

Le modèle de Martigny, l'évidence de Martigny, aujourd'hui, se retrouve avec les mêmes structures à Monthey, à Sion et à Sierre et avec une structure un peu différente dans le Haut-Valais. ●



«Il n'y a pas d'inclusion scolaire ou de politique scolaire qui tendrait vers plus d'inclusion sans une alliance de travail entre politiques, spécialistes de l'école, chercheurs, enseignants et syndicat.» Le Pr Pierre-André Doudin, docteur en psychologie, professeur à l'Université de Lausanne et à la Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud, a dressé un état des lieux de l'inclusion scolaire et livré quelques perspectives, en lien notamment avec les facteurs de risque et de protection pour les élèves et pour les enseignants.

L'individualisme dans l'inclusion, ce n'est pas possible!

Permettez-moi tout d'abord de définir quelques concepts clés. Tous les systèmes pédagogiques sont confrontés au même problème: comment être le plus efficace possible face à des élèves qui ont de sérieuses difficultés d'apprentissage, de comportement, pour certains porteurs d'un handicap? Et là les systèmes scolaires ont des propositions extrêmement contrastées. La première politique possible, c'est la **différenciation structurale**, la création au sein d'un même système scolaire d'un ou de plusieurs types de classes ou d'institutions qui regroupent des élèves ayant des besoins particuliers. A l'opposé, vous avez l'**inclusion** qui nous occupe aujourd'hui: c'est scolariser dès le début, et tout au long de sa scolarité obligatoire et postobligatoire, l'élève ayant des besoins particuliers dans l'école et dans la classe régulière qu'il fréquenterait s'il n'avait pas de besoins particuliers. C'est un droit de l'enfant et, comme M. Darbellay le rappelait, il n'a pas à prouver sa compétence à fréquenter une classe régulière, c'est son droit de la fréquenter. L'**intégration** est une position intermédiaire, par exemple une classe qui regroupe des élèves en difficultés dans un établissement régulier, ou un élève de classe de développement suivant quelques heures d'enseignement en classe régulière.
(...)

Les facteurs de risques

Alors, différenciation structurale ou inclusion? Beaucoup d'enseignants voient deux raisons essentielles de recourir à la différenciation structurale: les apprentissages scolaires des élèves ordinaires seraient préjudicés par la présence d'élèves en difficulté et, en plus, la classe régulière ne permettrait pas de répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficultés.

Une recherche menée il y a quelques années dans les cantons de Suisse latine confirme ce point de vue: 22% des enseignants interrogés seulement étaient en



Pierre-André Doudin

faveur de l'intégration, à prendre dans le sens de l'inclusion. Une autre recherche a montré que plus de deux tiers des enseignants s'opposent à une politique inclusive et que 93% des enseignants plébiscitent le recours à des classes regroupant des élèves en difficultés là où pourtant l'établissement scolaire avait opté pour la quasi-disparition de la différenciation structurale.

Or, selon les recherches, l'inclusion offrirait plus d'avantages que la séparation: le maintien en classes régulières d'élèves présentant des difficultés ne péjore pas les apprentissages scolaires et sociaux des élèves sans difficulté. Il faut y mettre un bémol: ça ne péjore pas, pour autant que l'enseignant soit soutenu dans la classe.
(...)

Comment expliquer cet antagonisme? Il y a sans doute beaucoup de pistes possibles, celle que je vous propose est celle de la santé.

Comme toute profession d'aide, la profession enseignante serait particulièrement exposée au risque d'épuisement professionnel ou de *burn-out*, (...). Je vous rappelle juste que l'épuisement professionnel, c'est trois dimensions qui peuvent être touchées. L'**épuisement émotionnel**, l'impression d'avoir tari son énergie, une **diminution de l'accomplissement personnel** – on compte le nombre d'années qui nous séparent de la retraite –, **une tendance à la déshumanisation**, une restriction de l'empathie, cette capacité tout à fait importante dans l'enseignement: l'enseignant ne tient plus compte des émotions de ses élèves et se retire de cette relation. Il devient plus insensible.

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers est un facteur de risque important d'épuisement professionnel, les enseignants spécialisés qui interviennent dans des classes qui regroupent des élèves en difficultés sont une population plus à risque que les enseignants de classes régulières. Mais, bien sûr, avoir en classe régulière des élèves qui présentent des problèmes de comportement est également un facteur d'épuisement professionnel très important. Il n'est pas besoin d'avoir des élèves inclus pour être à risque, le seul fait d'être favorable à l'inclusion, sans forcément la pratiquer, est un facteur de risque. (...)

C'est intéressant de voir que des enseignants qui sont favorables au rôle de l'école en terme de promotion de la santé auprès des élèves, qui sont favorables pour intervenir d'une manière métacognitive sur le développement de l'intelligence de leurs élèves, sont plus à risques que des enseignants qui ont un point de vue innéiste – l'intelligence est innée, je ne peux rien y faire, rien y changer, la santé c'est le problème des parents et de la société, ce n'est pas mon problème en tant qu'enseignant (...).

Les facteurs de protection

L'enseignant favorable à la séparation ne saurait donc être considéré comme faisant preuve de mauvaise volonté. Il convient de considérer son point de vue comme un besoin légitime de se protéger d'expériences professionnelles potentiellement dommageables pour son intégrité afin de pouvoir «durer» dans sa fonction. Généralement on en prend pour 30-40 ans, autant que ça se passe quand même bien! (...)

Le facteur de protection le plus essentiel, c'est **le soutien social**, c'est-à-dire le réseau d'aides que l'enseignant peut solliciter lorsqu'il est confronté à des situations professionnelles problématiques, notamment des problèmes d'inclusion. On en distingue deux types: **le soutien émotionnel** – toutes les manifestations d'amour, d'amitié, de bienveillance –, qui permettent de consolider la personne, de réguler les émotions, et **le soutien instrumental**: on se met à plusieurs pour co-construire une solution au problème inclusif que nous rencontrons dans notre profession (...).

Il est intéressant de voir, dans la recherche que nous

avons menée en Suisse latine, qu'une majorité des enseignants de classes régulières estiment ne pas trouver un soutien social adéquat dans le contexte scolaire pour faire face aux situations professionnelles complexes engendrées par des élèves présentant des besoins particuliers. Autrement dit, les facteurs de risque sont présents, mais les facteurs de protection sont absents. Il y a donc un enjeu extrêmement important à développer dans l'établissement scolaire – une unité très importante – des facteurs de protection qui compenseraient l'exposition à l'épuisement professionnel. Il est absolument essentiel que les établissements scolaires fournissent ces facteurs de protection qui permettent à l'enseignant de continuer une politique inclusive sans risquer pour sa propre santé. Que le symptôme se déplace de l'enfant à l'enseignant, ça ne vaut pas la peine, les deux doivent pouvoir promouvoir leur bien-être. (...)

Ce n'est pas seulement le problème de l'enseignant, les institutions de formation doivent jouer un rôle essentiel dans la formation initiale et dans la formation continue. Il doit y avoir des cours sur l'inclusion scolaire, une attention particulière sur l'exclusion, les causes d'exclusion (...). L'individu enseignant ne peut pas être laissé seul avec une attitude inclusive. Là vient le problème de la formation des enseignants spécialisés qui vont aussi intervenir en co-enseignement dans la classe régulière. Ils ont appris un autre métier, en lien avec la séparation, c'est une dimension supplémentaire à leur spécialisation que d'intervenir en collaboration avec l'enseignant régulier dans la classe, ça ne va pas de soi, il y a une crise identitaire, sans doute de l'enseignant régulier mais aussi de l'enseignant spécialisé (...). Cela ne sert à rien de former un enseignant qui arriverait dans un établissement dont la culture est plutôt l'exclusion. Cette formation ne sert à rien et on met en danger cet enseignant qui va se retrouver bien seul parmi ses collègues, voire peut-être exclu lui-même symboliquement de l'établissement. C'est extrêmement important d'accompagner les établissements pour ceux qui le souhaitent vers une politique beaucoup plus inclusive (...). C'est l'unité établissement qu'il faut accompagner, pas seulement l'individu enseignant.

(...)

Ce n'est pas tellement le type du handicap de l'enfant qui va permettre la réussite ou l'échec de l'inclusion, mais bien au contraire l'alliance de travail entre intervenants. (...) C'est tout à fait essentiel de se centrer en formation initiale ou continue sur la formation à la collaboration. **L'individualisme de l'enseignant dans des situations d'inclusion n'est tout simplement pas possible.** La classe vue comme un territoire privé, ça ne va pas. C'est un territoire professionnel avec des interventions de plusieurs ou au moins deux individus, qui se mettent ensemble, qui construisent une alliance de travail pour réussir l'inclusion. (...)

Présidente de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), la conseillère d'Etat jurassienne Elisabeth Baume-Schneider a apporté à la journée son regard de responsable politique. Elle a notamment évoqué, lors de son intervention fleuve, les six défis principaux qu'elle entrevoit à la réalisation de l'intégration/inclusion.

Un chemin à préciser sans cesse

Premièrement, il faut déterminer le type d'accompagnement dans l'intérêt de l'enfant ou du jeune présentant des besoins éducatifs spécifiques. Il faut tenir compte non seulement des opportunités, des difficultés inhérentes au contexte local – que ce soit la taille de l'établissement, la présence ou non d'un soutien spécialisé, l'expérience professionnelle des enseignants impliqués, la marge de manœuvre sur les effectifs, sur les locaux, sur le co-enseignement ou non –, mais également de l'avis des parents, lesquels n'ont pas de pouvoir décisionnel mais doivent être associés à la réflexion et entendus avant la décision. (...)

Chaque établissement scolaire doit pouvoir disposer d'un capital de mesures d'intervention, d'une enveloppe financière dans laquelle puiser pour construire un accompagnement spécifique, à durée en principe limitée, de l'élève à besoins particuliers. Si les besoins s'avèrent plus importants, s'ils nécessitent des mesures de durée, d'intensité et de spécialisation plus lourdes, on se trouvera alors, au terme d'une évaluation systématique de la situation, face à des mesures renforcées venant compléter l'offre locale de l'établissement et attribuées à l'enfant concerné. L'accompagnement final déterminé par l'autorité scolaire consistera presque toujours en une combinaison de détails – mais si importants! – d'organisation, d'appui pédagogique et de mesures pédago-thérapeutiques. Nous parlons ici bien d'élèves scolarisables en milieu ordinaire, pas d'enfants polyhandicapés ou présentant des déficits intellectuels marqués au point de ne pas pouvoir suivre une scolarité dans un cursus dit ordinaire.

Deuxièmement, il faut une mobilisation des forces de travail cumulées dans l'établissement scolaire. Travailler ensemble en professionnels venant d'horizons différents constitue à mes yeux sans doute une des principales gageures. Il ne s'agit pas simplement de magnifier le travail du réseau, il faut donner du temps, il faut pouvoir s'organiser par rapport à cette nécessité de dialogue. Selon les règlements de reconnaissance de la CDIP, la formation initiale des enseignants généralistes prévoit une initiation à la pédagogie spéciali-



sée; je crains toutefois que celle-ci ait été essentiellement axée jusqu'ici sur des approches théoriques des principaux handicaps. Il serait temps de privilégier une formation à collaborer, à comprendre le rôle, à accepter le professionnalisme de l'autre dans des échanges réciproques, et de favoriser aussi une recherche commune des meilleures solutions et d'une pertinente répartition des rôles pour apporter de manière adéquate le soutien attendu par les élèves à besoins pédagogiques particuliers. Une telle formation doit se vivre, passer davantage par l'*in-vivo*. Reste à trouver les places de stage qui le permettent, et qui ne viennent pas surcharger davantage l'équipe de soutien en place dans l'établissement.

J'entends régulièrement beaucoup d'interrogations et d'inquiétudes sur ce que je considère comme **un troisième défi**, à savoir le consensus à trouver quant à l'atteinte des objectifs, au respect des progressions, au rythme de travail. D'ici environ une année, pratiquement tous les élèves de la scolarité obligatoire des cantons romands travailleront dans le cadre du Plan d'études romand et il est vrai que celui-ci ne dit rien des attentes pour les catégories d'élèves que nous

évoquons aujourd'hui, pas plus que des moyens d'enseignement officiels qui peuvent s'avérer importants dans une telle démarche. Comment, dans un contexte fondé sur la différenciation, gérer les retards, les lacunes cumulés, comment évaluer les acquisitions, évaluer le progrès, comment gérer le passage aux degrés subséquents alors que trop de bases manquent? L'intégration doit-elle signifier «passe-droits» ou «surplace»? (...) Comment l'expliquer aux parents, aux camarades de classes? J'ai beaucoup de compréhension pour de telles questions et, je l'avoue volontiers, encore si peu de réponses. L'assemblée plénière de la CIIP vient d'instituer en conférence de chefs de services l'une de nos plus anciennes commissions permanentes, celle de l'enseignement spécialisé. Dans le programme d'activités de cette nouvelle Conférence latine de la pédagogie spécialisée figure, comme question centrale, la détermination d'instruments de travail adaptés. Il ne s'agit pas de décliner le PER comme un livret de 12, mais de fixer des lignes directrices, des recommandations quant à son usage en objectifs différenciés, d'établir peut-être des échelles de progression, etc.

Le rôle des parents

Un quatrième défi est la cohérence verticale de l'intégration qui constitue également, sans conteste, une grande difficulté dans le système scolaire. Il est normal et légitime que les enseignant-e-s, que leurs associations s'inquiètent et expriment des revendications quant à leurs conditions de travail leur permettant de faire face quotidiennement aux réalités et aux défis que je viens d'évoquer.

Parents et autorités font face à un autre problème, qui est celui de garantir la continuité de la finalité intégrative. En effet, quel désespoir que de trouver des solutions, d'ouvrir des perspectives de formation dans un degré d'enseignement et de se retrouver tout à coup devant une impasse au moment de passer au degré suivant! C'est pourtant assez souvent ce qui se produit en arrivant dans les degrés secondaires, surtout au secondaire II, bloquant parfois trop automatiquement tout accès à un emploi authentique ou aux études supérieures. Par ailleurs, la sixième révision de l'AI a durci les conditions de formation professionnelle spécialisée, corsant encore les difficultés du côté institutionnel également.

Etant responsables de la pédagogie spécialisée pour les enfants et les jeunes de la naissance à 20 ans, donc bien au-delà des âges scolaires à proprement parler, les cantons doivent empoigner ce problème comme ils doivent s'assurer que la prise en charge par l'AI des frais supplémentaires consécutifs à un handicap interviennent dès le passage au secondaire II – cette clause n'a heureusement pas disparu de la Loi sur l'assurance-invalidité.

Un cinquième point est le rôle des parents, pas toujours évident dans les mécanismes qui se mettent en

place au moment de décider des modalités d'accompagnement. C'est clairement un défi de plus, un défi complexe. Il s'agit de coordonner, de consolider la légitimité de leurs attentes, mais également du réalisme qu'il y a à imaginer la progression de l'élève, de l'enfant. Tout n'est pas possible à l'école, cette dernière va faire de son mieux. Mais est-ce suffisant pour des parents confrontés à un système parfois incompréhensible, à des interlocuteurs nombreux, à des changements fréquents? Mettons-nous aussi un peu à leur place. Les premiers rôles sont attribués aux responsables d'établissements, secondés par des psychologues scolaires, des enseignants spécialisés: je ne sais où en sont les choses dans les cantons, mais je présume qu'il est indispensable de préparer ces responsables à faire face en toute connaissance de cause au fait qu'une certaine standardisation des étapes, qu'une formation au dialogue s'avèrent indispensables. On fera donc bien de s'y préparer.

J'évoquerai encore **un sixième défi**: les perspectives de formation tout au long de la vie, d'accès à l'emploi, d'insertion sociale, de vie meilleure, de respect et d'image positive de soi, en fait de réalisation personnelle et autonome (...). L'école doit faire naître chez les jeunes des motivations, des espoirs, des énergies personnelles, des envies, peut-être mêmes des passions... si seulement! C'est en tout cas les meilleurs souvenirs scolaires qu'évoquent parfois avec des sourires de reconnaissances ou des larmes de nostalgie des adultes marqués par tel ou tel enseignant.

En guise de conclusion, je citerai encore un rapport d'experts publié à la mi-juillet par l'Union européenne sous le titre *Education, handicap, besoins particuliers, politiques et pratiques dans l'éducation, la formation et l'emploi des étudiants handicapés ayant des besoins particuliers au sein de l'UE*: notre pays, respectivement la diversité de nos cantons, s'y retrouvent comme dans un miroir. J'y lis à la fois la confirmation d'une volonté identique de privilégier l'intégration et l'inclusion, mais également l'aveu de grandes difficultés, de réticences proches de celles qui l'on rencontre ici, de grandes variabilités également au niveau des statistiques, et l'insuffisance dans la formation initiale ou continue des enseignantes et des enseignants. Comme la Commission européenne, la CIIP est convaincue d'avancer dans la bonne direction; (...) elle est consciente du chemin qui sans cesse devra encore être précisé. J'estime que les directrices et les directeurs de la formation doivent être garants de la qualité du dialogue, de la qualité du débat pour ne pas laisser l'enseignant seul face aux multiples attentes parfois démesurées, désordonnées de la société. Et j'aimerais bien qu'on puisse dans 30 ans – ou bien avant déjà, mais je suis réaliste par rapport à la politique! – parler de l'évidence romande et pas seulement de l'évidence de Martigny.

Avec ses quelque 1500 élèves, l'établissement scolaire de Prélaz est l'un des plus grands du canton de Vaud. Monique Capt, doyenne des écoles enfantines, a présenté la situation vécue au quotidien par ses collègues.

Chaque intégration est un projet particulier

Intégrer des élèves en situation de maladie de handicap mental, psychique, physique sensoriel ou instrumental, telle est la nouvelle mission donnée à l'école. Dans le canton de Vaud, ces enfants dépendent du Service de l'enseignement spécialisé, le SESAF, les élèves ordinaires dépendent de la Direction générale de l'enseignement obligatoire, la DGEO.

De qui parle-t-on lorsqu'on parle d'un élève à besoins particuliers? D'une enfant sourde, d'un enfant à retard de développement, d'un enfant atteint de trisomie 21, d'un enfant malade nécessitant des soins quotidiens, d'un enfant handicapé dans sa motricité? De qui ne parle-t-on pas? De tous les enfants en difficulté scolaire qui ne présentent pas de handicap avéré, mais qui se trouvent pourtant en situation de handicap scolaire: les enfants dyslexiques, dyspraxiques, allophones, à problèmes de comportement, à haut potentiel, ou tous ceux dont les difficultés personnelles ou familiales font que les programmes sont beaucoup trop complexes pour qu'ils puissent les suivre sans une aide particulière.

La frontière est ténue entre ces deux populations qui parfois se croisent en termes d'aide à apporter ou d'adaptation des programmes. Cette nouvelle mission provoque des sentiments ambivalents chez les enseignants dont on entend la peur de ne pas posséder les outils et la force nécessaires à leur prise en charge. Et aussi une incompréhension par rapport à certaines intégrations: si un élève ne peut pas atteindre les objectifs scolaires de l'école, pourquoi est-il intégré dans une école? Quand on répond que l'objectif est uniquement l'intégration sociale, que l'enfant est là pour partager du temps avec des élèves de son âge et de son quartier, que les enseignants peuvent lâcher donc les objectifs scolaires, ceux-ci se sentent déposés du métier qu'ils ont choisi: enseigner, faire acquérir des connaissances et des compétences.

Certains ont vécu des intégrations particulièrement réussies, comme cette enseignante qui a accueilli dans sa classe une petite fille sourde. Cette fillette est arrivée le premier jour accompagnée d'une enseignante sachant signer; cette aide spécialisée a accompagné l'enfant durant les deux années de sa scolarité enfantine et, au fil du temps, la fillette a progressé. Le handi-



Monique Capt

cap de cette élève, son comportement sociale adéquat, la préparation de son intégration et son suivi lui ont permis de tisser des liens avec les autres élèves et ceux-ci ont rencontré à leur tour une personne différente avec qui ils ont appris à vivre.

D'autres expériences sont plus douloureuses, comme cette enseignante qui a reçu dans sa classe quatre enfants en grosses difficultés avec des problèmes de comportements: retards de développement, dysphasie sévère, handicap moteur, crise d'épilepsie. L'arrivée de ces enfants n'a pas été annoncée et aucune préparation n'a pu avoir lieu. Une aide d'urgence à plein temps a dû être mise en place pour que l'enseignante puisse tout simplement donner ses leçons et permettre aux autres élèves de la classe de se sentir en sécurité.

En général, il faut compter de un à trois mois pour officialiser les démarches, un mois quand l'enfant est déjà suivi et que les bilans sont à disposition, jusqu'à trois mois en cas de mise en route des bilans et lorsque la collaboration des parents est acquise. Pour obtenir l'aide du SESAF, c'est-à-dire pour obtenir le passage de l'enfant de l'école ordinaire dans l'enseignement spécialisé, il faut les bilans des divers spécialistes entourant l'enfant, psychologues, logopédistes, pédiatres ou autres. Les procédures sont en augmentation et les parents sont souvent étonnés de voir ce que l'intégra-

tion de leur enfant exige. Dans le cas cité plus tôt, le projet SESAF a mis presque deux ans à se concrétiser. Afin de répondre à ces situations d'urgence, des aides à l'enseignante, engagées par l'établissement, travaillent dans les classes. Ce sont des personnes de bonne volonté engagées sur appel, qui font un travail remarquable tout en n'étant pas formées à la gestion des élèves difficiles. Il faut savoir aussi que ces aides à l'enseignante suppléent souvent aux enseignants spécialisés que le SESAF peine à fournir. Il arrive que certains élèves attendent plusieurs mois, voire une année, avant d'obtenir le soutien d'un enseignant spécialisé. En attendant, pour que l'élève puisse suivre un peu l'école et pour que son comportement ne perturbe pas trop le fonctionnement de la classe, une aide à l'enseignante l'accompagne. Un exemple: un élève intégré tous les matins dans une classe présentant divers troubles du développement bénéficie de deux périodes de renfort pédagogique par semaine données par une enseignante spécialisée. Une partie du reste du temps, il est accompagné d'une aide à l'enseignante. N'y a-t-il pas là une forme de mensonge par rapport à ce que l'école dit offrir? (...)

L'ampleur de la tâche

Dans un autre domaine et afin de pouvoir accueillir et intégrer des enfants atteints de maladies, les enseignantes ont reçu cette année un document qui protège les actes qu'elles doivent accomplir journalièrement ou en cas de crise. La crainte du mauvais geste et de ses conséquences suscite beaucoup d'angoisse. L'école primaire se trouve quant à elle confrontée à l'évaluation de ses élèves et aux ambitieux objectifs du plan d'études.

Le programme des élèves dépendants du SESAF est officiellement adapté. Les objectifs de l'intégration sont définis à l'avance, et l'enseignant est libéré de l'obligation d'atteindre tous les objectifs scolaires. Il n'en va pas de même pour les autres élèves. Un élève de 2e année qui ne connaît aucune lettre, compte jusqu'à 4, ne reconnaît pas tous les chiffres, est en grande difficulté mais ne dépend pas du SESAF. Comment l'aider? Avec la collaboration de son doyen, l'enseignant va mettre en place un programme adapté et proposer une pédagogie différenciée. Cela nécessite un réseau, une rencontre avec les parents pour expliquer la mesure et demander leur accord signé. Ensuite seulement, le programme adapté pourra être mis en œuvre. L'enseignant va peut-être se retrouver à mettre en pratique plusieurs programmes adaptés. Comment gérer tous ces programmes différents au milieu du programme officiel, quelles sont les limites de la différenciation? Et ne va-t-on pas *in fine* vers une somme de programmes individualisés? Et ces enfants au programme adapté, que vont-ils devenir en fin de cycle lorsqu'il faudra les orienter dans la suite de leur scolarité et qu'ils n'auront pas atteint les objectifs? Désormais l'enseignement ne peut plus être assuré par une seule personne, de multiples intervenants se

succèdent dans les classes. On demande au maître de classe de collaborer avec ces intervenants, de participer au projet pédagogique. Attention au *burn-out*! Et deux tentations guettent. La première est de déléguer une part du travail et l'on voit apparaître des binômes, l'élève en difficulté et son aide particulière, au sein d'une classe ordinaire. Autre tentation: celle de préférer faire seul même si cela impute un travail supplémentaire important, parfois au risque de sa santé.

La loi précise que l'effectif des classes accueillant des élèves à besoins particuliers doit être allégé. Au vu de l'augmentation du nombre d'élèves à besoins particuliers à intégrer, il est impossible pour le conseil de direction de tenir compte de ces paramètres, les classes de 22-23 élèves comptent en leur sein parfois un, deux voire trois élèves à besoins particuliers.

Les enseignants relèvent toutefois le professionnalisme du conseil de direction dans la prise en charge de tous ces enfants. Une doyenne est chargée de l'accueil et du suivi des enfants dépendants du SESAF. Les enseignants ont la possibilité de la rencontrer régulièrement pour évoquer les situations, les progrès ou les problèmes. Une autre doyenne est en charge de la pédagogie compensatoire pour les élèves en difficulté non SESAF. Elle se rend dans les classes pour observer les élèves et proposer les diverses aides possibles au niveau de l'établissement. Ces deux doyennes organisent et participent à la plupart des réseaux mis sur pied dans l'établissement, des enseignants de l'établissement se sont peu à peu spécialisés dans l'enseignement du français intensif ou de la pédagogie compensatoire et travaillent en appui dans les classes.

Trois séances de groupes pluridisciplinaires sont organisées chaque semaine pour permettre aux enseignantes de poser les questions et de chercher les solutions. Il n'empêche, on est inquiet face à certaines demandes d'intégration, lorsque le handicap est lourd ou les problèmes de comportement envahissants: est-il bien dans une classe, celui qui ne peut pas faire ce que ses camarades font, soit que la demande est trop complexe, soit parce que son handicap l'en empêche? Est-il bien intégré, celui qui ne vient que le vendredi matin avec son aide particulière?

Pour conclure, chaque intégration est un projet particulier non reproductible et a une histoire singulière. Chaque intégration est un projet qui demande la collaboration de tous.

Au quotidien, le conseil de direction sent l'appréhension des enseignants et la comprend, nous craignons que les partenaires officiels, le Service de l'enseignement spécialisé, la Direction générale de l'enseignement obligatoire, le Service de la protection de la jeunesse, n'aient pas encore pris la mesure de l'ampleur de la tâche, qu'ils n'aient pas pris la mesure des moyens nécessaires pour mener à bien cette mission, ceci en terme de ressources humaines formées et disponibles.

Après avoir posé quelques interprétations de la normalité – «comment déterminer une norme entre un comportement ou un fonctionnement cognitif qui correspondrait à un phénomène anormal sur le plan social, pathologique sur le plan médical ou qui se situerait dans des limites de l'acceptable» –, le psychiatre et psychothérapeute Michel Bader s'est intéressé au rôle du médical dans l'intégration scolaire.

Eviter les pièges des étiquettes

Selon les définitions établies par le Centre suisse de pédagogie spécialisée, le thème de l'intégration désigne l'enseignement en commun d'enfants à besoins particuliers et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires. Et cet enseignement est soutenu par les mesures pédagogiques et thérapeutiques nécessaires pour faire face aux besoins spécifiques de ces enfants sans avoir recours à la séparation scolaire.

Ces phrases soulèvent une série de questions par rapport à la complexité, à la diversité des situations d'élèves, par rapport au rôle du pédagogique et du médical en milieu scolaire dans notre société. Est-ce que le rôle de l'école serait de réussir la gageure de fondre des groupes d'élèves les plus divers en un groupe dont le dénominateur commun serait que chaque personne pourrait bénéficier des mêmes méthodes pédagogiques? (...)

Je m'interroge sur les capacités d'un enseignant, qui n'a pas de formation dans le domaine médical, qui n'est pas médecin ni infirmier, d'une part pour comprendre les spécificités de troubles chez un sujet, d'autre part pour appliquer une stratégie pédagogique qui prenne en compte lesdites spécificités des problèmes d'un élève donné. Et cela devient très compliqué quand le groupe-classe comporte plusieurs situations problématiques, qui chacune nécessite un éclairage particulier, des stratégies particulières au niveau pédagogique (...). Comment les enseignants peuvent-ils accueillir ces concepts médicaux dans leurs représentations et les intégrer dans leurs pratiques? Est-ce que l'utilisation de notions médicales dans la pédagogie, par exemple comme les «dys», représente une aide précieuse pour les enseignants? Ou provoque-t-elle plutôt des facteurs supplémentaires de stress, de perte de repère et de flou identitaires? (...) Est-ce que les enseignants qui sont confrontés aux élèves en difficultés avec des besoins particuliers importants ne devraient pas faire des stages dans des écoles spéciales ou dans des centres thérapeutiques de jour? La question est ouverte.



En préparant mon intervention, une autre réflexion m'est venue: est-ce que l'introduction du médical dans la classe d'école ne refléterait pas le besoin de notre société d'apporter un gage apparent de compréhension scientifique pour certaines difficultés pédagogiques inhérentes à ces groupes d'enfants dit anormaux? Le savoir médical est un mélange de pouvoir et de savoir qui garantit dans les représentations collectives des pratiques qui sont en principe de qualité; est-ce que le recours au médical dans l'espace de l'école ne serait pas l'expression d'un point aveugle par rapport à la complexité des problèmes sur le plan scolaire qui accompagnent les processus de l'intégration décidée à un niveau politique? Est-ce que l'utilisation indirecte du langage médical, du pouvoir médical par l'institution scolaire affaiblie, confrontée à des savoirs fragmentés, à des remises en question des valeurs, dont l'autorité est contestée, ne serait pas une stratégie inconsciente pour essayer d'asseoir une autorité institutionnelle en utilisant la dimension scientifique du médical pour ses élèves en difficultés, ses élèves à besoins particuliers? (...)

En prolongeant ces réflexions propres au rôle du médecin, comment pourrait se situer dans l'imaginaire collectif le personnage de l'enseignant qui aurait en plus de son mandat de pédagogue également aussi un rôle «thérapeutique»? (...) L'enseignant se trouverait ainsi placé au cœur de l'intimité d'un élève et de sa famille avec des représentations collectives qui le rapprocheraient de la relation médecin-malade.(...)

Je vais maintenant passer à la **crise identitaire des intervenants**. Les changements rapides de notre société amènent chacun d'entre nous à être confronté à une accélération des informations pouvant être difficiles à intégrer, voire devenir indigestes, un flottement, un flou sur nos rôles respectifs, sur nos rôles professionnels et aussi par rapport à une perte de repères de certaines valeurs sociales. (...)

Je suis frappé d'observer que tous les acteurs liés à l'école sont confrontés, chacun à leur manière, à une crise identitaire. (...) Or, si je m'imagine la situation actuelle des enseignants avec un *melting-pot* d'origines culturelles, de situations familiales, de fonctionnement scolaires et comportementaux, de maturité affective et intellectuelle, de personnalités, de perspectives ou de manque de perspectives d'avenir et de projections dans le futur, avec en plus les modifications des pratiques pédagogiques participatives ou imposées, je me dis, en pensant à une réflexion de Freud, que les enseignants font partie de l'un des trois métiers impossibles, le second est de guérir et nous concerne nous les médecins, le troisième est de gouverner et s'adresse aux autorités institutionnelles et politiques. (...)

Les enseignants sont confrontés en première ligne aux crises identitaires des adolescents et au problème relatif à l'autorité et au respect des règles qui peuvent déboucher sur des situations extrêmes, comme les actes très violents commis par des élèves envers les enseignants. Par ailleurs, les enseignants sont devenus, pour les parents, les garants de l'avenir des enfants dans ce monde dont le futur est difficilement représentable et dans une société qui prône comme valeurs la performance immédiate et la concurrence guerrière. Comme pour les médecins, cette fonction de figure toute-puissante et d'écran projectif suscite, derrière une face gratifiante, des mouvements d'ambivalence et de colère qui peuvent devenir lourds à porter et à encaisser, d'où l'importance des facteurs protecteurs évoqués par le Pr Doudin. (...)

Les bases d'une collaboration enseignants-médecins

Face à ces défis épistémologiques et de pratiques sociales, il est essentiel de trouver une interface de collaboration qui préserve les rôles respectifs des différents intervenants dans un climat de confiance et d'échange, d'enrichissement respectif et de tolérance, sans attentes magiques et sans crainte d'intrusions persécutrices et culpabilisantes (...). Nous devons aussi prendre en considération les pertes de repères et

les problématiques des élèves, comme le manque de cadre éducatif et d'intégration des limites (...), tout en gardant à l'esprit les potentialités positives de chaque élève, l'espoir des effets positifs du temps et de l'effet de rencontre des élèves avec les adultes, avec les enseignants (...). Ma pratique d'analyste m'a rendu particulièrement sensible à ces dimensions de rencontre et de repère identificatoire de certains enseignants pour un sujet donné qui apparaissent et qui jalonnent des analyses de patients adultes. (...)

L'école comme la médecine s'adressent à l'expérience du sens et de la vie existentielle du sujet, suscitant de nos jours autant d'espoirs que de craintes. L'intégration de tous les élèves en difficulté part d'une intention louable, d'une intention politique visant à donner une égalité de chance à chacun dans une société marquée par la diversité et confrontée à des changements qui s'accroissent dans l'ère d'internet et de la globalisation. L'une des questions est celle du prix de l'intégration sur le plan des ressources nécessaires et indispensables pour réussir ce processus, pour éviter une perte de repères dévastatrice pour les enseignants, les écueils de la démotivation et du *burn-out*. Une autre question est l'ambiguïté de la place du médical dans le processus de l'intégration scolaire (...). Il est essentiel d'éviter les pièges des étiquettes des diagnostics médicaux qui n'apportent que des informations partielles sur un élève et qui peuvent être certes utiles, mais qui ne représentent pas une vérité scientifique sur des problématiques souvent complexes, voire très complexes, et qui reflètent une multitude de facteurs qui dépassent le champ médical. De nos jours, la médecine et l'école suscitent autant de crainte que d'espoir. Entre l'hypermédicalisation et l'hypomédicalisation en milieu scolaire, notre *challenge* est de trouver une interface sereine et respectueuse des compétences de chacun pour réaliser une collaboration appropriée à singularité de chaque situation. Alors que la médecine est une technique ou un art au carrefour de plusieurs sciences, comme le formule Canguilhem, la pédagogie me semble être aussi un carrefour des enjeux et des dysfonctionnements de notre société, avec l'espoir que la dimension de l'humain, chez les élèves et chez les enseignants, reste au centre des pratiques et de l'allocation de moyens pour réussir le processus de l'intégration scolaire et également pour que les jeunes puissent s'intégrer dans notre société.

Etre médecin, c'est prendre le parti de la vie aux côtés du malade. Est-ce qu'être décideur politique ne serait pas aussi de prendre le parti de la vie aux côtés des enseignants, des professionnels en milieu scolaire et des élèves, en allouant les moyens nécessaires pour réussir l'intégration tout en respectant les diversités des différences? Pour que les élèves, les jeunes puissent réussir leur envol dans la vie adulte avec suffisamment de ressources, de motivation et de perspectives d'avenir. (...)

«Si on voulait, dans le Jura, suivre l'exemple de Martigny, il nous faudrait 100 à 150 enseignants spécialisés rien que pour le primaire. A l'heure actuelle, on en a moins de quarante!» Pour obtenir enfin une véritable politique d'intégration cantonale, ainsi que le financement nécessaire, le Syndicat des enseignants jurassiens (SEJ) va défendre auprès des autorités cantonales dix thèses, «dix incontournables», dix revendications présentées et commentées par le président du SEJ, Samuel Rohrbach.

Dix thèses... plus une!

1. Etablir des normes d'effectifs pour qu'une intégration soit possible

Intégrer un élève dans une classe qui compte déjà 26 élèves est une aberration et pourtant cela a été et est toujours le cas dans le Jura.

2. Compter sur des enseignants spécialisés comme ressource pour une classe

L'élève appartient à la classe. L'enseignant spécialisé travaille dans cette classe et ne doit pas prendre l'élève et sortir. Il est là pour aider l'élève à besoins particuliers, mais peut travailler avec un groupe d'élèves et apporter un soutien logistique à la classe.

Un enseignant demandant un appui ponctuel ne doit plus s'entendre répondre: «Non, tous les crédits-classe sont utilisés, débrouille-toi.»

3. Avoir des enseignants spécialisés en nombre suffisant

Aujourd'hui, dans le canton du Jura, il faut avoir été nommé à un poste d'enseignant spécialisé pour pouvoir suivre la formation ad hoc. La HEP BEJUNE forme 25 enseignants spécialisés par année. De ce fait, nous manquons cruellement de spécialistes et des postes sont occupés par des personnes sans aucune formation pédagogique; cela ne doit plus exister.

4. Mettre en place un soutien social et structural à l'enseignant ordinaire et à l'enseignant spécialisé en désignant une personne ressource

Cette personne doit pouvoir intervenir et épauler les enseignants avant que ceux-ci soient en *burn-out*.

5. Octroyer des décharges pour les enseignants ordinaires qui doivent donner beaucoup de temps pour réaliser l'intégration/inclusion – et en tenir compte pour les pourcentages réduits

Une intégration demande un investissement en temps bien supérieur pour les professionnels que nous sommes, rien que pour préparer un cours, sans parler des séances et autres réseaux. Cela ne doit pas se faire au détriment de notre santé.

6. Rédiger un protocole cantonal d'intégration qui soit clair

Chaque enfant, chaque cas est unique, mais nous devons savoir où l'on va et arrêter surtout de faire de chaque cas une expérimentation.

7. Préparer à l'avance la transition des élèves à besoins particuliers et veiller à la transmission des données utiles à l'enseignant avant la fin de l'année scolaire

Cela semble tellement logique! Et pourtant je pourrais vous citer plusieurs cas où les enseignants ont appris le jour de la rentrée l'arrivée dans leur classe d'un élève à besoins particuliers.

8. Admettre le principe suivant: «La responsabilité de l'enseignant ordinaire se porte sur sa classe; la responsabilité de l'enseignant spécialisé se porte sur le suivi de l'élève à besoins particuliers»

Un enseignant ordinaire doit déjà gérer sa classe, et cela demande toujours plus de temps, de séances, d'administration. S'il doit en plus porter la responsabilité d'un élève à besoins particuliers, cela se fera forcément au détriment des autres élèves. Il faut donc

que le parcours scolaire de l'élève intégré soit de la responsabilité de l'enseignant spécialisé.

9. Clarifier avant la rentrée scolaire la mise en œuvre de l'inclusion avec la direction, l'enseignant ordinaire, l'enseignant spécialisé, les thérapeutes et les parents

Une intégration se prépare, c'est l'affaire de tous, l'enseignant ordinaire ne doit pas se retrouver seul, sans information, sans appui, quand il apprend qu'il aura un élève à besoins particuliers dans sa classe.

10. Etablir un contrat d'intégration qui détermine les objectifs et l'évaluation

Et ne pas laisser l'élève intégré devenir une plante verte au fond de la classe.

On parle de dix incontournables, mais nous avons ajouté une onzième mesure qui est l'objectif, finalement, de l'école publique:

11. Défendre les droits des élèves ordinaires en difficultés non médicalisées

Une école obtient un certain nombre de leçons de soutien par rapport à ses effectifs. Si ces leçons servent toutes pour les élèves intégrés, il arrive qu'un élève ayant simplement des difficultés scolaires ne puisse plus en profiter. Il faut donc véritablement augmenter les enveloppes financières.

Aucune des dix thèses retenues ne parle de la formation, car il est clair pour le SEJ, comme pour le SER, que la formation des enseignants doit prévoir une part d'enseignement spécialisé et doit absolument être mise au niveau du *Master!*

Des post-it... et le débat s'ouvre

Plus de 150 (!) questions et autres remarques, que le public était invité à déposer sur des post-it, ont été récoltées à l'issue de la matinée; questions auxquelles les intervenants ont commencé à répondre l'après-midi, lors d'un débat général, qui a très vite pris la forme de riches échanges, avec de nombreux témoignages.

A Raphy Darbellay, Pierre-André Doudin, Monique Capt, Michel Bader et Samuel Rohrbach, se sont joints – à la table face à l'auditoire – Miruna Coca-Cozma, journaliste et réalisatrice, et Olivier Maradan, secrétaire général de la CIIP. Ce dernier a notamment livré un exposé précis des origines et conséquences de la volonté politique qui impose aux cantons de prendre la responsabilité intégrale de l'enseignement spécialisé. A écouter, comme l'entier des débats et des conférences, sur le site: www.assises-education.ch où sont aussi retranscrits les messages des post-it.



Miruna Coca-Cozma

Pour élargir les réflexions sur l'intégration/inclusion, l'assistance a pu visionner des extraits du film *Notre école*, réalisé par Miruna Coca-Cozma et Mona Nicoara, long-métrage documentaire qui suit pendant plusieurs années des enfants roms appelés à s'intégrer dans des classes en Roumanie. «Ce film parcourt pratiquement toutes les questions traitées aujourd'hui, avec l'avantage supplémentaire de les aborder en nous sortant de nos murs entre lesquels nous avons parfois l'impression d'être à l'étroit, prisonniers de nos contingences. Un film magnifique, utile, nécessaire, je dirais même indispensable.» (Laurent Bonnard).

C'est au Valaisan Patrick Bonvin, docteur en psychologie, professeur-formateur à la HEP-Vaud, que le groupe de pilotage de ces 6es Assises romandes de l'éducation a confié la tâche de conclure la journée en livrant son regard sur les débats menés.

Une question éthique...

avant la question des moyens

La première question que je souhaite aborder en guise de conclusion est celle de savoir qui sont les élèves concernés par la thématique de l'inclusion/intégration. Dans les débats, l'impression qui prédomine est qu'un nombre important d'enfants sont concernés, et, éventuellement, que ce nombre augmente.

Aux enseignants en formation, je propose un exercice qui consiste à prendre un groupe de 100 élèves et à retirer du groupe, un à un, tous ceux qui, au cours de leur parcours scolaire, ont bénéficié de mesures de soutien, qui ont reçu un diagnostic de troubles divers, qui souffrent de troubles du langage, qui ont des problèmes familiaux, etc. A chaque fois, au final, on se retrouve avec seulement une trentaine d'élèves qui sont considérés comme normaux et n'ayant pas besoin d'aide! (...)

La thématique de l'intégration amène – à mon sens – une distorsion manifeste dans la manière dont on pense cette situation: la difficulté à enseigner à tous les élèves est souvent évoquée dans les établissements comme résultant de l'intégration scolaire ou du mouvement vers l'intégration ou de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, etc. Or, tant les statistiques du nombre d'élèves séparés ou en institution ou en classes spéciales que les statistiques des moyens nous montrent clairement:

– d'une part, qu'il n'y a pas de «mouvement de foule» allant de l'enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire, ni de baisse significative de la population scolaire séparée;

– et, d'autre part, que dans la plupart des cantons, il n'y a pas de chute perceptible des budgets alloués à l'enseignement spécialisé, séparatif, mais qu'il y a une augmentation très visible depuis 2008 des moyens alloués à l'école ordinaire sous la forme notamment de soutien à l'intégration.

Donc ni les flux d'élèves ni ceux des ressources financières ne soutiennent deux mythes qui sont souvent véhiculés dans le débat. Le premier mythe consiste à dire que les problèmes actuels de l'école liés à la gestion de la diversité sont de nouveaux problèmes liés à l'intégration. Le deuxième mythe, c'est que la visée intégrative a pour objectif d'économiser de l'argent.

Pour le moment, cette visée a surtout beaucoup coûté aux cantons pour peu de résultats en termes d'inclusion scolaire. (...)

On vit dans le pays le plus riche du monde, ça vient d'être confirmé. (...) Il est difficile d'imaginer une situation scolaire globale plus riche que dans notre pays (...). La réflexion sur les moyens doit être, peut-être, un petit peu modérée. Ailleurs dans le monde, dans d'autres systèmes ou dans certains établissements, on ne va pas trouver plus de moyens ou plus de ressources quantitativement, mais une meilleure organisation des ressources existantes.

Alors d'où viennent les difficultés que rencontre l'école si ce n'est pas complètement lié à l'intégration ou au manque de ressources?

D'abord, les difficultés de l'école viennent de la diversité de la population. Ce n'est pas acceptable de considérer que plus de la moitié des élèves sont anormaux, cela veut dire que la norme est fautive; en gros, c'est la norme qui est déviante, pas les élèves. Notre population est diverse, qu'on le veuille ou non, elle est structurellement comme ça et depuis assez longtemps.

(...) L'autre problème, (...) c'est que le système perd progressivement sa capacité à gérer la diversité. On ne développe pas de nouvelles compétences lorsqu'il y a de nouvelles diversités qui apparaissent, on développe de nouveaux sous-systèmes ou de nouveaux spécialistes ou de nouveaux types de classes, etc. (...) On empêche l'école de s'adapter aux nouvelles réalités et aux évolutions sociales du monde ou de la communauté dans laquelle elle s'inscrit.

Je reprends ce dessin (...) parce qu'il représente l'évolution supposée de certains parents depuis les années 60 qui nous mettent effectivement en difficulté, qui sont revendicateurs, qui peuvent être complètement désintéressés ou trop participatifs, etc. (...) Mais vous n'avez peut-être pas remarqué que sur ce dessin, une chose est restée pareille entre 1969 et aujourd'hui: la salle de classe. La maîtresse est au même bureau, sur la même chaise, sur la même estrade, avec le même tableau noir. Ce n'est qu'un dessin, mais qui représente un enjeu majeur qu'à mon sens l'institution scolaire a encore à relever, celui de s'adapter à la réalité de l'évolution sociale et culturelle du monde dans laquelle elle inscrit son action et donc de l'évolution de sa



population régulière, pas particulière, ainsi que du métier d'enseignant.

Un troisième obstacle à la gestion de la diversité par l'école est le niveau de travail *individuel* sur lequel s'appuie la majeure partie de l'aide aux élèves «en difficulté» (plutôt qu'à l'établissement, la classe ou l'enseignant en difficulté). L'ensemble de ces mesures est fondé sur la «différence» de l'individu, sur l'étiquette (la mesure est attribuée à l'élève individu et non à son contexte), et demeure «individualisant» jusque dans la définition du travail de l'enseignant. Or, comment peut-on attendre d'une personne qu'elle réponde «toute seule» à une telle diversité?

(...) Cette définition des mesures en termes purement individuels, que ce soit du côté de l'enseignant ou de l'élève, empêche la coordination. Les moyens sont là, mais ne sont pas organisés; on a l'habitude d'externaliser par rapport à la classe ou à l'établissement, et on se retrouve dans des situations de morcelage de l'aide, de saupoudrage, parce qu'on n'atteint jamais la masse critique d'aide au niveau de l'établissement.

(...) J'aimerais parfois qu'on présente l'inclusion comme une solution possible, plutôt que comme une difficulté supplémentaire. Parce qu'inclusion, cela veut dire que les ressources sont pilotées dans l'établissement, cela veut dire beaucoup de mesures ordinaires, collectives, souples, proches, disponibles immédiatement, et le moins possible de mesures renforcées ou de mesures individuelles. L'école inclusive, au sens d'une école qui a des ressources intégrées, diminue le nombre d'intervenants, le temps de réseau, le temps de planification et augmente les ressources de l'établissement pas seulement en capital matériel, mais aussi en capital humain, en terme de compétences à gérer (...). C'est l'établissement qui doit être doté, qui doit être autonome, et c'est en conséquence l'établis-

sement, en tant que collectif, qui doit porter la responsabilité de la scolarisation de tous les élèves.

Dans le débat actuel, on doit pouvoir questionner ses représentations personnelles et les argumentations qu'on utilise. Ce matin, j'ai l'impression d'avoir assisté, notamment au travers des réactions de l'audience, à un exercice par moment assez démagogique. Pour ne prendre qu'un exemple, on a eu l'évocation d'un certain nombre d'exemples négatifs, souvent basés sur la «réalité du terrain» (classe de 26 élèves avec plusieurs élèves intégrés). On a parlé souvent de problèmes d'effectifs par exemple – or en Suisse romande, pour les années 2009-2010, la moyenne du nombre d'élèves par classe se situe entre 18 et 19 élèves, elle est de 17,3 par exemple dans le Jura. Ce nombre signifie qu'il y a une marge de manœuvre au niveau des établissements par rapport au nombre d'élèves *versus* le nombre d'élèves intégrés.

(...) L'enjeu serait plutôt maintenant de se poser la question de comment on va faire pour gérer la diversité de la population scolaire, plutôt que de mettre tout ça sous le chapeau de l'intégration en se demandant si on peut, si on veut intégrer tel ou tel élève individuellement. Et le «comment faire» devrait nous faire examiner des exemples positifs pour comprendre comment ils marchent et faire émerger une réflexion positive et concrète sur «comment faire» une école même pas inclusive, mais une école compétente à relever les défis actuels. (...)

Il existe des terrains en Suisse et à l'international qui fonctionnent très bien dans une perspective inclusive sans que les moyens soient le seul facteur explicatif de la réussite. Par exemple, au Nouveau-Brunswick au Canada, qui a une école complètement inclusive (...), le taux d'équivalent plein-temps d'enseignants spécialisés par élève est au primaire de 1 pour 220 élèves: c'est plus élevé qu'actuellement dans la plupart des cantons romands qui n'ont pas d'inclusion totale du tout. Donc à mon sens, avant d'interroger l'idée des moyens, le débat actuel doit interroger notre rapport à la diversité et notre définition du métier d'enseignant et les représentations qu'on en a.

Vous connaissez tous le philosophe Alexandre Jollien¹ qui a eu un parcours scolaire particulier, spécialisé. Si tout le monde admire sa résilience et ses écrits, si tout le monde s'accorde à dire qu'il est aussi intelligent, voire plus, que la plupart d'entre nous, combien l'auraient accepté dans leur classe au degré primaire?

C'est pour moi une question importante, une question de représentation, et c'est une question qui fonde l'engagement éthique, social, personnel, professionnel de chacun et qui vient bien avant la question des moyens.

¹ www.alexandre-jollien.ch