

PRISMES

INTÉGRATION ET INCLUSION À L'ÉCOLE

DANS LE VIF DU DÉBAT
AU CRIBLE DES IDÉES
À L'ÉPREUVE DU TERRAIN



DOSSIER

QUESTIONS VIVES

L'intégration et l'inclusion en questions: les acteurs du terrain prennent la parole	5
Comment la parole vient à Clément, petit garçon autiste...	10

DES MOTS ET DES CONCEPTS

Différenciation, intégration et inclusion: trois concepts à la même école de l'égalité et de l'équité	11
Réparer une société malade de ses exclusions?	15
La trajectoire atypique d'un théologien dyslexique	16
Les enseignants face à l'inclusion: résistances, antagonisme et liens de collaboration	18
«Un médecin nous a annoncé que notre bébé de six mois n'arriverait jamais à rien dans la vie»	21
Une Agence européenne pour soutenir l'éducation inclusive	23
Inclusion, intégration, exclusion: l'institution ne devra pas être la solution par défaut	24

ENTRE PRATIQUES, FORMATION ET RECHERCHE

<i>Intégration de l'intégration</i> en formation initiale:	
une expérience innovatrice plébiscitée par les étudiants	25
Quand François aide Mehdi sur le chemin de l'autonomie	28
Entretien au gymnase de Nyon	29
Le circo Peperoni et son étoile: Emma, 10 ans, trapéziste IMC	30
Vaud: vers une scolarisation à l'école ordinaire de l'élève en situation de handicap	32
Recherche sur l'intégration scolaire: des professionnels de l'école en manque de formation et d'encadrement	34
Diversité des pratiques des intervenants à l'école: du rôle prescrit au rôle construit	37
Après un retour en catastrophe à l'école publique, Alex y trouve sa vraie place	40
Efficacité symbolique du discours: un pouvoir d'enfermement aussi discret que dévastateur	41

PAR-DESSUS LES FRONTIÈRES

LISIS: un laboratoire international pour faire progresser l'inclusion scolaire	43
Milieux de garde au Québec: des pratiques inclusives sous la loupe	45
Parce que tous les élèves sont différents	47
Formation des enseignants spécialisés de soutien en Italie	48
Californie: l'inclusion de toutes les différences pour une véritable égalité des chances	49

FORUM

Reflets HEP Une rentrée marquée par le dynamisme et des chiffres records	51
La page des étudiants	
Une gymnasienne aveugle en éducation physique	53
La page des établissements	
<i>Estime de soi, estime de l'autre</i> : un projet d'établissement	54
Les livres ont la cote Florilège sur l'inclusion	56
Des siècles de débat L'enfant et le handicap à travers les siècles	57
La source aux idées	58
Endettement chez les jeunes: un programme cantonal de prévention	59
Abonnement	62
Café pédagogique-vernissage du numéro, contact, site web	63

CONSTRUIRE DES SIGNIFICATIONS NOUVELLES: UNE PRIORITÉ POUR LA HEP

GUILLAUME VANHULST, RECTEUR DE LA HEP VAUD



C'est avec grand plaisir que je salue ce numéro de *Prismes* consacré au thème de l'intégration et inclusion à l'école.

Le sujet est d'actualité et les débats qu'il suscite sont à la mesure de l'ampleur des enjeux véhiculés par ce projet, qui consiste, entre autres, à privilégier les solutions intégratives plutôt que les solutions séparatives dans l'éducation et l'enseignement des élèves manifestant des besoins particuliers.

En soi, la problématique n'est pas nouvelle, car l'École publique, dès sa création, s'est toujours voulue intégrative. Il convient cependant de ne pas se laisser berner par la familiarité abusive de l'usage: la notion d'école inclusive baigne dans une polysémie dangereuse, laissant la place à des interprétations divergentes, qui, comme le mentionne Denis Müller dans sa contribution, «pourrait bien prendre en définitive la forme d'une double contrainte».

Une fois dépassées les questions idéologiques, le projet d'école inclusive apparaît avant tout comme un effort de changement des pratiques éducatives, ainsi que l'indiquent les témoignages figurant dans ce numéro. Il se trouve *de facto* au centre des préoccupations des HEP, car il met en jeu la compétence individuelle et collective de tous les acteurs de l'école. C'est donc l'occasion, pour la HEP du canton de Vaud, de mettre en œuvre des activités nouvelles de formation et de recherche permettant, comme l'écrit Patrick Bonvin ci-après, de passer du «vouloir inclure» au «pouvoir inclure». La création récente du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire est, à ce titre, l'illustration de la volonté de la HEP Vaud de prendre une part active à ce développement.

Encore convient-il de préciser le contour et les orientations principales de cet investissement.

Le rôle des HEP n'est pas d'amener des solutions toutes faites ou d'instrumenter les pratiques scolaires, mais d'accompagner les personnes directement impliquées dans l'action, quel que soit leur rôle, afin que les pratiques d'intégration atteignent au mieux leurs objectifs. En prenant toutefois garde de ne pas se laisser entraîner dans l'illusion technologique, car la problématique de l'inclusion scolaire n'est pas qu'affaire de dérogation à la norme standard, elle est prioritairement un exercice de déconstruction de celle-ci, dans le but de développer la capacité de l'école à reconnaître et valoriser le plein potentiel de chaque élève.

Cela suppose la capacité à travailler au plus près de l'action éducative en mobilisant des cadres de référence variés, ainsi que des éclairages divers et quelquefois paradoxaux. Il s'agit d'aider à «penser la complexité» (Morin, 1977), non en imposant un modèle aussi puissant et prestigieux soit-il, mais en construisant des significations nouvelles et imprévisibles par le jeu du dialogue, de la confrontation, de la création et des négociations multiples. En fait, tout ceci revient «simplement» à mettre en œuvre le projet épistémologique de Durkheim, en faisant de la pédagogie le lieu de croisement, de confrontation et de convergence des résultats raisonnés des diverses sciences de l'éducation.

Sans doute, cette perspective de recherche n'est-elle pas la plus confortable. Elle ne fera pas l'économie du doute, de l'incertitude et de l'échec temporaire, mais l'ambitieux projet dont elle est le vecteur nous permettra, peut-être, de saper les frontières du réductionnisme, de la «pensée simplifiante» (Morin, op. cit.) et, par là, de restituer le réel dans toute sa richesse et dans toute son humanité.

L'INTÉGRATION ET L'INCLUSION EN QUESTIONS: LES ACTEURS DU TERRAIN PRENNENT LA PAROLE

Si le mouvement de l'*intégration* s'est développé dès les années 1970 dans différents pays dont la Suisse, l'usage du terme *inclusion* est beaucoup plus récent chez nous. S'il existe un consensus dans la littérature sur sa définition, à savoir «le placement à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et située dans l'école de son quartier»¹, son utilisation est fort diverse en fonction de contextes culturels et locaux. Pour certains, *inclusion* est synonyme d'*intégration*. Pour d'autres, le terme *inclusion* concerne des approches visant à transformer les systèmes éducatifs de manière à s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire². Le débat actuel pose ainsi la question de la manière dont l'école, obligatoire ou postobligatoire, souhaite et peut accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs différences. Ce dossier fait suite aux articles déjà publiés dans *Prismes* 9 et 12.

Le comité de rédaction

Afin d'ancrer les réflexions sur les pratiques actuelles liées à l'inclusion, dans notre région, la rédaction de *Prismes* a organisé une table ronde³ en juin 2010, dans les locaux de la HEP Vaud. Une vingtaine de personnes, riches d'expériences diverses, y ont participé: enseignants, enseignants spécialisés, doyennes du primaire et du secondaire, parents, formateurs de la HEP, psychologue. Les questions posées avaient pour objectif d'attaquer sans détour le vif du sujet

Est-ce profitable d'intégrer dans l'école ordinaire des enfants à besoins particuliers ?

D, enseignante et formatrice, mère d'un jeune de 20 ans ayant un handicap mental: «Mon fils a fait un parcours assez long dans l'école avec plein de petites mesures. C'était très difficile parce qu'il n'y avait pas de diagnostic clair. On a pris tout ce qu'on pouvait prendre. Dans l'école ordinaire, il y a beaucoup de choses, tant mieux, on a eu quelques mesures d'enseignement itinérant en classe. On a eu aussi des moments difficiles avec des enseignants qui ne comprenaient pas la situation. Puis, on est arrivé dans une institution et on a dit «ouf: enfin, il y a une reconnaissance des besoins de cet enfant, de son rythme». Au fond, le bien de l'enfant est-il forcément de rester toujours avec tous ses camarades? Je trouve que c'est extrêmement délicat comme question.»

«Au fond, le bien de l'enfant est-il forcément de rester toujours avec tous ses camarades ?

Je trouve que c'est extrêmement délicat comme question.»

K, physicien et intervenant à la HEP, en situation de handicap: «Nous sommes dans un moment charnière hypercomplexe. Dans quel guépier est-ce qu'on est? Comment faire, et comment faire mieux? C'est la motivation pour laquelle je suis là. Quels sont les besoins de part et d'autre. Même si j'étais en chaise, j'étais un élève assez turbulent. J'ai traversé l'école spécialisée et l'école ordinaire un peu par hasard,



un peu par chance. J'ai navigué entre les deux. Et puis, j'ai eu un enseignant spécialisé qui me valorisait dans une classe de 5-6 élèves. Super, j'étais le roi de l'école, j'étais chouchouté, protégé, mais c'était un peu trop facile. C'est en effet beaucoup moins perturbant, cela fait beaucoup moins mal, que de se retrouver avec des cannes à essayer de marcher dans une école ordinaire où on se fait bousculer. Je ne suis pas pour dire qu'il faut forcément obliger d'aller à l'école ordinaire ou à l'école spécialisée. D'ailleurs, les deux écoles ne s'opposent pas, bien au contraire: elles sont complémentaires et doivent coexister. Mais il faut déconstruire le schéma actuel et permettre à chacun d'aller à son rythme. Admettre que personne ne sait comment faire: ni l'enseignant, ni les parents, ni l'enfant, ni le directeur. Soit on est déprimé et on ne fait plus rien, soit on se demande comment on peut reconstruire. Dans mon expérience, c'est souvent comme ça que cela s'est assez bien passé et que j'ai eu la chance de faire des études. Au final, avoir une intégration dans l'école ordinaire, cela m'a énormément servi.»

E, enseignante spécialisée et formatrice à la HEP: «Ce qu'on essaie d'obtenir maintenant en plus, c'est le choix, que cela ne soit pas déterminé pour toute la scolarité. Qu'il y ait ce va-et-vient possible et cette remise en discussion chaque année sur ce qui est le meilleur pour cet enfant. On peut ainsi se recentrer sur l'enfant et ses besoins, où il en est, est-ce que l'entourage supporte et comment cela se passe.»

G, formatrice de la HEP: «Ce que j'entends depuis une vingtaine d'années de la part des sourds profonds de naissance, qu'ils viennent de l'enseignement ordinaire ou d'une école spécialisée, c'est qu'il y a des avantages et des désavantages dans les deux, mais ce qu'ils veulent, c'est les deux.»

«Ce qu'on essaie d'obtenir maintenant en plus, c'est le choix, que cela ne soit pas déterminé pour toute la scolarité.»

B, mère d'une fillette handicapée: «Un enfant pour son développement doit être confronté à des enfants de son âge, avec un potentiel plus grand. C'est une énorme émulation pour les enfants. Ma fille, Katia, son jour d'intégration, elle ne suit peut-être pas au même niveau que les autres, elle ne se sent pas aussi confortable que dans son école spécialisée, mais il n'empêche que le retour est très fort. Elle apprend énormément de choses. Je viens d'une génération où il n'y avait pas d'enfants handicapés dans la classe. Actuellement, les enfants pourront apprendre à gérer le handicap quel qu'il soit et deviendront des adultes qui les intégreront plus tard plus facilement que nous l'avons fait.»

S, mère de deux enfants, les deux dyslexiques, hyperactifs et à haut potentiel: «On a déménagé. Je suis allée voir le directeur pour lui expliquer la situation de ma fille. Quand au mois d'octobre, j'ai vu qu'elle commençait à ne pas aller bien, j'ai été voir la maîtresse et je lui ai dit: ma fille ne va pas bien. Je vous l'amène mais si vraiment elle est au fond de la classe et qu'elle pleure, je viens la rechercher, mais essayons de faire le pas pour qu'elle puisse rester dans la classe et faire ses activités aussi. Pour moi, l'intégration passe par là.»

«Par rapport aux enfants que nous accueillons, quand on sait «à qui on a affaire» avec un diagnostic plus ou moins précis, on peut se projeter d'une certaine manière.»

B à S: «J'aimerais rebondir sur ce que vous avez dit Madame. Ce qui me dérange c'est le postulat de départ. A l'évidence on n'a pas eu le même. Vous avez eu une enfant qui suivait une classe normale et qui peu à peu s'est sentie dépassée. Moi, le postulat de départ, il a été: votre fille est pour l'école spécialisée. Je me suis battue pour que Katia soit intégrée. Ma fille, je dois aller la vendre. J'ai la chance d'avoir une fille qui est très ouverte et qui fait une bonne partie du travail elle-même pour se faire intégrer par les autres. Je pense que ce n'est pas normal qu'un parent doive aller vendre son enfant et demander: s'il vous plaît, acceptez-la. Car c'est un droit. Pourtant, même si ce droit est inscrit quelque part, dans la réalité des faits, ce n'est pas encore le cas.»

D à B: «C'est un droit, mais c'est aussi un droit que l'enfant puisse être dans une structure plus petite...»

I, enseignante au secondaire: «J'accueille depuis deux ans à temps complet un élève qui a une myopatie. Il a des soucis de motricité fine, il est en chaise roulante. Il marche quand même. Il travaille beaucoup avec l'ordinateur, cela pose parfois un problème d'adaptation, mais on y arrive. Je trouve que cet élève apporte énormément à la classe, énormément. J'ai plaisir à accueillir cet élève. Cela m'apporte énormément au niveau de mon enseignement.»

Un diagnostic suffit-il à reconnaître le problème ?

F, enseignante qui accueille des enfants handicapés dans sa classe de premier cycle primaire: «Par rapport aux enfants que nous accueillons, quand on sait «à qui on a affaire» avec un diagnostic plus ou moins précis, on peut se projeter d'une certaine manière. Et nous dans notre école, on est censé accueillir des enfants normaux. Mais déjà dans notre classe normale, il y a plein de flou, et ça fait 15 ans qu'on travaille dans le flou avec des enfants qui sont «diagnostiqués comme normaux» qu'on a une certaine habitude. Et cela m'aide à pouvoir accueillir plein d'autres enfants, et qui déjà à ce moment-là ne sont plus dans la norme qu'on demande pour aller en classe.»

D: «Je vois tellement de parents qui sont dans le déni du handicap, où c'est difficile de pouvoir accepter une réalité. Quand il y a des choses très évidentes, handicap sensoriel, trisomie, une part du travail qui est déjà faite chez les parents. Je vois une très grande difficulté au cycle initial: tout ces cas où l'on est en train de chercher quels sont les besoins, même si parfois les enseignants les voient, les parents ne suivent pas forcément.»

S: «Un problème en amène un autre mais cache les problèmes et mes enfants ont souffert de non-reconnaissance. Quand on parle d'intégration, on parle souvent des enfants qui ont des handicaps visibles, tandis que sont moins évidents le haut potentiel, la dyslexie et l'hyperactivité. L'hyperactivité cela se voit aussi, mais le déficit d'attention cela se voit moins! Et c'est difficile de faire entendre à des enseignants qui n'ont pas forcément compris ce diagnostic que ces enfants existent et qu'il y a une souffrance.»

N, doyenne au primaire et au secondaire à S: «J'aimerais faire la différence, je suis très sensible à ce que vous avez dit, Madame, entre des handicaps clairement définis. Actuellement on accueille des élèves à haut potentiel qui faisaient de la dépression. Ils sont arrivés d'un autre établissement, car ils ne voulaient plus aller dans leur classe. On est très démunis face à ces problèmes. Beaucoup d'enseignants disent que cela n'existe pas. Par contre, j'ai une mobilisation extraordinaire autour d'une enfant malentendante. Chacun est présent, prêt à écouter à faire du mieux qu'il peut. Nous

avons par contre beaucoup de peine à mobiliser les mêmes personnes pour un enfant à haut potentiel: ça ne se voit pas. C'est un de mes plus gros soucis, on a beaucoup de «ratés». Je suis très sensible à ce genre de souffrance, car j'ai l'impression qu'on passe à côté très facilement.»

S: «C'est vrai qu'un enfant à haut potentiel ne va pas forcément bien à l'école, étant souvent en échec scolaire. Ces enfants sont très sensibles et arrivent très bien à percevoir l'état d'esprit du prof qui dit «de toute façon tu es haut potentiel, tu dois savoir.»

Prismes: «On peut relever la vision extrêmement fine des raisons d'intégrer mais aussi l'importance de tenir compte des enfants «naturellement» intégrés dans la classe. On sort des dogmatismes, c'est très frappant. On voit les difficultés au niveau du diagnostic: qui est qui dans la classe, qui a quoi? Cette vision est très subtile et montre à la fois des besoins d'intégration et des besoins «d'isolement.»

Quelles sont les difficultés liées à l'intégration ou à la présence en classe ordinaire d'enfants ayant des besoins particuliers ?

L., doyenne dans un établissement secondaire, à B: «Madame a parlé de droits inscrits, mais pas de droits acquis. Les situations peuvent être très différentes, au passage d'une classe avec un ou deux enseignants à une classe du secondaire avec dix ou douze intervenants. Il y a des gens à qui l'intégration fait peur. J'ai plusieurs cas qui se passent bien. Par contre, j'ai le cas d'un élève dont la famille est réfugiée. Il y a un souci culturel. Le handicap de cet enfant est nié. Pour eux, il doit être universitaire comme son père. On se heurte à d'immenses difficultés pour passer vers une institution. On se rend compte que cet enfant est en souffrance. On ne peut pas non plus «suradapter». On arrive à une guerre en classe, les autres parents commencent à réagir car la classe va trop lentement. Il y a plein de choses qui se passent. Ce que je ressens personnellement, c'est que tout peut en tout temps être remis en question.»

T., enseignante au CYP2 qui intègre une fillette IMC deux demi-journées par semaine: «J'aimerais être très terre à terre: finalement, c'est toujours les mêmes qui accueillent.»

N. à T: «En tant que doyenne, j'ai aussi tendance à choisir à qui demander. Mais il y a beaucoup de craintes et parfois on n'ose pas demander; les maîtres seraient prêts à faire quelque chose, mais ils ne se sentent pas prêts, pas assez formés, pas assez appuyés. On pourrait compter sur davantage de forces si on pouvait faire tomber ces craintes.»

F: «Quand j'ai accueilli Katia, il y a eu la maladie et elle n'a plus pu fréquenter ma classe. J'ai trouvé tout à coup que c'était hyper fort mais dans un domaine non pas du travail, mais de la vie (émotion). Là j'avais l'impression de ne plus avoir de préparation.»

«C'est vrai qu'on fait un peu notre petite cuisine, on se débrouille avec les moyens du bord, on a des ressources, on demande.»

A., mère d'une jeune fille myopathe avec une maladie évolutive et enseignante spécialisée: «J'aimerais revenir sur l'émotion de l'enseignant. Ma fille, Amélie, est myopathe. C'est difficile d'être en face d'un enfant qui a une maladie évolutive. Elle a eu une enseignante qui a vu l'arrêt de la marche. Celle-ci a eu une dépression. Moi je disais, il faut que ces enseignants aient du soutien. Il y a eu tout un vide au niveau de l'école. À plusieurs occasions, dans le parcours de ma fille, l'école n'a pas pu mobiliser des ressources et fournir aux enseignants ce dont ils avaient besoin.»

Des problèmes... Des ressources... Des pistes ?

P, enseignante généraliste de soutien pédagogique dans un établissement engagé dans un projet d'inclusion scolaire: «Il y a une question de ressources liées à la mise en projet sur l'inclusion scolaire. Dans mon établissement, on est confronté à ce souci-là. Notre but est de mettre les forces à l'interne et d'avoir des enseignants spécialisés sur place pour faciliter l'aide. Pas à chaque situation, mais à chaque année scolaire on est confronté à des difficultés pour obtenir les heures dont on a besoin.»

T: «Il n'y a aucune revalorisation salariale et je me retrouve avec une classe de deux niveaux avec 17 élèves, 5 élèves de 3e, des élèves de 4e et Lucie deux jours en intégration. J'ai cependant beaucoup de reconnaissance autre, car c'est très riche au niveau humain.»

«Il y aurait aussi quelque chose à faire par rapport à une proposition de formation, afin qu'on soit un peu reconnu, que notre travail soit reconnu.»

N: «Il y a aussi la question de l'aide. On nous promet des périodes, mais on n'a pas les ressources humaines et quand on les a, ce ne sont pas des personnes formées.»

I: «Mon élève myopathe est à plein-temps dans la classe de 6e année. On a eu la chance d'avoir un effectif plus petit. On est dix maîtres. Il a des résultats excellents. On a choisi pour lui une orientation en voie générale, de confort. Il a un peu d'allègement d'horaire, il a besoin de faire pas mal de physiothérapie, d'ergothérapie, de l'enseignement spécialisé.»

B: «Dans mon cas particulier, j'ai la chance d'avoir l'appui d'une auxiliaire qui est dans l'école spécialisée de ma fille. Elle la connaît parfaitement, mais elle n'a pas de contrat. On arrive à trouver quelqu'un de très adéquat et qui va un jour ou l'autre partir à cause de cette situation.»

I: «C'est vrai qu'on fait un peu notre petite cuisine. On se débrouille avec les moyens du bord, on a des ressources, on demande. Cette année, on a décidé avec un collègue de proposer un projet à notre direction pour s'occuper de certains élèves à haut potentiel. On accueille des élèves à haut potentiel qui vont mal, sont en rupture, ont des problèmes de comportement, de dépression, des problèmes scolaires de notes... C'est souvent de l'aide à l'organisation. On a suivi une petite formation à la HEP puis, on a fait notre petit projet et on y va vraiment au *feeling*.»

H, doyenne au primaire: «Par rapport à ma vision dans ma pratique de doyenne, je remarque qu'il y

a beaucoup de diversité dans ces situations. J'ai observé des intégrations partielles très heureuses pendant quelques années, puis on est arrivé à une limite car l'enfant grandissant devenait conscient de sa différence. L'expérience devait s'arrêter très souvent à la fin du second cycle, au moment du passage au cycle de transition. La question des aides me préoccupe aussi. Souvent, il n'y a pas d'enseignant spécialisé disponible et ce sont les établissements qui doivent se débrouiller à l'interne avec des gens de bonne volonté, par exemple ce jeune étudiant sans formation, et c'est très compliqué.»

Y, enseignante au cycle initial: «Je viens de passer deux ans avec Annie, une petite fille trisomique. Le bilan est très positif. Mais des petites choses restent un peu amères. J'avais plein de questions sur la trisomie et j'aurais tellement aimé échanger avec un enseignant spécialisé, avec qui j'aurais pu apprendre beaucoup. J'ai dû tout découvrir par moi-même. Lors du premier réseau, j'avais demandé un travail préparatoire: que cette petite fille trisomique puisse venir faire un stage dans ma classe et que moi j'aie vu d'où elle vient. Quand Annie est arrivée le deuxième jour d'école, quand j'accueillais tous les autres élèves d'enfantine dont 10 ne parlaient pas français, elle avait déjà des repères, ce qui a beaucoup aidé. Ce sont des choses dont j'aimerais bien parler pour les futures personnes qui accueilleraient des enfants, par exemple parler du travail préparatoire.»

N: «Pour aller dans votre sens, nous avons accueilli une jeune fille qui est arrivée en cours de 5e année. Elle se déplace avec une énorme chaise de 240 kg. Elle a besoin d'un environnement dans la classe très important. Pour préparer son accueil, l'enseignante a envoyé une photo de classe avec les noms des élèves. La jeune fille est allée en classe et elle les a salués: ah Dylan! Elle avait appris sur la photo tous les noms de ses futurs camarades. Elle est en 8e G et nous aurons sûrement la joie de lui remettre un certificat. Mais elle a eu besoin d'aide, un ordinateur spécial, du soutien pédagogique spécialisé (SPS) et tout ce qu'il faut tout autour. Elle est même allée en camp de ski, mais cela représente un investissement incroyablement à la fois de la part des enseignants et des camarades qui la transportent, qui l'emmènent. Mais la préparation, je vous rejoins totalement, est indispensable.»

Pour un métier en évolution, quels nouveaux repères, quelle formation mettre en place?

K: «Admettre que personne ne sait comment faire, que l'enseignant, il n'est pas formé, il faut le former, mais comme on ne sait pas, on va aller un petit bout.»

D: «Et moi, ce qui m'inquiète en tant qu'enseignante mais aussi en tant que parent, que ce serait-il passé si on n'avait pas tout le temps été accompagnés par des gens qui étaient vraiment très au clair pour nous dire: quand même là, il y a quelque chose qui va pas?»

T: «Il y aurait aussi quelque chose à faire par rapport à une proposition de formation, afin qu'on soit un peu reconnu, que notre travail soit reconnu.»

P: «J'aimerais revenir sur l'épuisement professionnel rencontré par certains collègues. Là aussi le besoin de reconnaissance, qu'elle soit financière, de temps dégagé, le sentiment de compétence qu'ont ces personnes, c'est vraiment un travail à faire par exemple en formation avec la HEP. On a eu la chance d'être accompagnés pour ce projet.»

«Chaque fois que j'accueille des nouveaux enfants, j'aime beaucoup travailler en équipe. Cela favorise l'intégration de tout individu différent.»

D: «Le côté difficile à vivre pour les enseignants, on l'a vécu au début de l'école. L'enseignante a été complètement dépassée, elle ne savait pas quoi faire de cet enfant. Je me demande s'il ne faudrait pas des heures de supervision.»

Z, psychologue spécialiste de l'enfant et de l'adolescent: «Dans le cadre d'une classe spécialisée à petit effectif intégrée dans une école publique, l'enseignante, entourée d'une équipe de spécialistes, se sentait malgré tout seule; elle ne pouvait pas partager avec des collègues du même type, ses expériences et interrogations avec des enfants différents. Ceci par contre peut se faire dans

le cadre d'une institution. Par définition, la différence est liée à des sentiments de solitude, parfois d'isolement et d'exclusion. Le projet d'intégration d'un enfant différent pourrait échouer si l'enseignant (tout comme les parents) se sent trop seul face à des collègues qui ne partageraient pas ses préoccupations.»

F: «On est en train de glisser d'un travail de «chef enseignant» à un travail d'équipe, mais on n'y est pas formés. Chaque fois que j'accueille des nouveaux enfants, j'aime beaucoup travailler en équipe. Cela favorise l'intégration de tout individu différent, autant au niveau de la migration ou des langues différentes que d'autres difficultés. Quand on m'a dit, tu vas accueillir une personne en chaise roulante, je n'ai pas eu peur car j'ai l'habitude de

travailler dans ce flou et d'être soutenue par une équipe. Sans cela, on crée encore plus cette solitude dont vous parliez. Comment pourra-t-on récupérer ces enseignants qui étaient des «individualistes»? Si on veut s'en sortir et être performant, il faut avoir la possibilité d'aller vers l'autre, de montrer les erreurs qu'on fait, ce dont on a besoin, ou pas besoin. Tout ce travail-là n'est pas du tout clair, et tout le monde nous dit qu'il faut le faire.»

D: «J'imagine que ça a été difficile pour l'enseignante qui a accueilli mon fils pour la première fois d'imaginer qu'il y avait des enfants comme ça: les choses qu'elle pouvait proposer étaient si mal comprises par certains de ces enfants qu'elle devait complètement changer ses représentations

sur ce qu'était un enfant de classe enfantine. De même certaines enseignantes choisissent ce métier pour accompagner les enfants dans leur développement, et là cela fait le chemin inverse.»

E: «Les syndicats ont un énorme travail en ce moment. Cela me semble évident qu'il y a certainement des décharges horaires à obtenir. Actuellement, on est dans une avalanche de demandes d'aide à l'école. C'est extrêmement difficile à résoudre. Il faut mentionner le fait que 40 postes de renfort pédagogique ont été attribués par l'Etat pour le renfort pédagogique dans les établissements.»

C, formatrice à la HEP: «Des accompagnements existent, mais sont peu connus. Beaucoup de choses se passent actuellement dans ce domaine. Un laboratoire de recherche international est en cours de création afin de promouvoir la recherche et la formation⁴. Une formation continue certifiée va être ouverte prochainement pour aborder des questions liées à la collaboration en contexte inclusif.»

J, enseignante au secondaire: «Par rapport à ces questions, j'ai souvent fait appel à mon bon sens. Mais je ne comprends toujours pas ce qu'est l'inclusion. Est-ce que c'est quand un enfant est intégré à temps complet dans l'école ordinaire?»

Prismes: «La rédaction remercie les participants pour cette séance particulièrement intense. Malgré tous les manques et toutes les difficultés qui ont été évoqués, il y a des témoignages extrêmement forts de mobilisations et l'on peut espérer que ces prochaines années, il y aura une reconnaissance et des valorisations allant au-delà des discours.»

Propos recueillis par le comité de rédaction



Notes

- 1 Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau, S. Bélanger, & A. Au-Coin (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 37-55). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- 2 Matsuura, K. (2008). Avant-Propos. Dans C. Acedo (Éd.), *Education pour l'inclusion, Perspectives*, 145, 1-4.
- 3 Cet article est rendu totalement anonyme pour des raisons éthiques évidentes de protection des situations et des personnes. Les prénoms des enfants évoqués dans les discussions sont des prénoms d'emprunt. Toutefois et afin que le lecteur puisse suivre certains échanges, la rédaction a attribué à chaque personne une initiale fictive.
- 4 Pour davantage d'informations, le lecteur peut se référer à l'article pp. 43-44.

Comment la parole vint à Clément, petit garçon autiste...

EDMOND VULLILOUD

Clément, cadet d'une fratrie de quatre enfants, a trois ans et demi lorsque le verdict du médecin pédiatre tombe. Le petit garçon blond et silencieux au regard bleu, curieusement calme, est victime de troubles envahissants du développement avec traits autistiques.



Nous, parents stupéfaits, considérons dès lors que nous devons suivre les indications des professionnels de la santé. C'est ainsi que Clément, petit prince en mal de réverbère, est inscrit

in petto à l'AVS et à l'AI, et envoyé au *Cité* (Centre d'intervention thérapeutique, Hôpital de l'enfance) où il passera un peu plus de quatre mois à raison de deux jours par semaine.

À chaque arrivée au Centre, Clément marquera une forte crainte; il lui faudra du temps pour admettre la nécessité de ses séjours dans cette institution. Et comment ne pas comprendre que, malgré les louables efforts du personnel, un petit de moins de quatre ans confronté à une trop grande densité d'autres cas similaires, plus ou moins lourds, certains très agités ou agressifs, ne trouve pour se préserver que le repli sur lui-même, accentuant par là même les symptômes qui l'ont amené dans cette unité de soins. Nous ne pouvons nous défendre de constater, chez notre fils, une différence de comportement selon le milieu dans lequel il se trouve. Autrement dit, il n'agit pas de la même façon dans son «biotop» familial ou dans un lieu pour lui étranger, comme l'hôpital de l'enfance. Dans sa famille, bien que ne parlant pour ainsi dire pas ou très peu, il demeure ouvert à ses parents et à ses sœurs, parvient de façon sommaire à communiquer, et sa faculté de compréhension semble efficace. Au centre d'intervention, lors des contacts avec les soignants, il établit promptement un système de défense. Sa méthode passe bien entendu par la retraite sous les coussins ou le mutisme obstiné, l'occupation des marges si l'on peut dire, mais aussi par de brusques modifications de comportements. Un jour, par exemple, la psychologue nous fit remarquer qu'il n'avait pas d'objet

transitionnel, nounours ou doudou; Clément présent en prit note et le lendemain se choisit dans les peluches de famille un superbe Babar couronné qu'il apporta au centre d'intervention pour le montrer à tous, et qui dès lors ne le quitta plus. Par la suite néanmoins et sur la base de ce dont elle avait pu se rendre compte, l'équipe soignante arrêta que les angoisses de ce petit garçon étaient telles qu'il devait être inscrit dans un établissement spécialisé. On nous recommanda de ne pas perdre de temps, puisqu'en effet les places étaient et demeurent chères, et on nous proposa un lieu d'accueil anthroposophe dont l'excellence était reconnue. Bien que nous laissant libres de prendre, aux risques et périls de l'enfant, d'autres dispositions. Et c'est ce que nous fîmes, certains que nous étions qu'une immersion dans un milieu plus «ordinaire» conviendrait mieux à notre fils. Une enseignante spécialisée l'accompagnerait à un rythme hebdomadaire, il se rendrait deux fois par semaine dans une garderie appliquant la méthode Montessori, il fréquenterait une logopédiste et une ergothérapeute, il serait suivi par une ostéopathe. Ce *cocktail* fut mis en œuvre progressivement, sous le contrôle des médecins, pédiatre et psychiatre ordinaires de Clément, en relation étroite avec les divers intervenants et en y associant l'entier de la famille.

«Nous souhaitons voir notre fils inscrit dans le cursus scolaire obligatoire, tant l'expérience confirme la valeur d'une telle immersion.»

Clément s'est magnifiquement bien adapté à cette nouvelle situation. À la garderie il a établi, dans la mesure de ses possibilités, des contacts

avec les autres enfants qui regardent leur petit camarade comme un gamin pareil à eux, avec une petite différence due au fait qu'il vit davantage *dans sa tête*, comme ils disent. Clément participe aux travaux, se lie d'amitié avec certains, et ne marque plus aucune difficulté excessive lorsque nous l'améons dans son «école». Mieux, à la mi-août, Clément a demandé à retourner à sa «ard...rie». Car Clément, à quatre ans et demi et après six mois de ce régime, commence à former des mots. Il s'est rendu compte, semble-t-il, de la nécessité du langage quand lui est venue l'envie de communiquer. Même s'il s'attelle à la tâche avec deux ans de retard, nous ne pouvons qu'être réjouis devant les efforts que développe notre fils. Nous ne présumons pas de la réussite absolue de l'entreprise, mais nous conservons l'impression d'une évolution qui, bien que lente à l'échelle de la société, demeure harmonieuse. Nous a aussi profondément touché le bon accueil fait à notre garçon par les parents de ses condisciples «normaux» et leur satisfaction à participer, même indirectement, au travail que Clément entreprend désormais. En perspective, nous souhaitons à terme voir notre fils, avec ses victoires et ses difficultés, inscrit dans le cursus scolaire obligatoire, tant l'expérience présente nous confirme la valeur d'une telle immersion. Nous restons cependant conscients que la formation du corps professoral, si exceptionnelle soit-elle, ne comprend peut-être pas toutes les connaissances nécessaires à la gestion de la totalité de situations si particulières; mais nous sommes convaincus que la qualité de l'élément humain existante dans la relation d'enseignement, comme l'obligation pour l'élève de s'adapter à une situation dite normale, sont de puissants facteurs l'évolution.

Edmond Vulllioud est comédien, metteur en scène et professeur d'expression.

DIFFÉRENCIATION, INTÉGRATION, INCLUSION: TROIS CONCEPTS À LA MÊME ÉCOLE DE L'ÉGALITÉ ET DE L'ÉQUITÉ

DENIS MÜLLER

«L'approfondissement du rapport entre le mot et le concept nous montre qu'à travers ce dernier, on vise une réalité où tout au moins un objet, quelque chose de caractérisable»

Georges Hélal, 1981

Denis Müller, éthicien renommé, articule sa réflexion autour de trois concepts-clés: la différenciation, l'intégration et l'inclusion. Son interprétation élargit le champ de la pédagogie. Le terme de différenciation, pris ici dans le sens de reconnaissance des singularités individuelles, comme c'est le cas dans la différenciation pédagogique, ne recouvre pas ce que l'on entend par différenciation structurale, lorsque la réponse à un besoin particulier d'un élève s'organise hors du cadre scolaire ordinaire. Pour l'auteur, différenciation, intégration et inclusion, plutôt que de s'opposer, participent à une même école de l'égalité et de l'équité.

Le débat sur les réformes scolaires est difficile à interpréter, surtout si l'on déborde la perspective des connaisseurs de la pédagogie et de l'enseignement et que l'on essaie de prendre de la hauteur par rapport aux politiques scolaires. Déjà les parents peinent à comprendre les enjeux de problèmes censés concerner leurs enfants. Le danger existe par ailleurs en permanence d'une idéologisation et d'une politisation du débat. Des dérives existent, y compris sur le plan théorique. L'éthique elle-même, comme discipline réflexive et critique, doit se garder des dangers du politiquement et de l'éthiquement correct.

Il importe de bien distinguer les risques de distorsion idéologique contenus dans les appels à l'intégration ou à l'inclusion. Nous aimerions montrer que la fonction intégrative de l'éthique rejoint en profondeur celle de l'école et de la pédagogie, à condition que la diversité et la pluralité légitimes des opinions soient respectées et que soient évités aussi bien le danger de discrimination ou d'exclusion que celui d'inclusion forcée ou abusive dans ce qu'ils pourraient avoir de symétriques.

L'éthique: quatre dimensions pour une évolution permanente

Contrairement à une opinion répandue, l'éthique ne consiste pas en une réponse *unidimensionnelle* et *définitive* aux questions posées. Il faut prêter attention à la quadruple structuration de l'expérience humaine et sociétale, telle qu'elle s'opère en fonction des instances grammaticales du *je*, du *tu*, du *il* (ou *cela*) et du *nous*. Sur cette base, on distinguera l'éthique *personnelle* (ou éthique du rapport à soi), l'éthique *interpersonnelle*, l'éthique *sociale* et l'éthique *intégrative* (incluant l'environnement).

- L'éthique personnelle est la base de toute réflexion éthique et en constitue le premier lieu d'expérience et de vérification. En se référant au rapport qu'il entretient avec lui-même, le sujet humain tend à une interrogation authentique sur lui-même et se protège contre la tentation moralisatrice de juger les autres à partir d'un point de vue supérieur ou détaché. Des thèmes centraux comme l'estime de soi et l'autonomie du sujet individuel se retrouvent dans le champ scolaire, où la reconnaissance de la valeur propre des enfants ou des apprenants constitue un point de départ et une référence incontournables.
- La plupart des gens comprennent avant tout l'éthique comme une question portant sur la qualité et les problèmes des *relations* entre les personnes: c'est le niveau de l'éthique interpersonnelle. Il n'y a pas d'éthique sans échange de personne à personne, sans reconnaissance des personnes entre elles⁴. Ce thème est lui aussi central au cœur de l'école et des réalités pédagogiques, en amont de toute considération des rôles assumés par les enseignants, les élèves et les parents par exemple.
- Cependant, ce double socle constitué par

l'éthique personnelle et par l'éthique interpersonnelle, si décisif soit-il, ne suffit pas à saisir l'ampleur du phénomène éthique. C'est seulement dans le passage au *il* et au *cela*, dans l'expérience et la mise à l'épreuve des « relations longues » (Paul Ricœur)⁵, que l'ensemble de la problématique éthique se déploie en toute son ampleur sociale et politique. L'éthique sociale pose ainsi la question des objectifs et des valeurs visés par la société comme telle.

- L'éthique intégrative, enfin, prend en compte l'ensemble de ces trois premiers niveaux, en s'interrogeant sur leur cohérence, mais également sur leur contexte global, écologique et cosmopolitique. Le risque existe certes ici que l'éthique dérive vers des questions trop vagues et trop larges, qui deviennent impossibles à cerner et à régler. Au moment où l'éthique menace de se dissoudre dans l'indifférencié, le retour sur soi et sur les autres, ainsi que la prise en compte des règles et des lois, lui redonnent sa vitalité et son dynamisme.

Ce qui précède implique que l'éthique joue un rôle critique dans l'évaluation des pratiques sociales et des mécanismes institutionnels. Les éthiques personnelles et interpersonnelles en appellent au respect des personnes; l'éthique intégrative porte le regard sur le spectre plus vaste des cohérences et des contextualisations; l'éthique sociale prête

attention au passage entre ces différents niveaux: comment l'estime de soi et le respect d'autrui peuvent se traduire dans des institutions justes; comment il est possible de traduire l'exigence de justice en termes de développement durable et de respect de l'environnement sans sacrifier les droits des individus. À aucun moment, l'école ou la pédagogie ne peuvent se permettre de tourner en rond dans leurs propres intérêts. Elles ne sauront pas non plus se prendre pour une totalité autosuffisante⁶.

Questions de langage: intégration, inclusion et différenciation

Ce qui me frappe dans les discussions théoriques au sujet de l'école intégrative et/ou inclusive⁷, ce sont les équivoques sémantiques ou le flottement des terminologies. Là où certains semblent opposer radicalement les notions d'inclusion, d'intégration et de différenciation, d'autres essaient au contraire de les articuler, soit chronologiquement, soit de manière plus systématique.

Certains théoriciens de la pédagogie ou dans la politique de l'école proposent de privilégier les concepts dynamiques de pédagogie et d'école *inclusives*. C'est par exemple le point de vue de Nadia Rousseau⁸: « L'inclusion scolaire fait référence au placement de tous les enfants, ayant ou

non des besoins particuliers, dans une classe ordinaire correspondant à leur âge chronologique dans l'école du quartier » (p. 97). Réseau de soutien proche, consultants à disposition et priorité donnée aux apprentissages coopératifs constituent les trois qualités-clefs de l'école inclusive. La réalisation concrète de cette pédagogie inclusive suppose en plus de stricts critères de mise en œuvre une accentuation cohérente sur la *socialisation* et le *sentiment de bien-être* des élèves, avec ce corollaire décisif: « La pédagogie inclusive ne peut se développer dans un contexte où l'accent est principalement mis sur la réussite scolaire au sens strict des contenus disciplinaires » (p. 112).

De cet article documenté et profilé se dégage un paradoxe: inspirée par un idéal de justice sociale, qui doit être traité « à l'intérieur du curriculum » (p. 100), la pédagogie inclusive semble porteuse d'une vision spécifique de l'école comme anticipation rigoureuse et cohérente d'une société juste⁹; cependant, et c'est bien là que réside le paradoxe, sa réalisation ne saurait advenir *que par le biais de décisions volontaires* évitant toutes mesures de type obligatoire. Ce paradoxe s'explique bien lorsque l'on constate que l'ensemble des démarches pédagogiques proposées par Nadia Rousseau répondent à une vision participative et coopérative.

Le problème demeure de savoir comment il est possible de combiner cette visée volontariste et démocratique avec une mise en œuvre contraignante. Le paradoxe pourrait bien prendre en définitive la forme d'une double contrainte du type « seul un cadre inclusif excluant toute coexistence avec d'autres modèles permettra le déploiement de choix pédagogiques libres et créatifs »¹⁰.

D'autres auteurs envisagent plutôt l'idée d'une pédagogie et d'une école *intégratives*¹¹ vers lesquelles il convient de cheminer, mais à certains égards, sous un vocabulaire différent, la visée nous semble finalement assez identique, avec cette différence, sans doute, que la visée intégrative désigne l'inclusion comme un idéal mais évite d'en faire un absolu contraignant¹².

De plus, comme le souligne Serge Ramel, l'intégration vise plutôt une démarche centrée sur l'élève et la classe d'école, alors que l'inclusion vise un processus à l'échelle de l'école dans son entier. Il s'agit d'un point de départ et d'une



dimension très différentes, même si les objectifs peuvent se ressembler¹³. Mais, du point de vue extérieur qui est le mien, est-il légitime de séparer à ce point la classe (lieu d'intersection privilégié de l'apprentissage des élèves et des pratiques des enseignants) et les finalités même de l'école comme institution? Eriger l'inclusion en norme institutionnelle ne risque-t-il pas de dénaturer la fonction à la fois pédagogique et sociale de la classe?

On retrouve l'influence du modèle théorique inclusif, marqué par la situation québécoise, dans la manière dont, en Suisse et en particulier dans le canton de Vaud, le vocabulaire de l'inclusion est mobilisé en un sens normatif, pour désigner un objectif prioritaire hautement souhaitable et parfois même nécessaire. Dans *l'Avant-projet de loi sur l'enseignement obligatoire* de février 2010, l'idée directrice d'école inclusive s'accompagne certes de «mesures intégratives», sans toutefois que la différence entre les deux termes apparaisse de manière très claire.

L'idée même, exprimée dans le titre d'un ouvrage collectif récent, qu'il faille devoir passer «du déclaratif» à une «mise en œuvre», laisse bien entendre ici une supériorité de l'inclusion par rapport à l'intégration. Je note que cette supériorité *chronologique*, selon laquelle il conviendrait de passer d'une certaine idée de la pédagogie et de l'école à une idée plus adéquate, plus en phase avec une meilleure idée de la société, implique un *jugement de valeur de type normatif* quant à la préférence fondamentale attachée à l'idée même d'inclusion.

Or c'est justement cette préférence qui pose problème, surtout lorsque les deux démarches deviennent des options antagonistes, alors qu'elles devraient plutôt être pensées comme complémentaires. L'école inclusive, comme projet d'école idéal, s'oppose à l'école exclusive, qui n'existe bien sûr jamais comme telle; l'intégration, loin d'être la forme bâtarde de l'inclusion, relève d'un état d'esprit dynamique, ouvert sur l'idée d'école inclusive, au sens d'un horizon, d'une ligne imaginaire qui s'éloigne au fur et à mesure que l'on s'en approche, mais qui a pour fonction de faire progresser la conscience et la pratique de l'intégration scolaire et sociale. Or c'est justement cet écart entre l'imaginaire d'un horizon et la réalité d'une expérience concrète qui doit nous interdire de saturer l'intégration par un usage quasi totalitaire de l'inclusion.

Pour une école de l'égalité et de l'équité

Ce qui précède nous donne à penser qu'afin de clarifier les niveaux à la fois stratégiques et éthiques des problématiques en cours, il est indispensable de distinguer *la légitimité éthique de la différenciation, l'exigence morale d'intégration et la visée inclusive comme objectif social plus large*.

a) La différenciation répond aux exigences éthiques de justice sur le mode de la reconnaissance des singularités individuelles. Elle n'a pas à être placée sur un plan inférieur, comme si elle constituait un niveau dépassé, incompatible avec l'idée d'un traitement égal de tous. De ce point de vue, il convient de dénoncer une certaine tendance politiquement correcte, qui voudrait cataloguer l'idée de différence dans l'arsenal des représentations discriminatoires. Différencier, ce n'est pas séparer ou isoler, mais reconnaître et valider la différence des situations individuelles. Le drame de l'école actuelle, c'est que la différenciation a opéré la plupart du temps comme un diagnostic enfermant et discriminatoire, excluant les élèves au lieu de les intégrer. Une véritable intégration implique au contraire la reconnaissance de la différence *au sein de l'école*. Cette option, sans nul doute, est coûteuse en énergie, en disponibilité, en écoute et, *last but not least*, en argent.

J'aurais par conséquent tendance à interpréter une certaine méfiance envers la différenciation comme résultant davantage d'un impératif économique de type utilitariste que d'authentiques considérations pédagogiques et éthiques. Différencier coûte cher, que ce soit par le biais d'engagements individuels d'enseignants supplémentaires au sein des classes existantes ou par la création, ou le maintien, de classes spécialisées. Si le programme d'une école inclusive a pour effet d'augmenter la surcharge des enseignants en place et de camoufler des velléités d'économies sous le couvert d'une générosité trompeuse, on aura perdu aussi bien sur le tableau de la qualité pédagogique que sur celui de la vérité démocratique. Les résistances des enseignants aux changements en cours résultent sans doute plutôt d'un sentiment de surcharge, d'autant plus compréhensible quand les moyens manquent. Mais dans l'idéal, la tâche de différenciation (qu'elle s'exerce au sein d'une classe ou par l'existence de classes

distinctes) ne va pas à l'encontre de l'exigence morale d'intégration.

b) L'inclusion me paraît devoir être pensée en termes de visée bien plus que de réalisation contraignante. Elle n'est pas un objectif à court terme, vu par la lunette étroite des prochains budgets annuels, mais un objectif stratégique sur la durée.

Cela implique aussi une délimitation précise entre l'école et la société. L'école, comme partie et non comme tout, n'a pas à répondre à toutes les exigences de la société: premier pas de la socialisation, elle n'en constitue jamais le dernier mot, ni par rapport aux expériences complexes de la vie familiale, ni par rapport à la vie sociale au sens large. On peut penser, à l'inverse, que l'école reflète l'idée que nous nous faisons de la société, et que par conséquent l'école doit non seulement donner l'exemple d'un refus décidé et cohérent de toute exclusion, mais que, en termes plus positifs, elle est la meilleure préparation qui soit à l'intégration la plus large de toutes et de tous. Le fait que l'école s'adresse à des enfants ou à des jeunes tend à donner à cette exemplarité un caractère d'autant plus évident.

Or une telle *pression exercée sur l'école* tend à lui attribuer des tâches et des idéaux qui la dépassent. Les enfants et les classes deviennent pour ainsi dire des embryons de la société inclusive et parfaite que l'on entend construire. Sans compter que cela pourrait imposer aux enseignants eux-mêmes une vision plus politique (au sens étroit du terme) que pédagogique et sociétale de leur tâche, cela met aussi implicitement sur le dos des enfants et des jeunes eux-mêmes des attentes disproportionnées quant à leur capacité de réaliser une société juste, dépourvue de toute exclusion.

On répétera que l'idéal d'une école et d'une pédagogie inclusives est plus une *visée et un horizon imaginaire* dont doivent débattre les adultes qu'une anticipation obligatoire de ce que ces derniers peinent tant à réaliser eux-mêmes dans la société civile et dans la vie ordinaire. L'école ne doit pas devenir une surface de projection lisse et englobante du désir des adultes, pas toujours au clair sur leurs objectifs et tentés en conséquence de s'en remettre au seul bon sens des autorités en place.

L'école au service de l'enfant : pour une réforme éthique non totalitaire

Si cela est juste, alors on ne devrait pas concevoir l'école dite « inclusive » comme une *nouvelle* école, ou comme une sortie hors de l'école « normale », qui serait seulement différenciatrice et intégrative, alors que la « vraie » école, l'école idéale du futur, serait *exclusivement* à penser sur le mode inclusif. La notion d'école inclusive serait plutôt l'indication d'une visée de justice et d'égalité, visée normative ayant pour fonction d'orienter la mise en place de mesures différenciatrices et intégratives. Il y a un risque de dérive « totalitaire » dans l'utilisation du terme de l'inclusion, qui, en moins d'une année, semble avoir relayé celui d'intégration, qui demeure pourtant la réalité actuelle de l'école vaudoise, pas si différente, en cela, des écoles des cantons voisins.

Nous retrouvons ici le paradoxe analysé plus haut. La bonne volonté et les bonnes intentions présidant à l'idée normative d'école inclusive reposent sur le postulat d'une société inclusive à mettre en place et en œuvre le plus rapidement possible et par les moyens les plus efficaces possibles. Le rôle et la responsabilité des acteurs sociaux

engagés dans une telle réalisation se trouvent ainsi largement sous-exploités. Nous avons besoin de temps et de maturation. Il en va dans l'école comme dans la vie politique et comme dans la réflexion éthique : qui va piano va sano¹⁴.

L'enseignant au cœur de la mise en œuvre d'une éthique intégrative

Nous avons tenté de justifier, dans les pages qui précèdent, une conception de l'école et de la pédagogie se situant dans la perspective dynamique d'une éthique intégrative échappant aussi bien, dans toute la mesure du possible, aux risques inversés de l'hyper-individualisme et d'une inclusion obligatoire.

Une telle dialectique suppose l'interaction positive de la subjectivité et de l'institution scolaire : encourager et respecter la personnalité et l'individualité de chaque acteur au sein de l'école et de la société, loin de contrevenir à l'idéal de l'éthique intégrative, va bien plutôt dans le sens de sa réalisation la plus profonde.

En conclusion, il nous paraît qu'une concertation approfondie des enseignants, sur le long terme,

constitue une condition pratique fondamentale de la mise en œuvre d'une éthique intégrative, au service de l'enfant et dans la perspective d'une société plus juste et plus démocratique¹⁵.

Denis Müller est professeur d'éthique aux facultés de théologie de Genève et Lausanne. Il est aussi expert pour le présent numéro de Prismes.

Notes

- 1 Je remercie vivement Régine Clottu, Nicolas Christin, Serge Ramel et Jean-Louis Paley, dont les suggestions m'ont permis de faire se rejoindre un peu plus visée éthique et prise en compte du terrain scolaire et social.
- 2 Causse, J.-D., & Müller, D., dir. (2009). *Introduction à l'éthique. Penser, croire, agir*. Genève : Labor et Fides.
- 3 Rich, A. (1984-1987). *Éthique économique*. Genève : Labor et Fides (trad. fr. 1994) et Ricoeur, P. (1985). Avant la loi morale : l'éthique. In *Symposium. Les enjeux*, 42-45. Paris : Encyclopaedia Universalis. Pour la notion d'éthique intégrative : Krämer, H. (1995). *Integrative Ethik*. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- 4 Voir à ce sujet : Spaemann, R. (trad. fr. 2009). *Les personnes. Essai sur la différence entre « quelque chose » et « quelqu'un »*. Paris : Cerf.
- 5 Ricoeur, P. (1955). Le *Socius* et le prochain. In : *Histoire et vérité*, 99-111. Paris : Seuil.
- 6 On risque d'intégrer ou d'inclure dans le cadre strict de l'école sans se préoccuper du sens que cela peut avoir dans un projet de vie de l'élève, futur adulte. Cette « myopie scolaire » passerait alors à côté du projet d'intégration valant pour un projet de vie.
- 7 Cf. notamment les travaux réunis par : Doudin, P.-A., & Ramel, S., coord. (2009). Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre. In *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9. Lausanne : CDHEP/IRD. Consulter également *Prismes* 12, mai 2010.
- 8 Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. In : Doudin, P.-A., & Ramel, S. Op. cit., 97-116. Voir plus largement l'ouvrage : Rousseau, N., & Bélanger, S., éd. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 9 Je m'inscris dans la suite des théories de la justice et de la société juste de J. Rawls et de Ph. van Parijs, mais en tenant compte des correctifs apportés par M. Walzer (trad. fr. 1997) dans : *Sphères de justice : une défense du pluralisme et de l'égalité*. Paris : Seuil ; cf. Müller, D. (2000). *Les passions de l'agir de l'agir juste. Fondements, figures, épreuves*. Fribourg-Paris : Editions Universitaires-Cerf ; sur l'articulation entre le libéralisme politique, la justice comme égalité complexe et l'éducation : Sabbagh, C., Resh, N., Mor M., & Vanhuyse, P. (2006). Spheres of justice within schools: Reflections and evidence on the distribution of educational goods. *Social psychology of education*, 9/2, 97-118.
- 10 Ce paradoxe devient particulièrement intéressant et même choquant lorsque l'on constate que les pays qui sont passés à l'inclusion (Italie, Nouveau-Brunswick/Canada) ont fait le choix de fermer les institutions pour qu'il n'y ait justement plus de choix.
- 11 Bauer-Lasserre, Chr. (2010). En marche vers une école intégrative. *Prismes*, 12, 58-59.
- 12 Sur le point de vue des enseignants : Clottu, R. (2010). Intégration et inclusion à l'école : qu'en pensent les enseignants ? *Prismes*, 12, 61.
- 13 Communication personnelle.
- 14 Voir la réflexion d'Olivier Abel : Éthique du temps. In : Causse, J.-D., & Müller, D., dir. (2009). *Introduction à l'éthique*. Op. cit., 353-373.
- 15 C'est la démarche entreprise au Nouveau-Brunswick (Canada), suite à une large consultation des milieux associatifs pour passer d'une loi à un projet de société. Or, le débat est pour le moins absent ou discret dans le contexte vaudois. Nous espérons contribuer un peu à sortir de ce silence préjudiciable à la vie de l'école comme à celle de la démocratie.



RÉPARER UNE SOCIÉTÉ MALADE DE SES EXCLUSIONS ?

PATRICK BONVIN

Toute évocation de l'inclusion/intégration semble devoir commencer par une discussion des termes mêmes. Un débat de mots qui ne doit pas faire perdre de vue l'essentiel qui est de l'ordre du défi sociopolitique.

L'inclusion serait l'idéal, voire le mythe, ou, pire, une formule aussi politiquement correcte que creuse, qui dépasse le champ scolaire, puisqu'elle dénote un projet de société. Elle n'existerait que dans les intentions. Loin d'être réalisée, elle constitue toutefois une direction sociopolitique relativement claire, promue par de nombreux représentants de minorités, politiques et décideurs, experts de l'éducation et de la formation partout dans le monde, ainsi que par de nombreuses organisations internationales (OMS; UNICEF; Commission européenne; etc.).

Plus près de nous, l'*Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée* engage les cantons qui le ratifient à préférer les solutions intégratives aux solutions séparatives. L'idée d'inclusion ne souffre donc pas d'un manque de «volonté» exprimée dans les discours officiels; celle-ci s'exprime de manière prescriptive en direction de pourvoyeurs de services et d'usagers dont l'avis n'intéresse que marginalement ses promoteurs. Ce ne serait d'ailleurs pas leur rôle: quel progrès social trouve l'adhésion de la majorité, notamment lorsqu'il concerne une minorité ?

L'école a relevé des défis plus ardues (obligation scolaire, déségrégations), elle relèvera ce défi en accompagnant les évolutions sociales vers l'inclusion et en y jouant même un rôle central. En effet, si l'on ne peut exiger que l'école ouvre seule la voie vers l'inclusion, elle y contribuera par sa fonction de formation et par la réalisation progressive de l'intégration des élèves à besoins particuliers. Elle est de fait pionnière dans les remises en question et changements qu'implique la visée inclusive. Par l'intégration, il est au fond

demandé à l'école de «réparer» une société malade de ses exclusions.

Si l'on oppose inclusion à exclusion, l'école peu inclusive serait le reflet d'une société qui exclut. Cette lecture sociologique est nécessaire; elle pointe les changements d'attitude à promouvoir au travers notamment de la formation des enseignants. Elle fournit également une part des arguments qui fondent la remise en question du modèle de l'école actuelle. Dans le domaine de la réalisation de l'inclusion scolaire, elle n'est cependant pas suffisante (et en ce sens, le fait de situer le discours essentiellement au niveau des valeurs sociales peut paraître stérile): nous sommes poussés par une volonté politique, dotés de raisons louables et pouvons espérer être soutenus dans notre mission, mais avons-nous une idée claire sur la manière dont nous allons concrétiser cette volonté ?

«La notion d'intégration serait la composante concrète de l'inclusion, sa réalisation dans le quotidien scolaire.»

Il nous faut donc quitter les hautes sphères de l'inclusion, la question du rôle de l'école dans la société, et nous pencher vers la notion d'*intégration*, qui serait donc la composante concrète de l'*inclusion*, sa réalisation dans le quotidien scolaire. L'*intégration* n'est pas un idéal distant: elle est réalisée dans une certaine mesure dans de nombreux

contextes, par des concepts éprouvés ou au travers de projets pilotes. Elle s'oppose non pas à l'exclusion comme concept sociologique, mais à la séparation comme mesure pédagogique visant à maintenir l'homogénéité du groupe-classe et à permettre à l'élève ayant des besoins particuliers de bénéficier de l'environnement considéré comme optimal pour son développement et sa formation.

Lorsque la différence, définie comme caractéristique individuelle, est considérée comme mettant en péril l'homogénéité perçue du groupe-classe, l'institution répond en créant des structures séparées qui finissent par s'autoalimenter. Avec l'inclusion, on court le risque d'une dérive symétrique: en effet, si l'on considère la recherche de l'homogénéité par une «hétérogénéisation» des contextes de formation (différenciation structurelle) comme vouée à l'échec, il apparaît tout aussi illusoire de penser qu'une homogénéisation du contexte de formation (une même école pour tous) soit à même de répondre adéquatement à la réalité enfin acceptée de la diversité. L'inclusion court le risque d'être accompagnée par le mythe séduisant d'une simplification du modèle de provision de services de l'école, alors que c'est le contraire qui va (devoir) se produire: l'acceptation de la diversité, la prise en compte des besoins spécifiques des élèves au niveau de l'établissement va sans doute s'accompagner d'une complexification de son organisation: coopération entre enseignants, entre enseignants et spécialistes, décloisonnements, horaires adaptés, développement de projets individualisés...

S'il est nécessaire de promouvoir le «vouloir inclure», il est tout aussi nécessaire, et prioritaire, de promouvoir le «pouvoir inclure» par la formation et la recherche. Cette optique de concrétisation fonde notre engagement, au risque d'en rester à une discussion sur les mots.

Patrick Bonvin est professeur formateur à la HEP Vaud.

La trajectoire atypique d'un théologien dyslexique

MATHIAS NEBEL

Il y a peu, la dyslexie faisait partie de troubles reconnus par l'assurance invalidité et était prise en charge par l'enseignement spécialisé. Aujourd'hui, dans notre canton, la dyslexie est considérée comme une difficulté d'apprentissage de l'écrit, parmi d'autres. Ce changement de perspective a été suivi par une diminution des moyens mis à disposition des élèves et souvent par une non-reconnaissance de leurs difficultés par l'école ordinaire. L'article de Matthias Nebel illustre qu'il était hier tout aussi difficile de vivre sa dyslexie dans un parcours scolaire ordinaire, qu'il ne l'est aujourd'hui dans une école qui tend vers l'inclusion scolaire.



Mon *curriculum vitae* ne dévoile pas le trajet typique d'un dyslexique. J'ai fait mes écoles primaire et secondaire à Collex et Versoix, puis une maturité scientifique au collège Sismondi à

Genève, que j'achève même avec une mention bien. C'est alors l'Université, à Fribourg avec une licence en théologie à laquelle fait suite un doctorat, puis un séjour *post-doc* à Cambridge, et enfin un poste de professeur dans une Université mexicaine durant 6 ans. Puis retour en Suisse, où je m'occupe de la coordination de l'Ecole doctorale en théologie ainsi que de formation d'adultes.

Or toute cette trajectoire aurait pu être radicalement différente si je n'avais eu la chance d'être scolarisé à Genève, un canton qui ne pratique pas de sélection pré-gymnasiale en 6^e primaire. En ces années-là, mon expression écrite est si déficiente que je fais entre six à dix fautes par ligne, écris de manière essentiellement phonétique, ne connais et n'applique que très imparfaitement la grammaire, et surtout ne vois pas mes fautes et ne sais pas comment remédier à cette difficulté. Je n'aurais pas dû passer au cycle d'orientation; seule l'insistance de ma mère me valut une «dérogação». En termes précis, je n'avais pas acquis à 12 ans la phase alphabétique du langage, ni par conséquent la phase orthographique. L'assemblage m'était - et me reste -

difficile, sinon impossible; en 6^e, je devine encore largement l'écriture d'un mot, hésitant toujours entre les nombreuses variantes dont l'une finira par me paraître moins aléatoire que les autres. Je n'ai pourtant pas été diagnostiqué comme dyslexique en ces années. Une courte visite au service pédagogique du canton de Genève, en 5^e primaire, constata la difficulté orthographique, mais rien ne fut entrepris pour y remédier. Nous sommes en 1981; une dyslexie dysorthographique ne fait pas encore partie des affections que l'on détecte ou corrige. Le diagnostic sera bien plus tardif, au moment où des lectures me portent à réfléchir sur mes difficultés persistantes d'écriture.

« Mon niveau d'écrit ne correspond pas à mon niveau scolaire, ce reproche alimente une image de moi négative, à laquelle je finis par croire »

Je présente en effet une sorte de paradoxe. Je lis beaucoup, bien plus que la moyenne, depuis tout petit. Aussi ai-je un vocabulaire, des connaissances qui tronquent la difficulté écrite et rendent encore plus invraisemblable l'orthographe déplorable. Deux souvenirs illustrent ce paradoxe, un troisième dévoile la supercherie.

- Moi, dans la chambre de mes parents, isolé, pour apprendre mes mots. J'ai sept ans; il y a cinq

mots, je n'arrive pas à les apprendre. Impossible. Je les regarde, pour les «photographier» comme me suggère ma mère; je les copie, comme le recommande la maîtresse; je les répète, tâchant de les «voir» écrits en imagination. Rien n'y fait. Dans la dictée qui suit, j'écris «les légumes», «légume». Je sens encore maintenant le désespoir qui était alors le mien, car je ne voyais pas la faute, ne comprenais pas l'erreur, ne savais que dire à une mère qui ne saisissait pas la difficulté de son fils.

- J'ai 10 ou 11 ans, je lis des bandes dessinées sans cesse, tout Jules Verne, beaucoup d'Alexandre Dumas, Victor Hugo, bientôt Dostoïevski. Je lis vite, je dévore ces romans car j'aime les histoires et veux toujours connaître la suite. Cela m'amuse, car à la fin de chaque livre, quelque chose du style et du vocabulaire du livre me reste: je parle comme un livre!
- J'ai 9 ans, je suis dans le bureau de mon père, j'ai ouvert l'encyclopédie Larousse, tome 7, et je lis article après article. Cela m'intéresse, je passe plus d'une heure à lire. Je ne retiens cependant pas grand-chose, car je n'ai, de fait, pas lu les mots difficiles, ceux que je ne connaissais pas et que j'aurais dû déchiffrer. Je les vois, mais les saute. Les autres mots, je les reconnais et ensemble ils font sens, un sens que je comprends; aussi ai-je l'impression de lire. Mais ai-je bien lu ce qui était écrit?

Je pense actuellement que c'est alors que je mets en place une stratégie, compliquée, pour retenir sinon l'orthographe, au moins des chiffres, des tables de multiplication ou des listes de mots. Je leur donne un sens, je les relie, je les noue en une signification. Je suis toujours encore incapable de retenir une liste de dix mots, mais je peux apprendre une pièce de théâtre par cœur; je suis incapable de retenir mon numéro de téléphone, mais je sais que le second chiffre est la moitié du triple du premier, que le suivant est le même, que le quatrième s'obtient en soustrayant 1 au troisième, etc. La signification - l'association significative de deux ou plusieurs éléments isolés qui n'existent individuellement que liés en une configuration; ce lien logique qui donne raison des choses - est ce qui me donne accès à une forme de mémoire! C'est épuisant et très compliqué, parfois gênant: comment dire à quelqu'un qui me demande mon numéro de téléphone professionnel

que je dois soit consulter l'annuaire, soit refaire le calcul dont il est le résultat, soit encore recréer la figure géométrique que dessine le doigt sur le clavier ?

De fait, mon parcours scolaire s'améliore de mauvais à seulement médiocre au fur et à mesure que l'attention passe de l'écrit au contenu de l'écrit. Néanmoins, les difficultés persistent, s'accroissent même à de nouveaux domaines, notamment l'algèbre. Toute restitution écrite met à jour le déficit et, au fur et à mesure, paraît aux différents professeurs comme de plus en plus scandaleuse. Mon niveau d'écrit ne correspond pas à mon niveau scolaire : je ne devrais pas être ici. Ce soupçon, ce reproche est constant et alimente une image de moi négative que me renvoie l'école, à laquelle je finis par croire : je ne suis pas capable de faire des études, je ne dois pas, ne peux pas en avoir le désir ; ma vocation professionnelle est pratique, c'est ce que j'aime faire, c'est ce que je dois bien savoir faire, c'est la seule chose que je peux faire. Voilà le message que me renvoie, à la fin de ma scolarité obligatoire, l'établissement scolaire et que confirme, avec gentillesse et componction, le conseiller aux études.

Je partage alors cette idée et choisis de commencer un apprentissage de charpentier. Mais au bout de quelques semaines sur les chantiers, je constate que je ne suis pas comme les autres apprentis. J'ai d'autres réflexions, d'autres types d'intérêts, d'autres conversations. Aussi j'annonce à mon employeur et mes parents que je veux malgré tout tenter d'aller au collège. J'entre alors en scientifique au collège Sismondi. Ces quatre années suivent le même schéma que précédemment, avec un accroissement du grand écart entre écrit et contenu de l'écrit. Le français et la philosophie caractérisent alors pour moi deux extrêmes, avec deux professeurs qui font deux choix différents quant à ma personne. L'une va considérer essentiellement ce qui est écrit, et non la forme de l'écrit : je suis alors le meilleur de la classe ; l'autre estime que l'on ne peut tolérer un tel manque dans l'écrit, quel que soit le contenu : je suis l'un des cancren attitrés du cours.

Une fois obtenue la maturité, je choisis d'étudier la théologie. Ce sont des études qui vont me

passionner, et la question de ma dyslexie sera mise au second plan durant ces années car la majorité des examens y est orale.

« Je suis une année en Argentine un étranger, tout à la fois différent et apprécié, ce qui ne m'était jamais arrivé auparavant »

Deux événements vont se produire dont je mesurerai, des années plus tard, l'importance.

- Le premier est un séjour d'une année en Argentine, entre la troisième et la quatrième année du Collège. Ce séjour va me personnaliser, me donner dans ma différence une sécurité personnelle que je ne possédais pas. Je suis une année durant en Argentine un étranger, tout à la fois différent et apprécié, ce qui ne m'était jamais arrivé auparavant (j'ai été, depuis la moitié de la primaire un garçon plutôt solitaire, sans beaucoup d'amis, qui se constatait différent sans vraiment savoir pourquoi).
- Le second événement est totalement différent. Il réside dans l'exigence que les travaux de séminaire à l'Université soient tapés à la machine. Je mettrai trois semaines à dactylographier les 15 pages de mon premier travail, travaillant de 8 à 18 heures chaque jour ! Le travail est épuisant, car je dois taper lettre après lettre, épeler chaque mot. De fait, ce sont ces travaux écrits et l'exercice de plus en plus fréquent de la frappe au clavier qui vont me faire acquérir la phase orthographique sans m'en rendre compte (automatisation de l'assemblage), sinon par l'effort démesuré que cela me coûte. L'amélioration est notoire, mais encore bien imparfaite, et surtout exclut toujours encore la grammaire.

Aujourd'hui, me sachant désormais dyslexique et comprenant mieux les raisons de mes difficultés, je n'en ai plus honte et j'essaie de mitiger les difficultés professionnelles que cela me pose. J'ai trois sortes d'écrits : les notes personnelles, à mon usage privé, où j'écris librement en me concentrant sur le contenu et non la forme,

écriture terrifiante de fautes ; les écrits rapides, comme les mails, où je ne me relis qu'une fois ou deux et où les fautes sont fréquentes ; les écrits publics, comme ce texte, que je relis 4 à 5 fois, dont l'une à l'envers, puis que je fais relire par un tiers. Le fait reste que je ne vois pas mes fautes quand j'écris, et très difficilement lorsque je me relis. C'est donc un handicap bien réel, compensé chez moi par une facilité dans d'autres domaines où j'ai la chance d'obtenir une reconnaissance sociale.

Mathias Nebel, marié et père de deux enfants, est né à Lucerne, a grandi à Genève et a étudié à Fribourg, Madrid et Cambridge. Il est théologien de profession et vit actuellement à Neuchâtel, après six ans passés au Mexique.

Note

- 1 Ce ne sont pas deux éléments individuels préexistants qui, associés, vont faire émerger un sens à partir de leurs réalités singulières, individuelles ; mais tout au contraire, une signification, antérieure, première, qui va permettre aux réalités singulières d'exister. Dans le cas de la lecture, la signification préexiste pour moi à la reconnaissance du mot et des lettres qui le composent.

LES ENSEIGNANTS FACE À L'INCLUSION: RÉSISTANCES, ANTAGONISME ET LIENS DE COLLABORATION

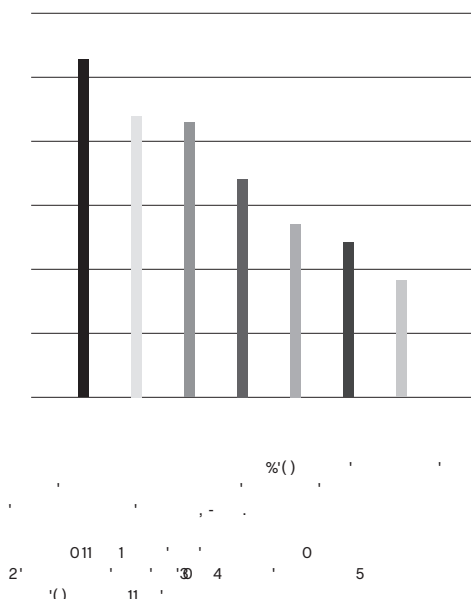
PIERRE-ANDRÉ DOUDIN ET DENISE CURCHOD-RUEDI

De nombreuses recherches récentes portent leur attention sur les effets négatifs que pourrait avoir sur les enseignants la prescription d'intégrer tous les élèves. Passant en revue la littérature sur l'inclusion, les auteurs mettent en évidence les facteurs de risque dont il faut tenir compte et les facteurs de protection à développer pour soutenir les enseignants.

Face aux difficultés et aux besoins spécifiques de certains élèves, l'école peut recourir à une *pédagogie spécialisée séparative*, c'est-à-dire à la création au sein d'un même système scolaire d'un ou de plusieurs types de classes ou d'institutions les regroupant. Chaque type est censé correspondre à un certain profil d'élève défini essentiellement par son degré d'« inaptitude » à répondre aux exigences d'une classe ordinaire. Au contraire, l'*inclusion* consiste à scolariser dès le début l'élève ayant des besoins spécifiques dans l'école de son quartier et en classe ordinaire (Doudin & Ramel, 2009; Doudin & Lafortune, 2006). Les systèmes pédagogiques en Suisse comme dans les autres pays occidentaux ont opté pour des politiques très différentes (voir graphique 1).

Des facteurs de risque d'exclusion

L'analyse de la population d'élèves fréquentant les différents types de classes et institutions regroupant des élèves en difficulté montre une nette sur-représentation, d'une part, de garçons (environ 60 % de garçons contre 40 % de filles, voir Pelgrims-Ducrey & Doudin, 2000; OFS, 2010) et, d'autre part, d'élèves d'origine étrangère. Là aussi, il y a de fortes disparités entre systèmes pédagogiques: le canton de Vaud exclut 1 élève étranger



sur 9, alors que dans le canton du Valais cette proportion n'est que de 1 sur 20 et au Tessin de 1 sur 30 (Lischer, Baumberger, Moulin, Doudin & Martin, 2007). Ces comparaisons montrent notamment que l'exclusion n'est pas une fatalité. *L'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de*

la pédagogie spécialisée vise notamment à favoriser une meilleure intégration dans l'école ordinaire des élèves ayant des besoins particuliers.

Des résistances à l'inclusion

Différentes recherches (par ex. Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Peltier, 1997; Scruggs & Mastropieri, 1996; Ramel & Lonchamp, 2009) ont montré que certains enseignants ou parents d'élèves pensent, d'une part que le maintien en classe ordinaire d'élèves présentant des besoins particuliers retarderait les apprentissages scolaires des élèves sans difficulté et, d'autre part, que le maintien en classe ordinaire ne serait pas favorable aux élèves ayant des besoins particuliers. L'orientation de ces derniers dans des classes les regroupant permettrait donc d'optimiser les apprentissages tant des élèves avec que sans besoins particuliers.

Un antagonisme entre recherche et pratique

Pour les élèves, l'inclusion offrirait plus d'avantages que l'exclusion (par ex. Haeberlin, 1998; Katz & Miranda, 2002a, 2002b; Rousseau & Bélanger, 2004). Le maintien en classe ordinaire d'élèves présentant des besoins spécifiques ne péjorerait pas les apprentissages scolaires et sociaux des élèves sans difficulté. Sur le plan social, côtoyer des élèves en difficulté permettrait de développer de nouvelles valeurs et attitudes liées à l'acceptation des différences individuelles. Les interactions avec des pairs différents augmenteraient la confiance en soi et l'estime de soi des élèves sans besoins particuliers. Le maintien en classe ordinaire d'élèves présentant des besoins particuliers leur permettrait de

mieux développer leurs compétences scolaires et sociales que s'ils étaient regroupés dans des classes spécifiques.

Dès lors, comment expliquer cet antagonisme entre résultats de recherche et point de vue des praticiens et praticiennes? Des éléments de réponse semblent essentiels si l'on veut pouvoir accompagner favorablement les enseignants dans leurs pratiques inclusives. Les études sur la santé des enseignants fournissent des éléments de réponse.

L'intervention auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: un facteur de risque

Aux USA, des enseignants de classe regroupant des élèves ayant des besoins particuliers sont plus à risque d'épuisement et de décrochage professionnel (abandon de la profession) que les enseignants de classe ordinaire (Whitaker, 2000; Nichols & Sosnowsky, 2002). En Suisse latine, les enseignants de classes regroupant des élèves ayant des besoins particuliers sont plus à risque d'épuisement que les enseignants de classe ordinaire (Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger, 2009). En Italie, les enseignants de soutien qui interviennent en classe ordinaire auprès d'élèves ayant des besoins particuliers sont plus à risque d'épuisement que des enseignants de classe ordinaire (Albanese & Fiorilli, 2009). Inclure en classe ordinaire des élèves ayant des besoins spécifiques représenterait également un facteur de risque d'épuisement professionnel pour l'enseignant de classe ordinaire (Talmor, Reiter & Feigin, 2005). Ainsi avoir dans une classe ordinaire des élèves présentant des problèmes de comportement est un facteur de risque important (par ex. Kokkinos, 2007). En Suisse latine, le risque d'épuisement d'enseignants de classe ordinaire favorables à l'inclusion est plus important que chez des enseignants qui sont favorables à l'exclusion des élèves présentant des besoins particuliers et à leur orientation dans des classes les regroupant (Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger, 2009). Si les difficultés des élèves peuvent être à l'origine de l'épuisement professionnel dans la profession enseignante, il convient de souligner également qu'un haut niveau d'épuisement rend l'enseignant plus intolérant à l'égard de certains comportements d'élèves (par ex. Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005).

L'enseignant favorable à l'exclusion 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 d'enseignant.

L'enjeu est alors de développer dans l'établissement scolaire des facteurs de protection compensant l'exposition à l'épuisement professionnel. Il est primordial de fournir des mesures de protection suffisantes à l'enseignant opposé à l'inclusion pour tenter de lui permettre de diminuer le recours à ce mécanisme de défense qu'est l'exclusion et qui, rappelons-le, risque de prêter les élèves.

Facteur de protection pour l'enseignant

Rappelons ici que le facteur de protection de l'épuisement le plus efficace est sans doute le soutien social, c'est-à-dire le réseau d'aide qu'une

personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques comme par exemple lors de situations d'inclusion (Talmor, Reiter & Feigin, 2005; Curchod-Ruedi, Doudin & Peter, 2009). Le soutien social a un effet direct sur la santé en réduisant les tensions et les conflits et en constituant une ressource lorsque le professionnel doit affronter des situations difficiles (Canouï & Mauranges, 2004).

Avec Hobfoll (1988), nous pouvons distinguer deux types de soutien:

- le soutien émotionnel (manifestations de confiance, d'empathie, d'amour ou de bienveillance) qui permettrait de consolider la personne et de renforcer ses capacités de régulation émotionnelle. Ce type de soutien est généralement prodigué par des proches (amis, conjoint ou conjointe, famille);
- le soutien instrumental (des réflexions à propos de difficultés surgissant dans le contexte professionnel, des informations pertinentes, des conseils sous forme de rétroaction quant au travail fourni ou à la situation décrite) permettrait à



l'enseignant d'enrichir sa compréhension de la situation et de développer des compétences professionnelles pour intervenir. Il est plutôt offert par des professionnels (enseignants spécialisés; équipe santé; médiateurs; psychologues, etc.).

Un lien de collaboration à privilégier

Des établissements scolaires se sont dotés de personnes-ressources, de réseaux d'aide intervenant dans des situations complexes comme lors d'inclusion d'élèves présentant des besoins particuliers et susceptibles de fournir un soutien instrumental. De plus, la diminution du recours à une *pédagogie spécialisée séparative* permet de redéfinir, du moins en partie, le rôle des enseignants spécialisés. L'évolution de l'ECES (Etablissement cantonal d'enseignement spécialisé, précédemment Ecole cantonale pour enfants sourds) en est

un excellent exemple puisque des enseignants spécialisés qui intervenaient dans des classes regroupant des élèves sourds ou malentendants interviennent maintenant comme personnes-ressources auprès d'une classe régulière incluant des élèves ayant des besoins spécifiques.

En ce sens, la relation entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant de classe ordinaire devrait être fondée sur la différence et la complémentarité des compétences. Le soutien d'une personne-ressource serait alors propice pour repenser la situation et envisager de nouvelles pistes de réflexion et d'action. Ce *lien de collaboration* représenterait un possible soutien social, mis en place par l'établissement afin de prévenir l'épuisement de l'enseignant et de favoriser une posture inclusive à l'avantage des élèves ayant des besoins particuliers. Mentionnons à ce sujet qu'une formation postgrade sur l'inclusion offerte par la

HEP devrait réunir enseignants spécialisés et enseignants de classe régulière et traiter de la complémentarité de ces deux rôles.

Pierre-André Doudin, Dr. Psych. est professeur à l'Université de Lausanne, professeur HEP, responsable de l'UER «Développement de l'enfant à l'adulte» et délégué suisse auprès de l'agence européenne pour le projet école inclusive.
pierre-andre.doudin@hepl.ch

Denise Curchod-Ruedi est psychologue-psychothérapeute FSP, professeure formatrice HEP et membre de l'UER «Développement de l'enfant à l'adulte».
denise.curchod@hepl.ch

Les références complètes mentionnées dans cet article sont disponibles sur le site de *Prismes*.



«Un médecin nous a annoncé que notre bébé de six mois n'arriverait jamais à rien dans la vie»

LAURENCE BIRBAUM

Une mère raconte la situation de handicap de sa fille, Maé, et les répercussions sur la famille. Cette fillette pourrait-elle être scolarisée en classe ordinaire? Fait-elle partie des enfants qui ont besoin de compétences et de soins développés essentiellement dans les institutions spécialisées? En dépit de ces questions qui restent ouvertes et d'un parcours encore semé d'embûches, Maé et ses proches réinventent chaque jour la lumière et l'espérance.



Je témoigne en tant que maman de Maé, née avec une maladie génétique rare du nom de *dysostose cléïdo-crânienne*, qui touche une naissance sur 800 000. Ces enfants naissent avec

une partie manquante des os du crâne; ils ont des moignons de clavicules, et plus rarement n'en ont pas du tout. C'est le cas de notre fille qui est venue au monde sans clavicule (un enfant sur 8 millions). Elle est née sans os du crâne, à terme par voie basse, un mardi à Morges... Pendant l'accouchement, les médecins et les sages-femmes ont senti au toucher la tête molle de notre enfant. Ils ont tous pensé à une bosse extra-sanguine. Le lendemain, un médecin a emmené Maé pour faire un ultrason de sa tête. Après cet examen, un jeune interne m'a dit d'appeler mon mari car quelque chose d'anormal apparaissait à l'image. Un scanner allait être fait. On nous a ensuite expliqué que notre fille devait partir au CHUV car elle n'avait pas d'os du crâne et avait une hémorragie cérébrale. Ce fut le premier diagnostic annoncé. Et ces paroles-là ont arraché nos tripes...

En néonatalogie, on nous a appris le nom de sa maladie génétique (que j'ai dû écrire afin de le retenir) et tous les examens à venir. Ce fut la première bataille d'une longue série pour qu'ils se fassent au plus vite, et que l'on revienne pour faire les derniers examens en ambulatoire. Je voulais «qu'on me rende notre fille» le plus vite possible.

À 6 mois, un médecin nous a annoncé que Maé était trop en retard, qu'elle n'arriverait à rien dans la vie et ne progresserait jamais. Imaginez, si vous le pouvez, le mal fait à notre cœur de parents. Nous avons vécu d'autres annonces catastrophées et catastrophiques. J'ai compris aujourd'hui que beaucoup de médecins annoncent le diagnostic du pire, plutôt que d'avouer leur méconnaissance de l'avenir. Je ne demande pas de mensonge, mais je crois que garder confiance dans les capacités de notre enfant lui permet d'avancer. Heureusement, nous avons aussi rencontré des médecins avec qui nous avons pu dialoguer et collaborer pour chercher à développer au mieux les capacités de Maé.

«Un grand travail de deuil chemine en nous pour être capable de dépasser le handicap et d'entourer sans a priori notre enfant.»

Un grand travail de deuil chemine en nous pour être capables de dépasser le handicap et d'entourer sans a priori notre enfant. Le couple est mis à mal. L'homme et la femme réagissent différemment. Si le dialogue ne s'installe pas rapidement, l'incompréhension se met en place sournoisement et peut conduire à la rupture. Les remarques de votre entourage - «quand va-t-elle parler?», «je me réjouis de me promener avec elle au bord du lac» - créent un malaise. Le regard insistant des passants fait que chaque promenade devient une épreuve et vous fuyez les

places de jeux. C'est un long chemin pour ne plus être blessé et sourire à ces gens maladroits. Les anniversaires sont des moments difficiles quand votre enfant n'a pas le développement de son âge. Vous devez refuser l'inscription à l'école car elle ira en institution. Il y a beaucoup de lieux publics inaccessibles avec une poussette, ou aussi des amis qui nous invitent au troisième étage sans ascenseur et finissent par souper chez nous. Même notre appartement est rempli en grande partie par le matériel spécialisé de notre trésor. À force de porter Maé, de nombreuses douleurs dorsales surviennent, et il m'est parfois impossible de la soulever.

Il est difficile de garder une place de maman au milieu des rendez-vous chez les médecins ou les thérapeutes. J'étais plutôt infirmière, physiothérapeute, ergothérapeute, logopédiste... Avant que Maé ne commence l'école à la Fondation Renée Delafontaine en août 2008, à l'âge de 7 ans, je l'accompagnais à quatre thérapies hebdomadaires, en plus de mon travail à 50 %. Durant le temps passé à la maison, je la stimulais un maximum. La dernière année de cette folle course, je me suis accordé un matin par semaine où je ne faisais rien que d'être *maman bisous*, *maman chatouilles*, *maman câlins*.

Ce n'est pas parce que notre enfant est à l'Assurance invalidité que notre vie est facilitée. Les démarches et les nombreux recours nous ont conduits à un sentiment de non-reconnaissance de nos besoins. C'est très douloureux et ressenti comme une injustice supplémentaire. On ne demande rien par envie, mais par nécessité: par exemple la prise en charge d'un parc rembourré de mousse ou un lift pour le bain, ou encore une poussette adaptée. Tous ces refus engendrent de gros frais et de nombreuses demandes financières pour pouvoir offrir le mieux à notre enfant. Votre fierté, vous la mettez dans votre poche quand vous commencez ces démarches. Parfois, vous avez envie de baisser les bras, et tant pis. Est-il normal que les parents doivent encore et toujours se battre pour obtenir les choses nécessaires?

Par cet article, j'espère vous faire partager notre quotidien. Il nous arrive d'en avoir assez de changer les couches, de toujours deviner les

DOSSIER / DES MOTS ET DES CONCEPTS

«UN MÉDECIN NOUS A ANNONCÉ QUE NOTRE BÉBÉ DE SIX MOIS N'ARRIVERAIT JAMAIS À RIEN DANS LA VIE.»

envies de notre fille, de la faire travailler pour avoir un résultat après de longs mois, mais cet état d'esprit représente peu de jours dans l'année. Je suis soulagée depuis que Maé a commencé l'école, même si je sais qu'il y aura toujours des moments de bilan qui raviveront des blessures et remettront à chaque fois une couche sur nos épaules de parents. Nous n'avons plus de multiples trajets à effectuer; les thérapies sont organisées sur place, la stimulation est quotidienne, et quand elle rentre à la maison, je n'ai plus qu'à être maman, sans stress d'horaires. Elle fait des progrès pour marcher, pour manger avec une cuillère, pour s'ouvrir au monde. J'ai réalisé la lourdeur de mes tâches au moment où je n'ai plus eu besoin de les faire. Il reste plein d'interrogations et d'angoisses sur

l'avenir, mais ce sont de courts instants. Nous réfléchissons aux mesures à prendre quand les questions se présenteront.

« Je suis soulagée depuis que Maé a commencé l'école, j'ai réalisé la lourdeur de mes tâches quand je n'ai plus eu besoin de les faire. »

Maé est un magnifique cadeau de la vie. Elle est un rayon de soleil; elle siffle, fredonne des mélodies, rit, nage comme un poisson.

Chaque progrès est une victoire. Nos valeurs ont changé: nous allons à l'essentiel. Nous profitons de la vie. Par chance, nous avons un réseau d'amis qui nous entoure et nous permet de souffler par moments. Maintenant, Maé a un petit frère en pleine santé qu'elle accepte gentiment, après une violente réaction. Nous sommes des parents heureux de deux enfants merveilleux.

Laurence Birbaum est aussi enseignante au premier cycle primaire.



UNE AGENCE EUROPÉENNE POUR SOUTENIR L'ÉDUCATION INCLUSIVE

VERITY DONNELLY ET AMANDA WATKINS

L'éducation inclusive et la formation des enseignants dans ce domaine sont des préoccupations majeures en Europe.

La Convention des Nations Unies relative aux Droits des personnes handicapées est porteuse d'une impulsion au changement. Son préambule et son article 24 affirment que l'éducation inclusive fournit le meilleur contexte pour l'éducation des enfants à besoins particuliers. La convention promeut également la formation des enseignants au travail dans des classes inclusives: une conclusion soutenue par de nombreuses autres communications au niveau européen.

La communication de la Commission intitulée «Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants» (2007) a réclamé différentes mesures politiques visant à adapter la profession aux nouveaux défis de l'économie de la connaissance. La résolution du Conseil de l'Europe (2007) sur l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants énonce, entre autres, que les enseignants doivent: posséder des aptitudes pédagogiques et une connaissance approfondie des matières enseignées; être en mesure d'enseigner les compétences clés de manière efficace dans des classes hétérogènes; prendre une part active dans la pratique réflexive et la recherche; devenir des apprenants autonomes dans leur perfectionnement professionnel tout au long de leur carrière.

Les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation (UNESCO, 2009) proposent que les cursus de formation des enseignants soient réalignés sur des approches inclusives. Parmi les actions proposées figure la nécessité d'améliorer la formation initiale et en cours d'emploi, en encourageant les enseignants à appliquer une pédagogie par résolution de problèmes, ainsi qu'à utiliser les TIC et les nouvelles technologies.

Reconnaissant le profond ancrage de l'enseignement et de l'éducation dans les contextes locaux particuliers, Ainscow (2007) précise qu'il conviendrait de «s'éloigner de la notion selon laquelle il suffit de prendre des idées et de se les échanger les uns avec les autres».

Cependant, la coopération entre les décideurs politiques européens dans le domaine de la formation des enseignants révèle nombre d'interrogations et de priorités communes pour les chantiers futurs. Ils forment la base du projet actuel de l'Agence sur la «formation des enseignants en Europe», projet qui vise une perspective d'inclusion.

À la suite d'une revue de la littérature et d'une enquête initiale relative aux thèmes et aux défis clés, des informations plus détaillées ont été réunies au sujet des politiques et pratiques de formation des enseignants dans tous les pays membres.

Le rapport final fournira une vue d'ensemble de la situation actuelle dans les pays. Ainsi seront identifiés les défis principaux, les moyens utilisés pour promouvoir l'inclusion ainsi que les innovations efficaces. Enfin, des recommandations seront formulées pour des politiques et des pratiques qui posent la question suivante: comment, au travers de leur formation initiale, les enseignants de l'école ordinaire sont-ils préparés à être *inclusifs*?

Les pays membres de l'Agence ont aussi requis des informations au sujet des compétences, attitudes et standards nécessaires pour tous les enseignants qui exercent dans des contextes inclusifs. Le projet développera donc un profil de

l'enseignant de classe ordinaire *inclusif* basé sur des informations nationales, mais aussi sur un accord au niveau européen.

Ce profil portera sur les attitudes, les connaissances et les compétences dont doivent disposer ces enseignants, ainsi que la formation initiale nécessaire à leur acquisition. Les implications pour les formateurs d'enseignants, ainsi que les changements systémiques et politiques nécessaires, seront également considérés. Le développement du profil reposera sur des visites d'étude dans les pays et des consultations d'experts; il sera validé par des visites supplémentaires au printemps et à l'été 2011.

Arnesen et al. (2009) affirment que le processus d'inclusion doit transformer les communautés et les écoles pour les rendre «sensibles à la diversité», plutôt que d'être vu comme un «ajout» à des structures existantes. Ceci révèle le besoin de reconnaître l'importance de la participation de tous les enseignants à l'avancement de l'agenda inclusif. Comme Florian et Rouse (2009) le disent: «la tâche de la formation initiale des enseignants est de préparer des personnes à une profession qui accepte une responsabilité individuelle et collective pour l'amélioration de l'apprentissage et de la participation de tous les enfants».

Verity Donnelly est experte pour l'évaluation du projet.

Amanda Watkins est directrice adjointe pour la mise en œuvre du projet.

Traduction de l'anglais: Patrick Bonvin
Pour plus d'informations au sujet du projet «formation des enseignants en Europe» ou sur les travaux de l'Agence, consultez le site: <http://www.european-agency.org/> et/ou contactez Verity Donnelly: verity@european-agency.org
Les références complètes mentionnées dans cet article sont disponibles sur le site de *Prismes*.

Inclusion, intégration, exclusion : l'institution ne devra pas être la solution par défaut

JOCELYNE PORTMANN ET MICHEL FAVEZ

L'intégration de la majorité des élèves rend encore plus saillante la difficulté d'accueillir ceux dont les problématiques sont lourdes et complexes. L'exclusion sera ainsi plus fortement ressentie. Les auteurs insistent alors sur la nécessité d'un dialogue entre les différents partenaires, pour éviter la marginalisation scolaire et sociale de ces élèves.



Serix se positionne de plus en plus, et depuis des décennies, comme un lieu d'éducation, d'enseignement et de soin (thérapie de famille notamment) ouvert sur son environne-

ment. Désormais l'internat accueille des enfants qui rencontrent une histoire de vie difficile et qui partagent souvent avec leur famille de profonds soucis. Ils ont parfois besoin d'un enseignement spécialisé et parfois non. Pour chaque situation, à la demande du *Service de protection de la jeunesse* (SPJ) qui valide l'indication à une prise en charge socio-éducative, des ressources adaptées sont mobilisées en lien étroit avec la famille, notamment sous forme de placement mais pas seulement. En définitive, il s'agit pour nous de soutenir un projet global (éducatif, pédagogique et thérapeutique) qui propose le décentrage du placement comme une étape soutenant, à terme, l'intégration de l'enfant dans son milieu de vie, qu'il soit familial ou scolaire.

Malheureusement nous savons que la représentation sociale de «l'institution» demeure pourtant marquée par certaines associations d'idées: «exclusion», «dernier recours» en font partie. À l'heure des discours omniprésents sur «l'intégration» et «l'inclusion», nous pensons d'ailleurs que cette représentation, loin de s'atténuer, se renforce. Si «presque tout le monde» est intégré, que dire des «rares» situations qui devraient aboutir quand même au placement, si on les conçoit en dernière extrémité? Quand on a tout essayé pour maintenir l'intégration d'un élève, où l'envoie-t-on au-delà de ce «tout»? Pour les familles dont un des enfants a fini par être quand même l'objet d'un placement, cette évidence de

l'intention intégrative peut devenir concrètement porteuse d'exclusion. L'internat court donc le risque de concrétiser cet espace du «dehors», que l'on ne choisit plus pour sa pertinence mais parce que toutes les ressources internes au système auraient été exploitées. Il peut devenir alors l'incarnation de nos craintes, de nos rejets et de notre culpabilité, toutes formes de sentiments que nous font vivre ces enfants et leur histoire bien souvent cabossée.

Serix et les autres structures de ce type sont en fait autant de dispositifs mis au service d'enfants dont la vie se déroule en étapes successives et en divers lieux. Ceux-ci peuvent être structurants, constitutifs d'une histoire et d'une identité, ou peuvent... ne pas l'être. Ce n'est pas la géographie de ce territoire qui est en cause ni le caractère périphérique supposé des institutions: c'est bien la capacité des adultes d'être en lien, de vivre avec les enfants une histoire respectueuse, solidaire et ouverte sur leur futur. L'exclusion n'est pas aux frontières: elle est encore trop souvent dans les têtes.

Un internat avec école, c'est d'abord un ensemble de relations intenses, qui place l'enfant et sa famille dans une trajectoire qui va vers la dignité d'être soi dans n'importe quel point des territoires scolaires et sociaux. Cela passe par la reconnaissance des limites, mais aussi des rêves, des sabotages, comme des réussites de chacun. Cela passe par la volonté constante de tenter la conjugaison de la pédagogie, de l'éducation et de la thérapie au service d'une histoire et d'une souffrance. Le jeu des résonances qui naissent alors entre la structure familiale et la structure institutionnelle s'incarnent dans le «théâtre» institutionnel où certaines difficultés tendent systématiquement à se rejouer. Ce «casse-tête» qui se répète est probablement

l'un des atouts de l'enseignement dans le cadre institutionnel, tout en étant une de ses difficultés majeures.

Un internat, désormais, c'est aussi une structure en réseau. Dès l'admission, la famille, l'inspectrice du *Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation* (SESAP), l'assistant social du SPJ et les autres intervenants significatifs (psychothérapeute, médecin, etc.) sont mobilisés.

Nous pensons que notre institution est en définitive un outil très utile et performant d'un projet pédagogique qui se donne les moyens de reconnaître une souffrance familiale et individuelle. À Serix, l'enfant fréquentera des classes dont l'effectif est restreint; il y sera parfois accompagné par une éducatrice. Dans «l'unité de jour» qui accueille la plupart des nouveaux, il partagera, pendant quelques mois, le quotidien d'enseignants et d'éducateurs qui mettront en place avec lui des conditions de sécurité affective, relationnelle et scolaire pour donner le meilleur de lui-même. Un jour, cet enfant débuttera peut-être l'année scolaire dans une classe de la région, ou ailleurs s'il retourne chez lui, sous la gestion de la *Direction générale de l'enseignement obligatoire* (DGEO). Ainsi, au cours de chaque année scolaire, une dizaine d'enfants sont scolarisés dans l'établissement d'Oron.

C'est en définitive le jeu le plus ouvert et inclusif possible entre l'établissement scolaire, la DGEO, le SESAP et les autres partenaires qui permettra au SPJ, en lien étroit avec la famille, de proposer l'étape institutionnelle comme une solution fonctionnelle. Au-delà de ces aspects formels, l'histoire d'un enfant passe par toute une série d'étapes qui prennent sens dans la relation à des adultes suffisamment bienveillants et exigeants. Serix permet ainsi de tisser des liens réparateurs dans une rencontre qui change parfois une destinée.

Jocelyne Portmann est responsable pédagogique à l'Internat pédagogique et thérapeutique de Serix (1607 Palézieux); Michel Favez est le directeur de cette même institution.

INTÉGRATION DE L'INTÉGRATION EN FORMATION INITIALE: UNE EXPÉRIENCE INNOVATRICE PLÉBISCITÉE PAR LES ÉTUDIANTS

Le champ de la formation est en mouvement. Voici une mosaïque de textes écrits à la suite d'une expérience menée dans le cadre de la formation initiale. L'idée a germé pendant un pique-nique sous les arbres de la campagne des Cèdres à l'occasion d'un bilan du module de formation «Gestion de classe», dans le cadre de la formation initiale Bachelor préscolaire-primaire (BP).

Un dialogue qui se construit avec les personnes les plus concernées

L'envie a émergé de sensibiliser les étudiants à ce que vivent les personnes en situation de handicap. En effet, dans le contexte d'une école plus intégrative, l'approfondissement de la formation sur ce thème, à la demande de plusieurs étudiantes, nous semble indispensable. Cela peut être une occasion de réflexion intégrant les divers apports du module (régulation de situations problématiques, prise en compte des besoins spécifiques des élèves, travail en projet et différenciation, dimension affective et relationnelle).

Nous avons d'emblée imaginé des échanges avec les personnes concernées, préférant dialoguer avec elles que discourir sur elles. L'objectif n'était pas de mieux connaître les handicaps, mais de comprendre les enjeux, les problématiques et les ressources pour l'enseignant. Quelques mois plus tard, les personnes que nous avons contactées, familières des questions de l'intégration et du rapport au handicap et à l'aise avec des étudiants, ont rejoint notre projet. Nous voici quatre formateurs, trois intervenants et une interprète de langage parlé complété (LPC), réunis pour élaborer une expérience de rencontre.

Oser poser les vraies questions

Dès l'automne 2009, notre petite équipe crée le dispositif de la formation manifestant ainsi la volonté de ne pas imposer des schémas de cours mais de construire ensemble cet après-midi. Sébastien vit en chaise roulante, Coralie est aveugle et Robin est sourd. Tous trois ont suivi leur scolarité et leur formation dans notre canton et sont actifs professionnellement. Par ailleurs ils sont déjà intervenus dans le cadre de nos cours à la HEP et leurs apports ont été très appréciés.

«Le but est de préparer les étudiants à s'engager dans des processus de questionnements pour participer à des projets d'intégration.»

Nous avons eu de longs débats au sujet des modalités de leurs interventions durant les quatre périodes consécutives que nous avons à disposition. L'objectif était d'encourager une posture d'intérêt

envers les spécificités de chacun, et d'autoriser les futurs enseignants à «ne pas savoir», tant il est nécessaire, dans les situations d'intégration, d'oser poser des questions de s'informer et d'interroger les personnes concernées. En effet, la variété des déficiences, des expériences et des situations oblige l'enseignant à questionner l'élève, son entourage, les spécialistes, les collègues.

Après avoir lancé de nombreuses idées, nous otons pour un dispositif où les trois intervenants travailleront avec un groupe chacun, ce qui permet aux porteurs de handicaps différents, par un travail en parallèle, de donner un message implicite qui est cohérent avec nos intentions: le but n'est pas de «bombarder» les étudiants avec des informations spécifiques à chaque handicap, ce qui serait sans doute anxiogène car ces informations sont extrêmement variées, mais de les préparer à s'engager dans des processus de questionnements, de mobilisation de ressources qui leur seront utiles pour participer à des projets d'intégration. Grâce à nos échanges nous avons pu développer un début de culture commune et identifier trois types de contenus.

- L'hétérogénéité des types de handicaps, des personnes et des situations.
- L'existence de ressources: ressources technologiques et didactiques qui permettent de rendre des situations moins handicapantes; ressources pour soutenir les enseignants, les informer, collaborer avec eux, les décharger de certaines tâches (enseignants spécialisés, associations, prestations HEP Vaud); ressources déjà présentes naturellement, mais parfois oubliées (les autres enfants, les parents, et, en particulier, les ressources de l'élève en situation de handicap lui-même).
- L'importance des représentations du handicap, en particulier de la part des enseignants, qui

ont un impact majeur sur la réalisation des projets d'intégration.

Pour préparer et animer ces moments, chaque intervenant travaille en binôme avec un formateur ou une formatrice de la HEP. Par ailleurs, Sébastien Kessler introduira cet après-midi de rencontre en apportant au préalable des éléments théoriques dans un cours du module «Gestion de classe».

Jour J: le 16 avril 2010

Notre projet s'est bien réalisé, les quatre périodes ont été bien investies. Aussi bien les formateurs et leurs invités que les étudiants participent pleinement à la rencontre. De plus, les étudiants en font un événement significatif dans leur formation.

Une expérience plébiscitée

Au terme de l'après-midi une feuille d'évaluation est distribuée aux étudiants. Nous y lisons un degré de satisfaction maximal. *Les étudiantes et les étudiants ont écrit de nombreux commentaires, signe d'investissement de leur part.* Ils plébiscitent de manière impressionnante la question du renouvellement de cette expérience pour les volées suivantes.

De plus, il semble que cette intervention ait atteint plusieurs de nos buts.

- Les étudiants ne sont pas ressortis angoissés à l'idée de tout ce «qu'il faudrait savoir» pour travailler avec un enfant en situation de handicap, sans pour autant minimiser les défis à relever.
- Les apports évoqués touchent à des niveaux très variés: prises de conscience, informations, pistes concrètes...
- Ils expriment de nombreux liens avec leur réalité scolaire future.

Une dernière séance réunit notre équipe, où la question de notre dispositif est posée à nouveau: si c'était à refaire, faudrait-il prévoir un tournus d'une période par intervenant ou maintenir l'option de quatre périodes avec le même intervenant? La première proposition favoriserait *peut-être* la prise de conscience des aspects transversaux, fondamentaux d'un projet d'école inclusive, mais la deuxième proposition assure une rencontre plus réelle et une prise conscience plus approfondie.

Christiane Bauer-Lasserre, Marco Allenbach, Loïse Ballif et Marlène Rosazza sont formatrices et formateur à la HEP.

Coralie Imobersteg, Sébastien Kessler et Robin Masur sont invités et intervenants dans le cours.

De la gêne, de l'émotion, de l'espoir

JULIE MONNEY ET NADINE GERBER

Au départ, c'était la gêne... La gêne de se retrouver face à une personne qui venait nous parler de son handicap. En effet, cela nous ramène à nous-mêmes, la chance que nous avons d'être en bonne santé et sans handicap. C'est aussi la peur de le gêner dans son exposé par des regards, des gestes qui pourraient être mal interprétés. C'est aussi la peur de poser des questions qui pourraient blesser. Mais ensuite, au fil de la présentation, notre invité sait nous mettre à l'aise, par son naturel, son envie de partager, sa simplicité, l'absence de gêne et de tabous. C'est à ce moment-là que l'émotion est forte, que les paroles nous touchent. On ressent le combat d'un homme qui a su apprivoiser son handicap et qui donne de l'espoir. Il transmet un message, celui de son vécu, qui nous encourage à tout faire pour intégrer des enfants sourds, car tous ont le droit à un enseignement *normal*, tout est possible et adaptable. Cet après-midi nous a énormément touchées, émues. Cela nous a aussi apporté des pistes pour notre futur métier. Mais surtout, ce moment nous a enrichies personnellement.

Julie Monney et Nadine Gerber sont étudiantes et ont témoigné deux semaines après le cours.

Raconter pour partager

ROBIN MASUR

D'abord, il y a une évidence: c'est toujours très difficile de parler de soi. Tout d'un coup, il y a des choses que l'on croit savoir naturellement mais qui ne le sont pas. Comment expliquer un handicap qui fait partie intégrante de notre vie? Entre savoir une chose et pouvoir la transmettre, il y a un océan qui les sépare. Finalement, me suis-je dit, la meilleure chose n'était pas de donner un cours décrivant purement le handicap sous un angle technique mais de raconter, tout simplement. C'est par une chaîne d'anecdotes que l'on arrive peut-être à partager quelque chose. En tout cas, j'ai été touché par l'écoute et l'attention des étudiants; ils ont osé poser des questions et explorer un sujet qu'ils ne connaissaient pas forcément bien. La rencontre avec les deux autres intervenants de ce cours a été formidable et m'a permis de découvrir d'autres parcours. Espérons et souhaitons que la HEP



La campagne des Cèdres

continuera à travailler dans cette voie pour sensibiliser toujours mieux les étudiants aux problématiques (forcément plurielles) du handicap. Elle a un rôle important à jouer dans la société, concernant la perception du handicap et des personnes handicapées, ledit rôle étant parfaitement assumé.

Robin Masur est théologien et spécialiste en information documentaire.

Des moments forts de partage avec nos étudiants

CORALIE IMOBERSTEG

Les rencontres préalables ont été primordiales pour le bon déroulement de cet après-midi. Nous avons pu ensemble tisser les lignes directrices du contenu que chacun devait transmettre et préciser qui travaillerait avec qui et selon quelles modalités. Ces moments de réflexion en commun ont été forts pour moi. Ils ont leur importance et ne doivent pas être minimisés si le projet est amené à se réaliser une nouvelle fois. Cette coordination entre nous permet aux étudiants qui ne pouvaient entendre qu'un seul interlocuteur d'avoir les mêmes apports généraux donnés mais avec une base commune, ce qui permet une cohérence. Lors de l'après-midi du 16 avril, le fait d'être en binôme est très riche et apporte deux facettes très complémentaires aux étudiants: le formateur qu'ils connaissent, une autre personne qu'ils ne connaissent pas. Ceci permet d'emblée une prise de contact et l'instauration de la confiance. Les quatre périodes ont passé très vite, malgré mes craintes. Je craignais que ce soit trop long et ennuyeux d'avoir un seul interlocuteur un vendredi après-midi ensoleillé. Mais l'attention et l'écoute ont été d'excellente qualité, ce qui prouve que les étudiants n'ont pas souffert de ce dispositif. Pour avoir eu la chance, à d'autres reprises, d'intervenir dans des cours de la HEP, j'apprécie tout particulièrement les petits groupes. L'écoute et la concentration sont nettement meilleures que dans les grands auditoriums. Cela favorise également la participation et l'investissement des étudiants beaucoup plus que dans un endroit plus grand, plus anonyme, où les étudiants sont plus dispersés autant géographiquement qu'au niveau de l'attention. Ce choix de faire des groupes plus petits est donc pour moi un choix optimal. Les échanges que j'ai eus avec eux cet après-midi-là, n'auraient

certainement jamais eu lieu dans un auditorium avec toute la volée réunie. Si ce projet se réalise à nouveau, je suis évidemment partante à 100 % pour renouveler cette aventure! J'espère vivement que quelque chose se fera sur l'intégration vu l'importance de ce thème. C'est primordial dans le cursus d'études d'un futur enseignant.

À mon avis, le fait d'avoir trois personnes vivant en situation de handicap est certainement l'un des moyens les plus percutants pour aborder ce thème. Pour le rattacher au cadre institutionnel de la HEP, la présence et l'implication de formateurs

de la HEP sont indispensables dans la préparation et la réalisation de ces moments. La forme choisie, le petit groupe avec le même formateur durant tout l'après-midi m'a bien convenu. Un tournus dans l'après-midi entre les trois intervenants me conviendrait également. à repreciser et choisir selon les futurs objectifs.

Coralie Imobersteg est enseignante spécialisée au Centre pédagogique pour handicapés de la vue (CPHV).



L'école ordinaire et l'école spécialisée sont complémentaires!

SÉBASTIEN KESSLER

Enseigner, transmettre et instruire, pas seulement témoigner d'un vécu à de futures enseignantes, afin qu'elles deviennent mieux armées aux défis de l'école inclusive, un idéal. Comment donc enseigner sans être enseignant soi-même? Je ne suis qu'un ancien élève du milieu ordinaire mais aussi, je vous confie un secret, du circuit spécialisé, en alternance depuis l'enfantine jusqu'au tertiaire. Et à l'inverse, comment instruire sur le handicap sans être concerné, dans sa chair ou son sang, sa filiation? Dubitatif, je rentre dans l'hémicycle, sorte d'arène. Tel une bête étrange car pour certaines je suis peut-être cette figure de dépendance et de faiblesse qui, tout d'un coup, bascule vers celle d'autoritaire maître de classe, détenteur du savoir pour quelques heures du moins.

Première étape: sourire. Donner une image agréable, rassurante, sympathique. Faire rire tout en faisant réfléchir. Ne pas se forcer, être soi-même. Quand même, ne pas mentir. De toute manière, c'est bien connu, on ne peut pas plaire à tout le monde. Plaire me direz-vous? Oui, plaire, car pour réussir il faut plaire, s'intégrer, comprendre le langage verbal, écrit, gestuel; l'utiliser, interagir, répondre, se battre.

Ensuite, témoigner, raconter le vécu, par monts et par vaux. Dire ce qui n'a pas fonctionné, la discrimination patente, les injustices crasses, les échecs. Et, autant que faire se peut, proposer des solutions! Mais surtout ne pas oublier les succès, petits et grands, ces profs rencontrés par hasard et qui changent une vie sans même que vous vous en rendiez compte. Ces hommes et femmes, de vrais professionnels qui, lorsque ni la famille, ni l'élève ou l'entourage n'y croient, vous poussent à essayer malgré la difficulté. Avec la raison d'avoir essayé.

Enfin transmettre, expliquer et faire penser. Mais qu'est-ce donc que le handicap? Sommes-nous tous pareils? Certainement pas. Mais aucun enfant n'est l'égal de son voisin, non? La notion de handicap, sorte de démultiplicateur de ce qui existe en nous, de fort ou de faible. Et aussi, surtout peut-être, dans le regard de l'autre. Alors oui, nous sommes tous inégaux, différents, avec nos propres richesses. Un idéal je vous disais! Une

classe multiforme avec des enfants migrants, d'autres encore appelés handicapés. Ben oui, c'est peut-être une classe plus enrichissante du fait de cette variété, et plus difficile à orchestrer, peut-être. D'ailleurs, ne dit-on pas en situation de handicap pour signifier qu'au fond le handicap n'est que la somme des contraintes environnementales, de la neige sur le trottoir qui entrave la mobilité, de tous mais de manière inégale, à une législation plus ou moins sociale?

À l'issue de mon expérience, trois notions m'habitent. En premier lieu, la place évidemment centrale de l'enseignant qui sait, qui saura, à qui l'on doit la confiance et le respect de son rôle. Pour assumer ce rôle qui est le sien, un fondement: exprimer les besoins et se donner les moyens d'y répondre. Il faudra tout au long de la formation comme durant l'exercice de sa profession ne pas hésiter à revendiquer une formation adéquate et des moyens ensuite (ressources, réseau, appui spécialisé, etc.). À nous et aux écoles professionnelles de les former en conséquence; au politique de donner les moyens en adéquation.

Seconde notion, devoir repenser le lien entre école ordinaire et école spécialisée car l'une ne va pas sans l'autre, l'une ne s'oppose pas à l'autre. Elles ne sont pas antagonistes mais complémentaires et elles l'ont toujours été en fait, bon gré, mal gré: il s'agit de l'admettre et revisiter ce lien.

Troisième et dernier point, le rôle central des parents qui, si l'enfant est différent pour ne pas dire anormal, est forcément un brin hors norme; un peu trop engagé (surprotecteur) ou, au contraire, désinvesti (réalité plus ou moins forte mais qui existe, il ne faut pas se voiler la face). Il faudra faire avec eux, moteurs et enthousiastes parfois, encourageant leur petit à se surpasser; mais aussi leur expliquer les limites, les leurs, celles de leur enfant. En somme, rappeler qu'ils devraient être, ni plus, ni moins, des parents normaux, imparfaits et qui apprennent aussi chemin faisant. Comme quoi, l'école inclusive, ce n'est pas si différent en fin de compte.

Sébastien Kessler est physicien.

Quand François aide Mehdi sur le chemin de l'autonomie

FRANCINE BROCHER



Mehdi et François, élèves de classe ressource durant 4 ou 5 périodes par semaine, terminent une activité à deux. François a été signalé en raison d'un retard important dans ses ap-

prentissages. Mehdi présente un retard général de développement. La sonnerie retentit.

François se lève, range les affaires qui sont devant lui et se prépare à partir. Il met sa veste, son sac sur le dos, et vient me serrer la main. Il passe à côté de Mehdi et se dirige vers la sortie. Devant Mehdi, il y a une paire de ciseaux et des déchets de papier. Il n'a pas commencé à effectuer des gestes de rangement. Habituellement, Mehdi met un certain temps à se mettre en mouvement, et les camarades qui ont travaillé avec lui rangent à sa place. Ce qui ne lui permet pas d'entraîner son autonomie.

J'attends l'issue de la scène, sans dire un mot, en retrait debout derrière Mehdi.

Mehdi lève les yeux vers François:

- Hé, tu m'attends?

- Tu dois ranger.

Mehdi regarde sur la table devant lui. Silence.

François, restant sur le pas de la porte, répond:

- Tu sais, tu es capable de mettre les ciseaux à leur place et les papiers à la poubelle.

Mehdi s'exécute et sort de la classe derrière François.

Francine Brocher est enseignante spécialisée.

Entretien avec Marie-Christine Gilbert-Ostrini, doyenne au gymnase de Nyon

Comment se vivent l'inclusion et l'intégration au gymnase et dans la transition délicate entre écoles obligatoire et postobligatoire? *Prismes* a interrogé Marie-Christine Gilbert-Ostrini sur ce thème qu'elle connaît bien. Doyenne au gymnase de Nyon, elle s'occupe du suivi de situations particulières. Un suivi qui demande attention, écoute et bienveillance.

Quelle est l'attitude du gymnase par rapport aux situations d'intégration ?

Dans le cadre du gymnase, nous faisons le maximum pour intégrer ces élèves, mais nous rencontrons aussi des limites: on délivre un certificat qui doit être basé sur une équité entre les élèves ordinaires et les élèves en situation de handicap ou en situation particulière. En cas de gros problème, nous essayons de les aider à trouver une formation professionnelle qui leur convienne.

Quelles sont les situations de handicap ou situations particulières que vous rencontrez dans le cadre du gymnase et quelles sont les adaptations mises en place ?

Nous avons par exemple un élève sourd. Sa situation nécessite de gros aménagements. Un réseau s'est constitué rassemblant les maîtres, les parents, le directeur ainsi que les orthophonistes, codeurs et logopédistes, l'inspecteur du SESAF et l'ECES. Des pointages réguliers ont lieu après quelques semaines de cours et aux échéances des bulletins, afin de discuter des problèmes qui se poseraient. Le bilan pour cet élève est plutôt encourageant. Cependant, cela demande des adaptations pédagogiques, comme l'utilisation de plans de leçons et des moyens visuels. Au niveau de certaines branches comme les langues ou la musique, l'écoute n'étant pas possible, il faut mettre en place des travaux de remplacement afin de pouvoir établir toutes les notes nécessaires au bulletin. En musique par exemple, on peut envisager avec l'élève un travail dans le domaine musical en lien avec son option Arts visuels. En langues, il importe que l'élève puisse montrer ses capacités: on le laissera s'exprimer afin

d'évaluer par exemple la production orale.

Nous avons aussi des élèves dyslexiques. Nous mettons un soin particulier à l'adaptation du temps. Ces élèves doivent en effet se relire et faire les choses en deux temps. Nous leur accordons un peu plus de temps pour les travaux écrits. Nous utilisons parfois les heures prévues pour le rattrapage des travaux écrits pour leur permettre de terminer un travail.

De nouvelles situations nous sont arrivées récemment pour lesquelles nous n'avons pas de recul, il s'agit d'élèves ayant le syndrome d'Asperger. Nous avons deux garçons qui sont dans des classes différentes. Nous avons eu un contact avec les parents quatre mois avant l'arrivée de ces élèves. Un réseau est déjà existant. Un *coach* les suit régulièrement chaque semaine, soit séparément, soit ensemble. Ils sont dans des classes d'Ecole de culture générale et de commerce avec des maîtres de classe, très consciencieux, sensibles, et à même de faire quelque chose. Nous ne pouvons bien sûr pas assurer l'impossible. Nous avons eu une rencontre d'information donnée par une personne spécialiste, qui a expliqué en quoi consistait ce syndrome aux enseignants des deux classes. Peuvent apparaître en effet des difficultés dans les tâches de synthèse nécessitant de faire des liens et dans les tâches complexes, faisant appel à l'autonomie. Ces élèves ont aussi des difficultés à trouver leurs repères, dans des questions liées à la structuration temporelle ou spatiale. Lors des conseils des classes concernées, nous faisons un pointage au moment des vacances d'octobre, puis après le demi-bulletin.

Un autre élève de première voie maturité ayant ce même syndrome a été repéré un peu par hasard, son père ayant voulu attendre les résultats du certificat (secondaire I).

Nous avons aussi un élève qui est arrivé sans qu'on soit averti de sa situation particulière. Il avait eu un accident vasculaire cérébral au secondaire I. Il a été privé de la parole pendant plusieurs semaines. Lors d'une rencontre à notre initiative, on nous a dit qu'il récupérait, mais souffrait de lenteur. Son bras un peu amoindri l'empêchait d'utiliser une règle ou un compas et des adaptations ont dû être mises en place lors des leçons de mathématiques. Une personne spécialisée le suit régulièrement.

Comment les enseignants s'adaptent-ils à ces situations ?

Les enseignants sont bienveillants et prêts à faire le nécessaire. Ils font tout leur possible pour rendre les choses plus faciles. Ils sont à l'écoute, posent des questions. Ils ont des rencontres régulières et peuvent échanger sur les manières de faire qu'ils ont imaginées et mises en place avec ces élèves. Ces moments d'échanges de pratiques autour de ce qui a bien ou mal fonctionné dans la classe, permettent souvent d'éclairer certains aspects.

Il est vrai aussi que nous travaillons en réseau au sein du gymnase¹, notamment en tissant des collaborations avec l'infirmière scolaire. Nous repérons souvent par l'examen des absences, des cas d'anorexie ou de crises d'angoisse particulièrement chez les jeunes filles. Les maîtres sont souvent les plus à même d'observer ces signes inquiétants et la direction compte particulièrement sur eux pour ce repérage, afin de pouvoir prendre des mesures adéquates.

Propos recueillis par Régine Clottu

Note

¹ Voir aussi les articles publiés dans *Prismes* 5, pp. 26-27: «Parthenariat et soutien aux élèves en difficulté» et dans *Prismes* 9, pp. 28-29: «Des cadres de l'école s'expriment: rencontre au gymnase de Nyon»

LE CIRCO PEPERONI ET SON ÉTOILE: EMMA, 10 ANS, TRAPÉZISTE IMC

MARIE-HELENE SOLDATI

La mosaïque de textes qui suit illustre des pratiques innovantes qui font leurs preuves. C'est ainsi l'élaboration d'un spectacle de cirque qui va offrir à Emma, fillette en situation de handicap, la possibilité de développer des compétences au-delà des attentes des adultes. Histoires d'un processus au cours duquel la solidarité et l'entraide des camarades vont jouer un rôle déterminant.

Ma première rencontre avec Emma date d'il y a cinq ans. Je venais d'arriver dans le collège de Vufflens-le-Château. Je surveillais la récréation quand une flèche rouge à roulettes et à lunettes a déboulé du fond de la cour pour finir sa trajectoire sur mes pieds endoloris. Emma se présentait au volant de son *rolateur* (« on dit *rolateur* parce que *déambulateur* c'est pour les vieux », dixit Emma). Cette fillette IMC, scolarisée à La Cassagne, était intégrée dans l'école où je venais d'arriver. Elle suivait alors le cycle initial (CIN) et participait à tous les événements collectifs liés à la vie du collège (chantée de Noël, vente de printemps, promotions, spectacles...).

C'est à la rentrée d'août 2009 qu'Emma est arrivée dans la classe où je suis titulaire. J'avais auparavant rencontré les parents en réseau avec ma doyenne. J'étais d'accord de poursuivre cette expérience intégrative avec la demande qu'Emma soit présente le jeudi matin, moment lors duquel nous allions pouvoir bénéficier, à partir de janvier, des cours de cirque. Une de mes collègues, qui connaissait déjà Emma, serait présente deux périodes pour le soutien.

Dès les premiers instants, je me suis émerveillée de la relation bienveillante des autres élèves à son égard. Le groupe-classe la connaissait très bien, il l'accompagnait depuis le CIN. L'accueil du jeudi matin se faisait pour ainsi dire dans la cour de récréation. Ses camarades se précipitaient à sa rencontre. Emma recevait des dessins, des

cartons d'invitation pour les anniversaires, des doudous en prêt...

J'avais décidé que le jeudi matin serait moins scolaire et plus récréatif. La connaissance de l'environnement étant au programme, l'occasion était rêvée de faire de la cuisine et du jardinage (fougasse au romarin, gâteau aux pommes, jus de pomme frais, petites plantations de tomates, marcottage de romarin...), un peu d'allemand et d'italien, du français (rallye de lecture...).

« Avec ce genre d'enfants, les démarches adéquates se tissent au fil des moments et des jours. »

À partir de janvier, notre grand et ambitieux programme de cirque démarra. Nous avions l'immense chance de pouvoir bénéficier d'un projet orchestré par la direction et le groupe santé intitulé *Estime de soi, estime de l'autre* (voir article pp. 54-55). À quinzaine, Frédéric Klink, le directeur de l'école de cirque Coquino, venait nous présenter différentes disciplines du cirque. Deux mamans bénévoles nous encadraient. Au vu des potentialités d'Emma, le choix des aériens (trapèze, tissus, cerceaux...) s'est très vite imposé pour le numéro que nous allions présenter sous le chapiteau. Pour pouvoir l'exercer chaque semaine, Emma a

commencé à venir en classe un après-midi supplémentaire, avec l'appui d'une personne intervenant comme aide à l'enseignante.

Au commencement des entraînements, Emma n'avait ni harnais, ni longe. Ses camarades lui montraient en binôme ce qu'elle devait faire. Nous l'assurons sous le trapèze, qui était à 1 mètre 80 du sol. La phase de création a été pour toute la classe très riche. Laetitia et Steven, deux jeunes artistes engagés par l'école, ont épaulé le travail de Frédéric, donnant la possibilité de pleinement mettre en valeur le potentiel des autres élèves de la classe. Emma nous surprenait à chaque séance, au point de réussir l'exercice difficile du panier, qui consiste à crocher les jambes au trapèze de manière à former un panier.

Les trois représentations du cirque Peperoni ont été un triomphe. Emma, lumineuse, s'est nourrie des applaudissements du public. Les bénéfices de l'expérience s'en sont ressentis également dans ses apprentissages scolaires. Emma a énormément progressé et a « décroché » la lecture pendant les six mois du projet cirque.

Pour la suite, dès la rentrée d'août 2010, Emma sera intégrée dans ma classe deux journées entières avec des nouveaux défis scolaires et un travail étroit en collaboration avec l'école spécialisée *La Cassagne*. Des objectifs communs seront travaillés et testés. Elle fera également partie de la petite troupe de théâtre de la classe et jouera une adaptation du « Baron perché », d'Italo Calvino, prévue en juin 2011.

Mon souhait serait également de poursuivre cette expérience très riche et très gratifiante humainement parlant en accompagnant Emma dans son intégration au cycle de transition, voire en 7e, 8e et 9e années scolaires. Je pourrais par exemple enseigner l'histoire dans sa classe, branche dans laquelle je suis formée, afin de suivre cette intégration dans la continuité. D'un point de vue pédagogique, l'enseignant est confronté à beaucoup



d'éléments inconnus, qui peuvent être source d'inquiétudes. Avec ce genre d'enfants, les démarches adéquates se tissent au fil des moments et des jours. L'enseignant est amené à faire preuve de beaucoup de souplesse et à manifester des facultés d'adaptation. Emma a fait des progrès avec le groupe, et les autres enfants apprennent le partage, la solidarité et la différence tout en poursuivant leurs apprentissages scolaires.

Marie-Hélène Soldati est enseignante généraliste depuis 22 ans, avec une pratique au secondaire et actuellement au cycle primaire 2.

Une solidarité qui conduira notre fille vers l'indépendance

BARBARA OBERSON

Après des débuts difficiles où nous devons revendiquer le droit à l'intégration en école enfantine pour notre fille, Emma vit aujourd'hui une magnifique expérience de solidarité et d'entraide. Depuis 10 mois environ, ses progrès autant physiques que scolaires se décuplent à une vitesse vertigineuse pour le plus grand bonheur de sa famille et ses amis, mais aussi de ses thérapeutes

et ses médecins. Le fait d'être motivée par ses camarades, qui la connaissent et l'encouragent depuis qu'elle a quatre ans, y est certainement pour beaucoup. La relation entre eux est naturelle et instinctive, sans a priori. Ils l'entraînent dans leurs activités, sans se demander si elle sera capable, l'incitant à faire des choses que nous adultes n'aurions pas idée de tenter. Une bonne part de mérite revient également aux maîtresses et aides à l'enseignante qui l'ont successivement accueillie. Avec le recul, pour qu'une intégration soit réussie, il faut qu'enseignants, direction scolaire, école spécialisée et parents parlent ouvertement de leurs attentes, mais aussi de leurs craintes, de leurs limites... Nous, parents, avons toujours suivi un seul but: mettre tout en œuvre pour qu'Emma devienne une adulte autonome. Or, si l'institution spécialisée est très performante en termes d'assistance, c'est bien à l'école du village qu'Emma a acquis de l'indépendance. Partant du principe que notre enfant sait ce qui lui fait du bien, nous sommes devenus porte-parole de notre fille. Cette dernière nous a fait comprendre qu'elle voulait suivre une scolarité partielle dans l'école de son village. Et pour cause: elle y est toujours reçue à bras ouverts! Nous sommes à chaque fois touchés par tant d'altruisme venant d'enfants qui ont à peine dix ans. Emma en profite pour les inviter après

l'école et se faire inviter à son tour!

Grâce à ces échanges, notre fille vit une enfance quasi normale qui lui permettra à l'âge adulte de vivre une vie indépendante.

J'ai compris qu'Emma voulait apprendre à voler

FRÉDÉRIC KLINK

J'ai rencontré Emma dans sa cour de récréation avant de commencer le cirque avec elle. Pour mieux connaître les enfants, j'aime à les regarder dans les yeux. Le regard d'Emma en disait déjà long sur son envie de se découvrir. Durant les cours, je la considérais comme les autres. C'était avant tout son équilibre qui était mis en action. Emma aimait particulièrement plonger sur les gros tapis de gym. Elle prenait à chaque fois un élan de plus et s'élançait avec une grande assurance. J'observais ses mouvements puis l'incitais à se mettre debout sur une grosse boule d'équilibre. Elle rayonnait ainsi comme un enfant qui apprend à marcher. Ensuite, son désir le plus fort fut de prendre de l'altitude en faisant du trapèze. Au début il était à 40 centimètres du sol. Elle faisait quelques figures en étant tenue par un adulte, puis se laissait pousser comme sur une balançoire. C'est à ce moment-là que ses camarades ont tous réalisé l'exploit qu'Emma était en train de vivre. Elle était tout simplement légère et, grâce à son bon tonus musculaire des bras, elle se sentait en confiance. Pour préparer son numéro, je l'ai longée, car son trapèze, partagé avec deux de ses copines, était à 1 mètre 80 de haut. Au cirque, la longe permet de sécuriser les enfants, mais aussi de mieux les ressentir. Au début, par question de sécurité, je la tenais fermement; petit à petit, j'ai senti qu'elle n'en avait presque plus besoin. Ce fut pour moi un message clair: j'ai toujours rêvé de voler et j'y suis...

*Frédéric Klink est directeur de l'école de cirque Coquino, basée à Morges.
www.coquino.ch*

VAUD: VERS UNE SCOLARISATION À L'ÉCOLE ORDINAIRE DE L'ÉLÈVE EN SITUATION DE HANDICAP

GEORGE HOFFLIN

Pour soutenir la progression vers une école plus inclusive, l'autorité scolaire du canton de Vaud a attribué d'importants moyens. Ainsi, des enseignants spécialisés sont amenés à collaborer de manière étroite avec les enseignants titulaires afin de répondre aux besoins des élèves intégrés dans les classes ordinaires. Etat des lieux.

Dans le cadre de la mise en œuvre progressive de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée et de l'approche de la fin de la période transitoire de la RPT¹ réalisant d'ores et déjà la responsabilité ainsi que de la prise en charge par les cantons du financement de l'enseignement spécialisé, les cantons ont ancré deux principes. Le premier stipule que l'intégration des enfants handicapés doit primer sur les solutions séparatives (cf. Loi fédérale sur l'égalité pour les handicapés). Le second énonce que les solutions intégratives devront être choisies chaque fois qu'elles serviront le bien de l'enfant en respectant ses possibilités de participation scolaire et sociale et qu'elles pourront être raisonnablement appliquées dans le cadre d'une organisation scolaire existante.

Un effort sensible reste à faire

Le canton de Vaud a traditionnellement beaucoup investi sur le plan pédagogique et financier pour assurer le meilleur accompagnement possible des élèves en situation de handicap. Toutefois, l'orientation en écoles ou en classes spécialisées a primé et ainsi, plus de 3 % des élèves y sont accueillis. Par rapport aux moyennes fédérales et internationales qui sont de 2 %, un effort sensible reste à fournir pour renforcer les solutions intégratives dans notre canton. Le Département de la

formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) a fixé, pour les 10 ans à venir, l'objectif de rejoindre la moyenne suisse, ce qui équivaldrait à accueillir près de 500 élèves en situation de handicap supplémentaires dans le système scolaire régulier du canton qui compte au total près de 81'000 élèves.

Une transformation en profondeur

C'est dans ce contexte que l'Ecole cantonale pour enfants sourds (ECES) a vu son développement considérablement évoluer pour engager progressivement une transformation en Etablissement cantonal d'enseignement spécialisé, apte à répondre aux besoins renforcés d'inclusion scolaire d'élèves présentant des situations de handicap variées. En effet, depuis la rentrée scolaire 2010-2011, l'ECES fort de quelque 75 enseignants spécialisés, offre globalement plus de 1300 périodes hebdomadaires d'accompagnement d'élèves en situation de handicap, soit sous forme de *renfort pédagogique spécialisé* (RP) soit de *soutien pédagogique spécialisé* (SPS) pour les élèves sourds ou malentendants.

Pour relever cet important défi, il était essentiel de fournir un cadre de travail dynamique, susceptible de mettre en œuvre des actions pédagogiques spécialisées adéquates et permettant de mener à

bien des missions d'inclusion scolaire en étroite collaboration avec les enseignants titulaires. C'est ainsi, que depuis plus d'un an, l'ECES recrute des enseignants spécialisés au bénéfice d'un *Master* en pédagogie spécialisée ou engagés dans une formation pour l'obtention d'un tel *Master* à la HEP Vaud. Rappelons que pour assurer la cohésion de ce projet, cette campagne de recrutement a été effectuée en étroite collaboration avec les présidents des régions scolaires de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO).

«Un projet novateur pour le soutien au développement d'une politique inclusive»

Cinq objectifs pour un projet novateur

Parmi les prestations nécessaires et les enjeux importants pour le soutien au développement d'une politique inclusive de ce projet novateur, nous retiendrons cinq points.

1) Offrir aux autorités scolaires et aux écoles qui accueillent les élèves en situations de handicap des ressources humaines, sous forme de périodes de RP ou de SPS dispensées par des enseignants spécialisés qualifiés. En outre, il s'agit d'apporter les ressources en *savoirs*, *savoirs faire* et *savoirs être* particuliers à la situation de handicap, ces dernières devant permettre d'agir sur l'environnement pour favoriser l'accueil de ces élèves et prendre en compte leurs besoins éducatifs particuliers.

2) Permettre aux personnels de l'ECES, en renfort pédagogique, en soutien pédagogique spécialisé, en prestations pédago-thérapeutiques (psychologues, logopédistes et psychomotriciens), de

développer des représentations et des «habitus» professionnels qui prennent en compte l'évolution vers une politique *inclusive* de l'appui à l'élève en situation de handicap. Il s'agit notamment de favoriser la mise en œuvre d'actions pédagogiques innovantes comme le co-enseignement, de s'appuyer sur de nouveaux outils d'évaluation comme la CIF² et de développer des projets pédagogiques différenciés réflexifs.

3) Promouvoir le développement du partenariat avec les divers partenaires du soutien à l'inclusion scolaire, comme les parents d'élèves et leurs associations, les associations de personnes en situation de handicap, les entités médicales et de soins, notamment quand la sphère somatique est concernée. Mentionnons par exemple les conventions réglant les modalités d'interventions professionnelles de chacun pour une meilleure cohésion du fonctionnement interprofessionnel (cf. la convention entre l'ECES, le CRIC³ et l'Inselspital de Berne).

4) Collaborer étroitement avec les instituts de formations tertiaires (HEP, HES et Universités) qui jouent un rôle prépondérant dans l'accompagnement formatif des professionnels dans le contexte actuel, tant pour des formations de base (Master)

que pour des formations continues certificatives ou attestées. Signalons à cet égard la mise en œuvre d'une formation continue certifiée (CAS) «collaboration, enseignement et apprentissage en contexte inclusif» (voir p. 51 de ce numéro).

En outre, et cela depuis plus d'un an, la co-construction entre l'ECES et la HEP Vaud de quatre journées de formation continue attestées: *Scolarisation de l'élève présentant un handicap* (20.08.09: 200 personnes), *Implants cochléaires: développement du langage et scolarisation de l'enfant sourd* (20.01.10: 180 personnes), *Acquisition de l'écrit et ses difficultés* (21.04.10: 800 personnes), *Pédagogie inclusive: approche éco-systémique et co-enseignement* (18.08.09: 400 personnes).

5) Assurer sur le plan de la recherche et du développement, non seulement le monitoring du développement des prestations de l'ECES, mais également la promotion de recherches-actions susceptibles d'informer les divers partenaires concernés sur l'analyse des pratiques engagées et de leur efficacité. L'URSP⁴ et les UER⁵ de la HEP sont déjà engagées dans divers projets avec l'ECES.

Un changement de cap qui demande du temps et du soutien

Ces défis nouveaux *ne permettent pas* à ce stade de tirer *des conclusions toutes faites*, tant les pistes d'actions engagées sont nouvelles et qu'elles touchent à des représentations sociales qui ne relèvent pas uniquement de stratégies pédagogiques spécialisées. Un tel changement de cap demande aussi du temps pour expérimenter, évaluer et réguler les nouveaux moyens octroyés. L'ECES a reçu les moyens d'engager le soutien à une *évolution progressive* vers une école plus inclusive. Elle a besoin maintenant d'être soutenue dans ces efforts, ce que nombre de partenaires ont déjà fait depuis l'annonce de la mise en œuvre de ces nouveaux moyens d'actions pédagogiques spécialisées, notamment de renfort pédagogique. L'ECES est reconnaissante à toutes celles et ceux (directions d'écoles, enseignantes et enseignants, entités de recherche et de développement, parents d'élèves, associations professionnelles etc.) qui l'accompagnent quotidiennement dans la mise en œuvre de ce projet généreux et ambitieux.

George Hoefflin est directeur de l'ECES.



Notes

- 1 Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT)
- 2 Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (OMS)
- 3 Centre romand d'implant cochléaire (HUG et CHUV)
- 4 Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP)
- 5 Unité d'enseignement et de recherche (UER).

À l'occasion du conte musical *Pierre et le Loup* donné à Lausanne le 23 avril 2010, un jeune malentendant dirige l'orchestre de l'Isère ENORIS pendant une brève séquence avec l'aide de la cheffe d'orchestre Nathalie Marin.

La musique pour des enfants sourds? Ceux-ci perçoivent des vibrations sonores. Ils voient l'expression des visages, les rythmes respiratoires, les postures corporelles, qui sont des repères visuels de la mélodie.

Ce concert a été l'occasion d'une fructueuse collaboration entre des élèves de classes ordinaires de Beaulieu et de Montoie à Lausanne et des élèves sourds et malentendants de l'ECES. Les premiers sont intervenus dans la partie chorale et les seconds ont été actifs avec des percussions.

RECHERCHE SUR L'INTÉGRATION SCOLAIRE : DES PROFESSIONNELS DE L'ÉCOLE EN MANQUE DE FORMATION ET D'ENCADREMENT

PATRICIA PULZER-GRAF,
KARIN BACHMANN HUNZIKER

Deux chercheuses présentent ici leur travail sur l'intégration. Il vise à mieux connaître les conditions de scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers, actuellement en classes d'enseignement ordinaire, afin de mettre en évidence ce qui favorise ou entrave le maintien de ces élèves dans un cursus régulier. Objectif : permettre au Canton de Vaud, qui est parmi les cantons les plus «séparatistes» de rejoindre la moyenne suisse en termes de scolarisation spécialisée.

Depuis l'entrée en vigueur de la nouvelle répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) en 2008 et la ratification de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée en 2009, la politique éducative vaudoise s'est orientée vers une intégration plus importante dans l'école régulière d'enfants ayant des besoins particuliers. En d'autres termes, il s'agit dorénavant de privilégier les solutions «intégratives» plutôt que «séparatives». Le but est de permettre au canton de Vaud, situé actuellement parmi les cantons qui séparent le plus les élèves, de rejoindre la moyenne suisse d'enfants scolarisés dans une école d'enseignement spécialisé¹.

Dans les faits, environ 400 élèves avec des besoins particuliers sont actuellement scolarisés dans des classes ordinaires vaudoises. Lorsque c'est nécessaire, des mesures d'accompagnement (soutien pédagogique spécialisé, renfort pédagogique ou aide à l'enseignant) sont mises en œuvre pour favoriser l'intégration de ces élèves. Le financement de ces prestations est assuré par le *Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation* (SESAF).

Une recherche qui donne la parole à de multiples partenaires

La recherche que nous menons sur la problématique de l'intégration vise à mieux connaître les conditions de scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers qui fréquentent actuellement des classes d'enseignement ordinaire. Un de nos objectifs est de mettre en évidence ce qui favorise ou, au contraire, entrave l'intégration ou le maintien de ces élèves dans un cursus régulier. Nos principales questions sont : quelles sont les ressources et les actions de coordination (moyens pédagogiques, mesures d'accompagnement, réunions de réseaux) mises en œuvre pour encadrer l'élève intégré ? Quels sont les bénéfices et difficultés ressentis par les différents partenaires d'une situation d'intégration ? Quelles sont les conditions favorables ou défavorables à l'intégration ?

Pour répondre à ces questions, nous nous intéressons au regard porté par différents partenaires impliqués dans l'intégration en classe ordinaire d'élèves aux besoins spécifiques. Nous avons ainsi rencontré les parents de dix élèves intégrés², leurs

enseignants de classe (dont neuf sont généralistes et un spécialiste), les référents administratifs (représentés par deux directeurs et huit doyens) et les intervenants du SESAFA qui dispensent les mesures d'accompagnement ; parmi ces derniers se trouvent quatre enseignants de renfort pédagogique, deux enseignants de soutien pédagogique, un enseignant d'appui et trois aides à l'enseignant. Tous les enseignants titulaires ont une formation initiale d'enseignement primaire. C'est aussi le cas pour trois référents administratifs et deux intervenants SESAFA. Quatre référents administratifs et un intervenant SESAFA ont une formation d'enseignement enfantin, un doyen et deux intervenants SESAFA sont enseignants spécialisés. Quatre intervenants SESAFA n'ont pas de formation pédagogique.

«Les enseignants titulaires ne se sentent pas suffisamment formés pour assumer des pratiques en lien avec l'intégration.»

Les informations ont été récoltées au moyen d'entretiens individuels au cours desquels trois thématiques ont été abordées : la description du parcours scolaire de l'enfant, l'appréciation personnelle de la situation d'intégration et un avis plus général sur la problématique de l'intégration.

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Les résultats présentés dans cet article concernent l'état des lieux que les professionnels de l'école dressent de leur expérience en matière d'intégration et les besoins qu'ils expriment pour

pouvoir la pratiquer. Trois thèmes, traités séparément dans la suite de l'article, se dégagent de leurs propos: la formation, l'encadrement et l'information.

Des enseignants conscients de leurs lacunes mais peu patients de les combler

Il ressort des réponses fournies par les enseignants titulaires qu'ils ne se sentent pas suffisamment formés pour assumer des pratiques professionnelles en lien avec l'intégration. En effet, la moitié d'entre eux disent que cette pratique ne fait pas partie de leur formation de base ou qu'ils n'ont pas de formation spécialisée; quatre titulaires affirment ne pas être suffisamment «armés» et manquer d'outils pédagogiques ou didactiques.

Selon trois enseignants et trois référents administratifs, il pourrait s'agir là d'un effet générationnel, les enseignants nouvellement brevetés de la HEP étant, à leurs yeux, mieux formés aux pratiques inclusives. Les termes utilisés par une jeune titulaire, brevetée il y a 5 ans, qui dit qu'elle se sent capable de pratiquer l'intégration correctement grâce à sa formation, viennent renforcer cette hypothèse.

On pourrait penser que les manques constatés par les enseignants dans leur formation initiale les incitent à s'engager dans des formations ou à exprimer des besoins en la matière. Cette tendance semble peu marquée dans notre étude où seuls trois enseignants ont suivi une formation dans le courant de l'année scolaire. En comparaison, six intervenants du SESAF et six référents administratifs se sont soit engagés dans des formations spécifiques, soit documentés par des lectures théoriques. Quant aux besoins de formation, ils sont évoqués par trois enseignants titulaires alors que six référents administratifs en font part.

Il semble ainsi que les enseignants soient conscients de leurs lacunes, mais n'expriment pas pour autant un besoin de les combler. Ces constats ne sont pas propres à notre groupe de professionnels. Une enquête française menée par Ipsos en 2008 met en évidence que 87 % des enseignants du primaire considèrent que les formations reçues concernant l'intégration sont insuffisantes³. C'est aussi ce qu'observent Beaupré et

Poulin (1997) au Canada: les enseignants ne s'estiment pas préparés à pratiquer l'intégration. Ces auteurs relatent, en outre, une expérience menée par des universités canadiennes qui ont élaboré des programmes de perfectionnement destinés aux praticiens afin qu'ils puissent proposer un enseignement adapté aux besoins particuliers de certains élèves. Force est de constater que les cours proposés ont récolté peu d'inscriptions, alors même que le besoin de formation semblait criant.

Quelques pistes pour la formation en intégration

Dès lors, quelles alternatives proposer à la formation continue, sachant que les enseignants sont peu demandeurs? Une première piste serait d'agir au niveau de l'amélioration de la formation initiale; c'est ce qui est par exemple préconisé par Rousseau et ses collègues (Rousseau, Bélanger et Lafortune; 2006). Offrir des contenus de formation en adéquation avec les problématiques du terrain à un moment où les futurs professionnels sont entièrement mobilisés par leur formation nous semble particulièrement important.

Une autre piste serait d'agir à un niveau plus local, à savoir dans l'établissement, par le biais de jour-

nées pédagogiques. C'est la solution à laquelle recourent six référents administratifs. De telles journées permettent, d'une part, de répondre aux besoins de formation qu'ils constatent chez les enseignants, en leur proposant notamment des outils pour pratiquer l'intégration; d'autre part, elles permettent au corps enseignant de l'établissement de réfléchir ensemble et de se créer une culture commune autour d'une problématique.

«Les besoins évoqués en matière d'encadrement concernent des mesures d'ordre pratique.»

La moitié des titulaires et des référents administratifs consultés disent que l'expérience est formatrice parce qu'elle permet de se «former sur le tas». Une dernière proposition consisterait à allier cette expérience à une formation sur les besoins spécifiques des élèves intégrés. Chaque situation d'intégration vécue par l'enseignant constituerait ainsi une opportunité de formation pour lui et, comme le préconise Pull (2010), permettrait d'«apporter à l'instituteur la formation spéciale nécessaire au moment où le problème se pose réellement, c'est-à-dire quand l'instituteur est prêt à accepter un enfant porteur d'un handicap dans sa classe».



Une préoccupation commune pour des besoins d'encadrement qui diffèrent

Les besoins évoqués par les enseignants titulaires en matière d'encadrement concernent des mesures d'ordre pratique. Ainsi, six d'entre eux voudraient pouvoir bénéficier d'une aide en classe et d'un soutien pour l'élève dispensé par une personne disponible et compétente. Trois référents administratifs partagent cet avis; ils expriment toutefois la crainte de ne pouvoir mobiliser rapidement des personnes capables d'apporter l'aide souhaitée.

Les autres besoins d'encadrement exprimés concernent des mesures qui permettent d'offrir ce que Doudin (2006) appelle « l'assistance indirecte » à l'enseignant. Quatre intervenants du SESAF souhaitent pouvoir bénéficier d'analyses de pratiques, d'interventions ou de supervisions. Ces besoins sont également ressentis par quatre référents administratifs qui veulent proposer un accompagnement (ou coaching) aux enseignants ainsi que des espaces propices à l'écoute et à la réflexion. En comparaison, seuls deux enseignants expriment des besoins d'écoute et d'accompagnement.

« Les professionnels interrogés souhaiteraient des informations sur le fonctionnement institutionnel en rapport avec l'intégration. »

On constate ainsi que les besoins d'encadrement exprimés par les professionnels consultés diffèrent selon la fonction qu'ils exercent dans les situations d'intégration. Pour assumer le quotidien de l'accueil des élèves, les enseignants titulaires souhaitent des aides pratiques; pour remplir leur mandat en apportant une aide appropriée, les intervenants du SESAF demandent des apports théoriques et des pratiques réflexives; pour garantir un suivi optimal de la situation, les référents administratifs, quant à eux, ont des besoins à la fois pratiques et théoriques; ils évoquent cependant des difficultés liées aux ressources humaines. De manière générale, l'encadrement proposé par les établissements pour accompagner

les situations d'intégration suscite beaucoup d'interrogations à propos des ressources humaines et financières qui seront mises à disposition par l'institution. Les préoccupations sont quantitatives autant que qualitatives et la question fréquemment posée est « Quels moyens aurons-nous pour assurer l'intégration ? ».

Une information complète et une communication claire, impératives nécessités

Les professionnels interrogés dans le cadre de notre étude aimeraient être mieux informés. Dans le contexte scolaire qui subit actuellement un profond changement, ils souhaiteraient, en particulier, des informations sur le fonctionnement institutionnel en rapport avec l'intégration.

Par exemple, cinq personnes trouveraient utile d'avoir une bonne connaissance des structures et des mesures d'aide existantes; trois personnes souhaiteraient qu'une meilleure circulation des informations s'établisse entre les partenaires des situations d'intégration; deux personnes considèrent qu'une clarification du mandat des différents intervenants est nécessaire. Nul doute qu'un important travail d'information doit être réalisé, tant sur le plan cantonal auprès des autorités politiques et scolaires, que sur celui des établissements auprès des directions et du corps enseignant, pour que le cadre dans lequel le Département souhaite faire appliquer la politique d'intégration soit bien défini et présente des conditions claires.

Par ailleurs, quelques personnes voudraient avoir des précisions à propos des caractéristiques et des particularités des handicaps. Trois professionnels sont dans ce cas, ce qui semble peu, sachant que des organisations pour personnes avec handicap, comme *Pro Infirmis*, constatent un accroissement des besoins et des demandes en conseils et informations qui leur sont adressées notamment par le corps enseignant et les autorités scolaires. Or, les informations transmises par ces milieux semblent primordiales si l'on en croit le président d'*Insieme Suisse*⁴ qui le dit très directement « Les conditions les plus importantes à remplir pour parvenir à une intégration réussie sont une information complète et une communication claire »⁵.

Un processus qui exige un changement de posture

L'intégration scolaire constitue le nouveau défi de l'école vaudoise et sa mise en œuvre exige, de la part de tous les acteurs scolaires, un changement de posture professionnelle. Or l'adaptation de celle-ci à de nouvelles options éducatives ne se décrète pas par une volonté politique ou légale. Elle passe par une prise en compte réelle des besoins liés à cette évolution et qui émergent à différents niveaux: les enseignants et les intervenants dans leur pratique, les directions d'établissements et les conseils de direction dans leur rôle d'encadrement, l'institution scolaire dans sa fonction de garant des conditions de scolarisation. Le succès de la politique intégrative dépendra en grande partie de l'adéquation des réponses apportées aux différents partenaires engagés dans son application.

Patricia Pulzer-Graf et Karin Bachmann Hunziker sont chercheuses à l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) du canton de Vaud.

Les références complètes mentionnées dans cet article sont disponibles sur le site de *Prismes*.

Notes

- 1 Pourcentage d'élèves fréquentant des écoles spéciales en 2008-2009: Vaud 3,2 %, moyenne suisse 2 %. Source OFS.
- 2 Les 10 situations qui nous intéressent comprennent autant de filles que de garçons; leurs difficultés se situent dans différentes sphères comme le comportement, le langage, le développement mental, ou relèvent d'un handicap sensoriel, physique ou neurophysiologique. La majorité de ces élèves sont actuellement scolarisés à plein-temps en 4e année primaire; seuls deux d'entre eux sont à temps partiel et fréquentent, en parallèle, une institution spécialisée. Un élève se trouve pour sa part en 6e année (2e année du cycle de transition) et un autre est en 3e année primaire.
- 3 L'enquête complète peut être consultée sur www.unapei.org/-dossiers-de-presse-.html (site consulté le 9.8.2010)
- 4 Association de parents et d'amis de personnes mentalement handicapées
- 5 Conférence de presse commune de Procap, Insieme et Pro Infirmis sur l'intégration scolaire des enfants avec handicap; Berne, le 23 octobre 2009. Voir sur le site: www.agile.ch/archiv-bildung-det&getDoc=543, (consulté le 7.7.2010)

DIVERSITÉS DES PRATIQUES DES INTERVENANTS À L'ÉCOLE: DU RÔLE PRESCRIT AU RÔLE CONSTRUIT

MARCO ALLENBACH

Le soutien à l'enseignant et à l'élève requiert des interventions renforcées et de proximité de l'ensemble des partenaires de l'école. Les réflexions de l'auteur se fondent à la fois sur ses expériences d'intervention en établissement et sur 240 entretiens conduits par des étudiants de la HEP Vaud.

Dans le canton de Vaud, il existe une grande variété de professionnels intervenant dans les établissements scolaires: psychologues, psychomotriciens et logopédistes en milieu scolaire (appelés PPLS), infirmiers et infirmières scolaires, médiateurs, enseignants de pédagogie compensatoire, enseignants spécialisés itinérants, renforts pédagogiques, etc. Si leurs fonctions, leurs formations professionnelles et leurs appartenances institutionnelles diffèrent fondamentalement, tous ces professionnels ont comme point commun d'intervenir sur demande, ou du moins suite au signalement d'un problème par l'enseignant titulaire de la classe, l'élève, les parents ou d'autres professionnels.

Des questions qui dépassent le cadre de l'école inclusive

Les recherches sur l'intégration, et *a fortiori* sur l'école inclusive, s'accompagnent d'une réflexion sur le rôle de ces intervenants et sur leurs collaborations avec les enseignants des classes ordinaires, à double titre:

- Ces recherches s'appuient sur une représentation systémique des difficultés rencontrées par certains élèves à l'école. Les réflexions de ces dernières décennies concernant le "handicap", mais aussi, de façon plus générale, les difficultés scolaires (Crunici, Joliat & MacCulloch,

2006) ont mis en évidence l'importance d'autres facteurs, que ne prenaient pas en compte les modèles de type médical, centrés principalement sur le diagnostic et le traitement individuel. De nouveaux modèles se sont développés, intégrant les facteurs individuels et socioenvironnementaux, ainsi que les interactions entre ceux-ci (Fougeyrollas & Réseau international sur le processus de production du handicap, 1998). La notion de "situation de handicap" élargit la réflexion à toute forme de déficience ou de difficulté qui risque d'entraver ou de compliquer la participation sociale de certains élèves. Cette évolution des représentations invite au développement de nouvelles pratiques complémentaires au soutien individuel de l'enfant.

- Les projets d'intégration, ainsi que le concept d'école inclusive, nécessitent d'optimiser les prises en charge pluridisciplinaires, et de s'assurer que les enseignants de classe ordinaire n'assument pas seuls des situations trop lourdes et complexes (Mongeau & Tremblay, 2002; Ramel & Doudin, 2009; Rousseau & Bélanger 2006).

Les thématiques traitées dans cet article dépassent la question de la politique actuelle d'intégration, ou d'une perspective d'école inclusive. Elles font écho à des préoccupations qui s'expriment depuis longtemps chez les divers professionnels

concernés: comment améliorer la collaboration, comment développer des prestations favorables à l'évolution des élèves, quelles réponses trouver face à l'épuisement professionnel de certains enseignants... Si l'on souhaite réfléchir à l'intégration ou à l'inclusion, une compréhension fine des réalités professionnelles des intervenants à l'école et de l'articulation des pratiques de chaque acteur concerné me semble d'autant plus nécessaire.

Les réflexions développées ici sont issues des expériences d'intervention en établissement, d'accompagnement d'équipes pluridisciplinaires, de formations et d'analyse de pratiques, que j'ai eu la chance de mener au cours des quinze dernières années. Elles s'appuient aussi sur les compte rendu de 240 entretiens semi-directifs, menés sur trois ans auprès de divers intervenants à l'école, par des étudiants de 3^e année de Bachelor primaire à la HEP Vaud. Lors de ces entretiens, les personnes interrogées sont invitées à décrire brièvement leur activité, puis à parler de divers aspects de la collaboration avec les enseignants titulaires.

«Les projets d'intégration ainsi que le concept d'école inclusive nécessitent d'optimiser les prises en charge pluridisciplinaires.»

Une première analyse des entretiens montre, à l'intérieur de chaque fonction professionnelle étudiée, une grande diversité des pratiques décrites. Cette diversité s'observe notamment à trois niveaux:



le périmètre d'intervention, la cible d'intervention et le type de relations. Ils correspondent à trois questions qui se posent à ces professionnels lors de chaque nouvelle demande d'intervention :

«Une grande diversité des pratiques s'observe à trois niveaux : le périmètre d'intervention, la cible d'intervention et le type de relations.»

Périmètres d'intervention sur champs professionnels croisés

Avec qui et en présence de qui l'intervenant à l'école va-t-il travailler ? Individuellement avec un enfant ? Avec un groupe d'enfants ? Avec toute une classe ? Avec l'enseignant individuellement ? Ou avec les parents et éventuellement l'enfant ? Participera-t-il ou organisera-t-il des réunions de réseau regroupant l'ensemble des acteurs concernés ? Etc.

Plusieurs périmètres d'intervention sont souvent compatibles. Aucun n'est l'apanage d'une seule fonction. Les champs professionnels (Mongeau & Tremblay, 2002) des divers professionnels s'entrecroisent : l'investissement d'un intervenant dans un certain champ de pratique dépend sans doute des compétences particulières qu'il a développées, mais aussi du contexte et du fonctionnement propres à chaque établissement.

Cible ou intention de l'intervention

Sur qui, ou sur quelles relations, l'intervention va-t-elle porter ? Sur un enfant (son développement, ses difficultés, ses compétences) ? Sur la relation entre un enseignant et un élève ? Sur un enseignant pour aider l'enseignant à analyser une situation difficile et y faire face ? Sur les relations entre plusieurs enfants ? Sur les relations entre famille et enseignants ? Sur le climat de l'établissement scolaire ? Etc.

Bien entendu, la finalité reste toujours le développement et l'évolution des élèves, mais certains intervenants présentent leur travail comme por-

tant uniquement sur le traitement des troubles spécifiques d'un enfant, ou comme visant à remédier à ses difficultés scolaires, tandis que d'autres évoquent plusieurs intentions possibles.

Une collaboration nécessaire ... mais quelle collaboration ?

Quel type de relation l'intervenant va-t-il développer avec les divers acteurs ? Par exemple, les personnes interrogées soulignent presque toutes l'importance d'une bonne collaboration entre enseignants et intervenants, mais les représentations de cette "collaboration" sont très diverses.

- *Le passage d'informations.* Une infirmière explique : «Lors de maladies graves d'élèves où l'enseignant est le seul à le savoir ou à avoir des informations, il doit prévenir au moins l'infirmière ! Informer lorsqu'un élève arrive régulièrement en retard, s'il a une fois un très grand retard, lorsqu'un enfant fume des joints, a des problèmes familiaux.»
- *Le soutien à l'enseignant.* Un enseignant itinérant de classe D explique : «Je peux apporter des outils et un regard qui peuvent aider à un certain moment donné l'enseignant.» Selon une infirmière scolaire, «il faut que les enseignants restent moins seuls avec leurs soucis. [...] Quelques fois simplement pour discuter un quart d'heure et être rassuré, savoir que ce que l'on fait est juste, demander un conseil, partage, des fois dans des cas plus graves...». Le soutien à l'enseignant peut se décliner sous diverses formes : conseils, accompagnement, écoute, regard extérieur, éclairages différents ; il est appelé *aide indirecte* à l'enfant, dans le sens où il peut être prodigué sans que l'intervenant n'ait contact avec l'enfant (Rousseau & Bélanger 2006).
- *L'enrichissement réciproque des représentations.* Un enseignant spécialisé itinérant témoigne : «Pour reprendre notre situation dans cette classe, la discussion comme nous avons eu autour du cas de W. l'autre jour, où chacun a pu exprimer ce qu'il vit et comment il le vit et qu'est-ce que la situation suscite en lui et pouvoir arriver à un partage de la qualité qu'on a eu, je trouve que c'est vraiment satisfaisant.» Un psychologue attend «qu'on puisse collaborer, réfléchir ensemble : deux têtes valent mieux

qu'une. Le réseau est vraiment une valeur ajoutée par rapport à ce qu'on peut faire chacun individuellement.»

- *La réalisation commune d'une activité.* De exemples de ce type sont rares. Les interventions en classe ne sont pas toujours préparées avec l'enseignant titulaire, ni animées en commun. Quelques enseignants spécialisés parlent volontiers de co-enseignement, mais comme une pratique à développer : «Ce n'est pas ma mission principale, mais il m'est arrivé de prendre l'initiative de proposer quelques périodes de co-enseignement.» L'une d'elles invite les enseignants à «foncer avec du co-enseignement. [...] J'ai eu l'occasion de travailler avec de jeunes enseignants et ils étaient toujours satisfaits. Ils espéraient que je puisse intervenir dans la classe.»

Une diversité qui interpelle le travail des intervenants

L'analyse des comptes rendus montre des différences importantes entre les professionnels occupant une même fonction, particulièrement chez les médiateurs, psychologues, enseignants spécialisés et infirmiers scolaires. Si presque tous les acteurs interrogés disent pratiquer de l'aide individuelle aux enfants, certains comptes rendus s'y cantonnent, tandis que d'autres évoquent une plus grande variété de périmètres, de cibles et de types de relations. Ainsi, les pratiques qui seraient davantage apparentées à un modèle des difficultés scolaires intégrant les facteurs socioenvironnementaux s'ajoutent, plutôt qu'elles ne remplacent des pratiques plus classiques et davantage associées à un modèle médical/individuel.

Cette diversité interroge la façon dont se détermine le travail des intervenants : pour chaque nouvelle situation, comment s'effectue le choix entre ces diverses pratiques ? Moreau (Rousseau & Bélangier 2006) parle de «d'autodétermination professionnelle» au sujet des enseignants spécialisés itinérants. Ce terme pourrait prêter à confusion. En effet, les intervenants à l'école ne peuvent décider seuls des périmètres, des cibles et des types de relation qu'ils vont développer : ces trois éléments ne peuvent s'élaborer *qu'avec* les autres acteurs concernés (enfants, enseignants, parents, autres intervenants), dans chaque situation spécifique.

C'est par des interactions avec divers partenaires que l'intervenant à l'école va analyser leur demande et la situation, puis négocier, co-construire et évaluer ses interventions. Son rôle dans l'établissement est susceptible d'évoluer à travers les réponses données à chaque nouvelle demande. Ici, «la notion de rôle n'est plus un modèle prescrit et rigide, mais une sorte de *structure dynamique*» (Maisonnette, 1993) qui se construit à partir des attentes des divers acteurs concernés.

Cette marge de liberté semble nécessaire à l'élaboration d'interventions choisies au cas par cas en fonction de leur pertinence. Elle permet aussi que les rôles des intervenants à l'école se développent en complémentarité les uns par rapport aux autres, et en fonction des besoins et des ressources du contexte. La construction par l'acteur de son rôle professionnel se met à faire partie intégrante du rôle professionnel prescrit ; la négociation de ses pratiques devient une dimension importante de l'activité professionnelle. Ceci engendre pour les individus de nouvelles exigences et une plus grande incertitude.

Cette évolution s'inscrit dans un mouvement plus large qui concerne de nombreuses réalités professionnelles, et que décrivent, ou dénoncent, plusieurs sociologues et psychologues du travail (Dubar, 2009). «Là où l'initiative était interdite, la voilà obligatoire sous la forme d'une sollicitation systématique de la mobilisation personnelle et collective. La prescription de l'activité se fait prescription de la subjectivité.» (Clot, 2006). Ceci peut contribuer à expliquer les situations, souvent rencontrées chez les intervenants, d'épuisement professionnel et, plus généralement, de souffrance au travail. Un enjeu scientifique et éthique consiste à ne pas focaliser son regard sur les compétences individuelles, mais à prendre aussi en considération les «supports» (Martuccelli, 2002) sur lesquels les individus s'appuient dans cette continue construction de leur rôle.

Pour une meilleure prise en charge et moins de souffrance au travail

Trois défis me semblent importants à relever actuellement, tant pour améliorer la prise en charge des élèves en milieu scolaire que pour diminuer la souffrance au travail des intervenants à l'école et

des enseignants de classe ordinaire.

- Inclure dans les dispositifs de formation des intervenants à l'école une préparation solide aux processus d'analyse des demandes, de négociation de leurs interventions et de leur rôle, dans l'établissement scolaire où ils travaillent. Des modalités d'accompagnement, si possible à cheval sur deux années scolaires, me semblent nécessaires.
- Identifier, préserver ou éventuellement développer, dans les établissements scolaires, les «supports» dont les professionnels ont besoin pour pouvoir assumer la labilité de leur rôle professionnel (équipe pluridisciplinaire, groupe d'analyse de pratique ou de supervision, réseaux, relations de confiance, mais aussi éléments de culture commune, fonctionnements interdisciplinaires, documents formels de référence, etc).
- Affiner l'identification et la prise en considération des besoins des enseignants ordinaires dans des situations complexes ou particulières. Les discussions entre enseignants de classe et intervenants portent le plus souvent sur un enfant : ses caractéristiques, ses ressources, ses problèmes, son environnement familial et scolaire et son évolution. Elles portent plus rarement sur les besoins des enseignants déjà en charge de la situation pour pouvoir l'assumer au quotidien.

Mon travail de recherche actuel (thèse en sciences de l'éducation à l'université de Fribourg) vise à étudier les processus à travers lesquels des intervenants à l'école diversifient leurs pratiques et participent à la construction de leurs rôles professionnels, ainsi que *les ressources internes (compétences, représentations...)* et *les supports (équipes, institution...)* sur lesquels ils s'appuient dans ces processus.

Marco Allenbach est professeur formateur à la HEP Vaud. Il a travaillé comme psychologue en milieu scolaire avant de se consacrer à la formation d'adulte, à l'accompagnement d'équipes et à l'intervention en établissements scolaires et en institutions.

Les références complètes mentionnées dans cet article sont disponibles sur le site de *Prismes*.

Après un retour en catastrophe à l'école publique, Alex y trouve sa vraie place

NATHALIE CHABIN

Le témoignage d'une mère montre que l'accueil d'un enfant à l'école est lié à la compréhension des spécificités d'une situation particulière, ici, le syndrome d'Asperger. Une école pour être inclusive devrait rendre possible une formation des enseignants sur ces questions afin que l'élève concerné puisse trouver sa place. De plus, un partenariat entre enseignants et parents semble être une des clés de réussite.



Janvier 2010, notre fils Alex¹ est de retour en catastrophe sur les bancs de l'école publique, en 4e.

Auparavant, il a déjà vécu deux épisodes graves de phobie scolaire, le premier

en 2e primaire de l'école de notre commune, le second dans un milieu spécialisé. Il nous aura fallu attendre avril 2009 pour avoir enfin un diagnostic précis qui explique toutes ces difficultés et ces angoisses: le syndrome d'Asperger. Notre fils est donc atteint d'autisme, bien qu'il n'ait jamais eu de retard de langage et qu'il n'ait aucune déficience intellectuelle.

Alex s'est donc trouvé deux fois en échec, une fois dans le cursus scolaire traditionnel et l'autre fois en milieu spécialisé. Il ne s'agissait pas d'échec scolaire, puisque malgré toutes ces semaines sans école il n'a jamais pris le moindre retard. Il s'agissait plutôt d'une incapacité d'aller en classe, de vivre parmi ses pairs. Un monde qui était devenu trop angoissant parce que trop imprévisible. À l'école primaire, nous avons demandé quelques adaptations, mais sans diagnostic rien n'a été accepté. Pourtant, quelques petites entorses aux règlements auraient probablement pu éviter la phobie scolaire. La crainte de stigmatiser un enfant en lui accordant quelques droits, tels qu'arriver cinq minutes plus tôt en classe, ou passer la récréation en retrait.

Dans le milieu spécialisé, le problème a été très différent, puisque nous avons eu un diagnostic en cours de route. Cependant, nous n'avons pas rencontré une acceptation de ce diagnostic et

aucune aide spécifique à l'autisme n'a pu être mise en place. Imprévisibilité, changements incessants d'équipes, incompréhension.

Lorsqu'au mois de novembre 2009, la phobie scolaire fait son retour, nous décidons immédiatement de remettre notre fils dans le cursus normal. Son retour aura pris un petit mois, malgré les fêtes de Noël, grâce à l'efficacité de toute une équipe: inspecteurs du Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAP), directeur et doyenne de l'école. Début janvier, le SESAP propose dix périodes de renfort par semaine.

Par ailleurs, nous avons réussi à proposer une formation aux enseignantes: une personne spécialisée dans l'intégration des enfants autistes est venue, accompagnée de deux collègues qui accueillent elles-mêmes des enfants atteints d'autisme dans leur classe: rencontre entre enseignants, petite formation sur le syndrome d'Asperger, puis conseils pratiques et partage d'expériences.

Des adaptations ont été décidées et mises en place: installer notre enfant près du pupitre de la maîtresse, lui permettre de remonter en classe avant les autres à la fin de la récréation (éviter les bousculades), lui accorder une place tranquille au vestiaire, l'autoriser à ne pas faire la gymnastique, convenir d'un code visuel pour appeler à l'aide en cas de problème à la récréation, lui laisser le temps nécessaire pour terminer ses évaluations, s'appuyer sur ses intérêts restreints pour le motiver (au lieu d'interdire), clarifier les consignes, imprimer un programme visuel quotidien, prévoir une zone de repos, lui éviter le bus scolaire. Alex a pu bénéficier du

soutien de deux *parrains* choisis parmi ses camarades. Leur mission: rassurer Alex, l'accompagner à la récréation, le *coacher* dans les interactions avec ses camarades, l'aider à sortir le matériel nécessaire aux cours.

Les clés de la réussite de notre fils pourraient donc se résumer ainsi: tolérance, empathie, souplesse, imagination, connaissances de base en autisme. Et surtout, information auprès de tous: élèves, enseignants, concierge et parents d'élèves. Car vouloir cacher l'autisme (pour ne pas stigmatiser?) ne pourra jamais être positif. Ce serait comme priver un enfant non-voyant de sa canne et lui interdire l'accès au braille, pour lui éviter d'être *l'aveugle* de l'école. Les personnes autistes ont besoin d'être reconnues et aidées, afin que leur différence ne devienne pas un handicap.

Aujourd'hui, Alex est au début du cycle de transition. Quelques jours avant la rentrée scolaire, la direction nous a donné l'opportunité de présenter les particularités de notre fils à ses sept nouveaux enseignants. Et à la veille des vacances d'automne, nous pouvons tous affirmer que c'est un *sans-faute*. En effet, chacun semble avoir compris le plus important: l'adaptation n'est pas synonyme de favoritisme, mais de bienveillance. Alex est un élève discret, il travaille bien, fait de bonnes notes et ne dérange pas la classe. Il continue à recevoir chaque matin son emploi du temps visuel pour la journée et à bénéficier de huit périodes de renfort. Il participe à toutes les activités de la classe, y compris la gymnastique. Il espère pouvoir se faire des vrais copains un jour et être capable de prendre le bus scolaire. Quant à l'avenir, nous y pensons avec une relative sérénité, car aujourd'hui Alex est à sa place dans notre société, et nous avons la preuve que tout est possible tant que le dialogue reste ouvert avec l'école. Ce partenariat entre parents et enseignants est probablement la clé de la réussite.

Note

1 Prénom d'emprunt

EFFICACITÉ SYMBOLIQUE DU DISCOURS: UN POUVOIR D'ENFERMEMENT AUSSI DISCRET QUE DÉVASTATEUR

DENIS GAY

Les termes employés au sujet des élèves ont une importance capitale surtout quand ils les catégorisent. Cette recherche s'intéresse aux mots dont l'impact touche aussi bien la représentation que l'élève a de lui-même que sa relation aux autres.

L'anthropologie de l'école est une spécialisation naissante de l'anthropologie sociale et culturelle. Ma recherche s'inscrit dans une anthropologie de l'école définie comme cognitive et politique, dans la mesure où l'étude porte sur les points de vue et les catégories de pensée des acteurs sociaux mobilisés dans les situations scolaires, et sur les influences de ces catégories. En bref, d'un côté les représentations, de l'autre le pouvoir.

La recherche en cours se focalise sur les activités interprétatives des enseignants. Quelles catégories les enseignants mobilisent-ils pour décrire, comprendre et expliquer les comportements des élèves, mais aussi pour agir sur les élèves? Dans des séminaires d'anthropologie de l'école à la HEP, les étudiants ont relevé les dernières expressions qu'ils avaient entendues ou exprimées à l'égard des élèves et des classes. Ainsi, ces discours ont été glanés par plus d'une centaine d'étudiants lors de leurs stages et leurs enseignements dans des écoles vaudoises du niveau infantine au secondaire².

Des enseignants dans l'illusion réaliste

L'intérêt pour de tels discours est le suivant: comme les autres acteurs sociaux, nous, les enseignants, croyons très généralement que nos remarques sur les élèves décrivent une réalité

indépendante de nos discours. Nous estimons que nos remarques permettent de rendre compte des comportements des élèves «tels qu'ils sont». Nous cédon alors à l'illusion réaliste. En fait, tout se passe comme si nos discours et nos catégories de pensée sont efficaces, dans le sens où ils participent à la construction de la réalité des élèves. Par exemple, nous voyons un «élève agité» et nous croyons relever des faits en agissant ainsi. Or c'est notre catégorisation qui agit... Il s'agit là de l'*efficacité symbolique* du discours qui transforme les élèves. Ainsi je propose ici la question: d'après vous, quels effets peuvent avoir les expressions «tu verras, L. est souvent dans la lune», «il n'est pas fait pour l'école».

Notons par ailleurs que ces catégories sont exprimées soit en adresse (en présence de ou des élèves), soit en référence (en l'absence de ou des intéressés). Dans le premier cas, les catégories agissent sur l'enseignant et sur l'élève, dans le deuxième cas, l'expression est généralement partagée avec un autre enseignant, un doyen ou le directeur. Ainsi, ces catégories s'inscrivent dans une communication. Elles circulent.

Autrement dit, quelles peuvent être les conséquences de ces catégories? À partir des exemples concrets que les étudiants avaient eux-mêmes énoncés, ils ont généralement réussi à mettre en évidence que les catégories ont une influence sur

le locuteur. Par exemple, celui-ci «enferme l'élève dans la catégorie choisie» ou encore, «l'enseignant se déresponsabilise».

Mais surtout ces catégories ont un puissant impact sur les élèves:

- sur leur représentation de soi-même, leur estime de soi, leur confiance en eux-mêmes, (exemple d'un étudiant: l'élève traité d'attardé ou de personne ne comprenant pas a tendance à accepter cette image de lui-même);
- sur les relations des élèves avec les camarades et avec les autres acteurs de l'école, (exemple d'un autre étudiant: l'élève traité en chouchou par l'enseignant n'est pas apprécié par les autres élèves).

Par contre, un effet a été rarement énoncé par les étudiants: l'échec scolaire ou la réussite. Rosenthal et Jacobson (1971), et après eux de nombreux auteurs, ont mis en évidence l'effet des attentes des enseignants sur l'échec scolaire des élèves. Ici apparaissent des enjeux de pouvoir. L'école classe les élèves dans différentes filières en fonction de leurs résultats et les futures carrières des élèves sont largement conditionnées par cette mise en filière.

Des jugements de valeur majoritairement dépréciatifs

Tout se passe comme si plusieurs processus renforçaient l'efficacité symbolique de ces catégories. En premier lieu, elles sont utilisées en référence à une norme scolaire. Le discours de l'enseignant met en évidence la transgression et rappelle l'élève à l'ordre ou rappelle cet ordre à son collègue. Le comportement de l'élève n'est

pas observé ni décrit, mais jugé pour avoir transgressé la norme: le *fumiste* et le *cas particulier* ne sont pas travailleurs; *celui qui ne comprend pas* et *l'abruti* ne sont pas intelligents; le *bavard*, *celui qui ne fait que bouger*, *l'agité*, *l'agressif* et *l'amorphe* contreviennent à l'ordre de la classe.

Dans les séminaires d'anthropologie de l'école, les catégories énoncées par les étudiants ont été écrites au tableau. Dans toutes les classes, une très large majorité des énoncés ont comporté des jugements de valeur dépréciatifs. La prise de conscience de ce fait constitue très généralement un choc pour les étudiants-enseignants. Ces catégories sont évidentes, invisibles, et « tombent sous le sens ». En effet, comme le dit Hegel: « ce qui est bien connu, justement parce qu'il est bien connu, passe inaperçu » (1965: 34). Or les enseignants ont passé de nombreuses années sur les bancs de l'école, puis y retournent. Les enseignants dans leur environnement scolaire si fami-

lier sont comme des poissons dans l'eau et n'ont que faiblement conscience des catégories mobilisées dans la pratique. Ces catégories implicites font partie d'un vocabulaire et d'une culture des enseignants. Par ailleurs, elles sont en grande partie partagées dans la société en général.

Des filières qui renforcent les stéréotypes

Le fait que ces catégories apparaissent comme « naturelles », « évidentes » et « normales » constitue le principal obstacle à la prise de conscience des catégories elles-mêmes et de leurs conséquences. C'est le principal obstacle à la décentration. Or la décentration est indispensable à la formation pédagogique, comme le montre Jean-Claude Calpini dans son cours « devenir observateur ». C'est là également l'objectif des séminaires d'anthropologie de l'école.

À partir de différents entretiens et observations, il apparaît que la filière dans laquelle se trouve l'élève (dans le canton de Vaud: VSO, VSG, VSB; voie diplôme, voie baccalauréat; dans le canton de Genève A/B) oriente fortement le regard porté sur les élèves. On peut parler d'un stéréotype des classes et élèves VSO, dans la mesure où certaines caractéristiques standardisées leur sont attribuées: être moins intelligents, ne pas comprendre, être perturbateurs, être issus de familles défavorisées ou migrantes...

Par ailleurs, des élèves classés par le système scolaire se nomment eux-mêmes « les VSO ». Ils en arrivent à dire « je suis VSO » ou « VSB ». Une violence symbolique est à l'œuvre: le dominé accepte les termes mêmes qui font de lui un dominé. Or, le classement dans la voie VSO, VSG, VSB est l'aboutissement d'une évaluation des compétences scolaires sanctionnées à un moment donné. Ce processus est très complexe: il dépend des critères



d'évaluation actuels qui ne sont pas les mêmes qu'il y a 15 ou 30 ans. L'évolution historique met à jour l'arbitraire culturel sur lequel reposent l'évaluation et la promotion dans les filières. De surcroît, la promotion des élèves dépend de leur situation psycho-affective du moment. Or la scolarité de certains élèves comportent de très fortes fluctuations. Au moment de la sélection, l'institution classe les élèves et leur assigne un destin. Mais pour finir, les enseignants et les élèves partagent l'évidence de la division des jeunes entre des filières distinctes. C'est un fait «normal» et «naturel», c'est-à-dire naturalisé. La promotion est un rite d'institution (Bourdieu 1982): il révèle la «vraie nature de la personne» (telle qu'elle apparaît aux acteurs sociaux, c'est-à-dire aux élèves eux-mêmes et aux autres), il opère une transformation identitaire et marque les différences entre les groupes (ici, les filières).

D'autres niveaux d'analyse pertinents

Cet article a privilégié l'étude de catégories mobilisées dans les relations informelles des enseignants avec leurs élèves, leurs collègues, ainsi que les doyens et les directeurs. Mais d'autres niveaux

d'analyse s'avèrent pertinents. Ici, ces aspects de la recherche ne sont qu'évoqués sous forme de questions ouvertes.

Le niveau médian d'analyse focalise sur les décisions et actions des directeurs et celles des enseignants dans les réunions formelles: dans les conseils des maîtres, quelles catégories et interprétations sont utilisées pour justifier la promotion d'un élève et pas d'un autre? quelles catégories circulent entre enseignants, doyens et directeur à propos des élèves «à problème»? et quels sont les effets de ces catégorisations?

Puis au niveau macro, il est possible de se demander dans quelle mesure le choix politique de diviser le cursus du secondaire 1 en trois filières hiérarchisées est porteur d'exclusion. Mais aussi, quel est l'effet des politiques scolaires sur les principales distinctions sociales au sein de l'école: fille / garçon, suisse / étranger, «blanc» / de couleur, chrétien / autre religion, etc.?

Cette étude d'anthropologie cognitive met en évidence les enjeux de pouvoir, ceux de l'imposition d'un arbitraire culturel, de la transformation identitaire de l'élève et de son échec scolaire. Les mots

échangés en salle des maîtres entre enseignants, mais aussi avec le doyen et le directeur, et ceux adressés aux élèves, qui paraissent si anodins et passent inaperçus, constituent ainsi un lieu central où se jouent l'inclusion et l'exclusion des élèves. Ceci suggère l'idée que toute recherche d'une efficacité scolaire devrait commencer par une prise de conscience des effets très concrets des catégorisations. Autrement dit, penser l'efficacité scolaire passe forcément par la prise de conscience de l'efficacité symbolique.

Denis Gay, Dr en anthropologie, est enseignant des sciences sociales au secondaire 2 et formateur à la HEP, après avoir été professeur suppléant en anthropologie à l'UNIL.

N.B. N'hésitez pas à m'écrire: denis.gay@hepl.ch. Je suis très intéressé par les éventuelles réactions. Une bibliographie relative à cet article est disponible sur le site de *Prismes*.

Note

- 1 Pour des raisons de place, seules les catégorisations individuelles des élèves ont été analysées dans cet article et pas celles des classes.

LISIS: UN LABORATOIRE INTERNATIONAL POUR L'INCLUSION SCOLAIRE

SERGE RAMEL
LUC PRUD'HOMME
VALÉRIE ANGELUCCI

Après une collaboration scientifique de longue date, des chercheurs en sciences de l'éducation de la HEP Vaud et de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), le laboratoire international LISIS est entré dans le champ de la recherche internationale le 30 septembre 2010. Lors d'une vidéoconférence les deux institutions ont affirmé une position orientée vers la recherche-action. Les codirecteurs du LISIS, Luc Prud'homme (UQTR) et Serge Ramel (HEP Vaud), ont présenté les objectifs du Laboratoire et ses axes de recherche prioritaires.

Les premières bases d'un projet d'envergure

Suite à de nombreuses collaborations fructueuses, rendues possibles par un accord de coopération scientifique entre la HEP Vaud et l'UQTR, l'idée d'accentuer et de renforcer les liens en matière de recherche dans le domaine de l'inclusion scolaire a rapidement émergé. Sous l'impulsion de Serge Ramel, membre de l'Unité d'enseignement et de recherche «Développement de l'enfant à l'adulte» et de Nadia Rousseau titulaire de la Chaire Normand-Maurice, en collaboration avec Luc Prud'homme, chercheur régulier à la Chaire,

les premières bases d'un laboratoire international ont été posées. Ce dernier s'est donné pour objectifs de conduire des travaux de recherche et de développement en lien avec la thématique de l'inclusion scolaire.

Lutter contre l'exclusion exige une collaboration étroite de l'ensemble des chercheurs

La perspective d'inclusion scolaire (Rousseau, 2010; Vienneau, 2010; Doudin et Ramel, 2009; Stainback et Stainback, 1990) se présente comme une option pédagogique permettant à tous les élèves de vivre leur scolarisation dans leur école de quartier. La recherche scientifique et technologique met en évidence les bénéfices de cette vision culturelle de l'enseignement, «... tant pour l'élève ayant des besoins particuliers que pour les autres élèves de la classe, ceci aussi bien sur le plan des apprentissages scolaires que sociaux» (Ramel et Doudin, 2009, p. 5). Elle identifie des conditions de mise en œuvre (Rousseau, 2009; Rousseau et Prud'homme, 2010; Vienneau, 2010); elle offre des outils facilitant le travail de l'enseignant ainsi que des ressources spécialisées (Rousseau, 2010); elle présente des images et des exemples de son articulation dans l'action de l'enseignant (Prud'homme, 2004; 2007; 2010).

Or, malgré ces résultats de recherche, des élèves poursuivent leur scolarité en étant exclus de la classe régulière, et ce, autant au Canada, aux États-Unis que dans des pays européens. La complexité et l'ampleur des défis reliés à la mise en œuvre de pédagogies inclusives pour lutter contre l'échec et le décrochage scolaire, et par ricochet contre l'exclusion sociale, réclament une collaboration étroite entre chercheurs œuvrant dans ces champs ainsi qu'un travail de fond par l'ensemble des acteurs impliqués (praticiens, décideurs, chercheurs).

«La mise en œuvre de pédagogies inclusives réclame un travail de fond des acteurs impliqués»

Axes prioritaires de recherche et de développement du LISIS

En réunissant des chercheurs issus de différents systèmes d'éducation, le LISIS veut faciliter la concertation, l'accessibilité, le développement, l'enrichissement et la formation à la recherche autour de l'étude sur l'inclusion scolaire et sociale. Les travaux de recherches du LISIS, menés tantôt localement tantôt globalement, s'articuleront autour de quatre axes prioritaires qui seront

réactualisés en fonction de l'évolution des politiques scolaires et des résultats de recherche.

Dans l'axe *Fondements*, il s'agit d'analyser l'impact des politiques éducatives sur l'école inclusive, ce dans des perspectives sociologiques et historiques et prenant en compte les différentes échelles régionales, nationale ou internationale. L'axe *Actions et instrumentation* s'attache au développement de savoirs fonctionnels relatifs aux pédagogies inclusives ainsi qu'à l'organisation de la vie scolaire pouvant les favoriser. L'axe *Identité professionnelle* vise à étudier la construction de l'identité professionnelle des différents acteurs d'une école inclusive, leurs rôles dans ce contexte, leurs représentations sociales relativement à l'inclusion scolaire et les conflits de valeurs engendrées par cette vision de l'enseignement. L'axe *Formation à et par la recherche* vise à donner aux étudiants et aux enseignants la possibilité d'aborder les problématiques rencontrées dans leur pratique sous l'angle de la recherche, mais aussi de leur permettre de s'inscrire dans ce champ d'activité scientifique.

Un réseau international en construction

L'ambition du LISIS est non seulement de fédérer des équipes de recherche autour de la thématique de l'inclusion scolaire, mais de favoriser la construction d'un réseau international de chercheurs socialement engagés souhaitant partager leurs résultats et leur méthodologie de recherche. Cela est essentiel si l'on souhaite comprendre, comparer et exploiter des résultats de recherche alors que les contextes scolaires sont souvent très différents, et ce, même si les auteurs utilisent une terminologie semblable pour les désigner.

Serge Ramel et Luc Prud'homme sont professeurs respectivement à la HEP Vaud et à l'UQTR.

Valérie Angelucci est collaboratrice scientifique au LISIS et enseignante pour le renfort pédagogique intégré dans une école primaire.

Site web : www.lisis.ch / www.lisis.ca
Contact : contact@lisis.ch



Lancement du LISIS à Lausanne en visioconférence avec Trois-Rivières

Les références complètes des ouvrages cités dans cet article sont disponibles sur le site de Prismes.

MILIEUX DE GARDE AU QUÉBEC: DES PRATIQUES INCLUSIVES SOUS LA LOUPE

La recherche présentée ici porte sur 25 milieux de garde pour la petite enfance au Québec et pose la question de l'efficacité des pratiques inclusives.

Le milieu de garde est un contexte préscolaire important, sans être le seul, dans lequel l'enfant se prépare à devenir un membre de sa communauté (Odom, 2002). Pourtant, encore trop peu d'enfants handicapés fréquentent des services de garde au Québec (Gagnon, 2001; FQCRDI, 2000a). En 2004-2005, 3433 enfants handicapés y étaient inclus, ce qui ne représente que 1,76 % des enfants fréquentant ces milieux.

Des centres de la petite enfance laissés à eux-mêmes

La préoccupation pour une fréquentation accrue des enfants handicapés n'est pourtant pas récente. Une première Politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde était publiée en 1983 par le Gouvernement du Québec, l'Office des services de garde à l'enfance (OSGE) et l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). En 2001, un *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec* est produit. Cependant, selon Deret (2003), ce guide ne répond pas aux besoins et soutient que les personnes qui interviennent sur le terrain ne sont souvent pas d'emblée à l'aise avec cet outil. Tougas (2002) estime que les Centres de la petite enfance (CPE) sont plus ou moins laissés à eux-mêmes concernant la décision d'inclure des enfants avec des besoins spéciaux et les moyens de bien s'acquitter de leurs responsabilités à l'égard de ces enfants et de leur famille. En effet, pour les enfants ayant une déficience intellectuelle (DI), le sommet

provincial tenu en 2000, organisé par la Fédération des centres de réadaptation auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles (2000b), mettait en évidence le peu d'accès à ces services et les nombreux problèmes liés à leur fréquentation. En somme, peu de pratiques d'intervention ont été développées, expérimentées et évaluées dans le contexte québécois afin de soutenir l'utilisation du modèle inclusif au niveau préscolaire (Dionne et Rousseau, 2006). De plus, le modèle de l'intégration est prédominant par rapport à celui de l'inclusion. Le premier modèle cible l'enfant ayant des incapacités intellectuelles dans son processus de participation à la vie du groupe, alors que le second favorise une expérience positive et significative pour tous les élèves.

Une inclusion qui offre beaucoup d'avantages aux enfants et aux parents

Les avantages de l'inclusion en milieux de garde sont nombreux, car ces milieux jouent un rôle important dans la socialisation de l'enfant. Ils lui permettent de partager des expériences avec des enfants de son âge, d'avoir accès à des modèles de comportements et d'être motivé à faire plus d'apprentissages que s'il reste dans sa famille ou en contact exclusif avec des pairs qui présentent aussi des incapacités (Boulet, 1993; Martineau, 1999; Panitch, 1992, 1994; Terrisse et Nadeau, 1994). Les enfants peuvent commencer à développer des amitiés très tôt et la fréquentation des milieux réguliers les aide à définir leur identité d'enfants et non

d'enfants handicapés (Panitch, 1994). Les effets positifs concernent aussi les parents: ils disent se sentir comme les autres parents qui ont à composer avec les aléas de l'éducation d'un enfant (Bouchard, Pelchat, Boudreault et Lalonde-Gratton, 1994).

Conditions de réussite pour tous les acteurs engagés

Certaines conditions doivent être remplies dont le soutien, et ce, sous plusieurs formes (Cavallero et Haney, 1999). Pourtant, le manque de soutien concerne souvent une absence de stratégies éducatives appropriées pour tous les enfants et de programmes d'intervention disponibles (Bégin, 1992; Lamarre, 1998; Moreau et Boudreault, 2002). Une autre dimension indispensable pour la réussite de l'inclusion est la préparation et le soutien à la transition vers l'école. Il s'agit d'une période charnière qui demande une attention particulière en termes de collaboration étroite entre la famille, les éducateurs et les autres intervenants des réseaux de services impliqués (Goupil, 2010; Kolberg, Gustafson et Ekblad, 1999).

Compte tenu du contexte dans lequel s'actualise l'inclusion en milieux de garde québécois, il est nécessaire de documenter certaines initiatives éducatives d'inclusion d'enfants présentant une DI ou un trouble envahissant du développement (TED). Ainsi, les pages qui suivent présentent quelques résultats d'une recherche¹ plus vaste portant sur les modèles novateurs, les pratiques exemplaires et les conditions nécessaires à leurs mises en œuvre.

Méthodologie de la recherche

Les participants comprennent 25 milieux de garde qui arborent des pratiques inclusives et qui accueillent un enfant présentant une DI ou un TED.

Ont aussi été considérés la variété des régions, le caractère urbain ou rural, le contexte socioéconomique, la pluralité des profils d'enfants en termes, notamment, de niveau de retard, de caractéristiques associées et d'âge. Enfin, 20 des 25 milieux ont réalisé la totalité de la démarche de recherche². *La collecte de données* comprend une entrevue individuelle semi-dirigée avec la direction des milieux de garde (environ 60 minutes), une entrevue individuelle avec les parents des enfants présentant une DI ou un TED et les éducatrices du groupe de l'enfant présentant une DI ou un TED (environ 60 minutes). La collecte des données comprend aussi une journée d'observation et l'utilisation du questionnaire *Profil de pratiques d'intégration en services de garde* (Irwin, 2005). Seuls quelques résultats relatifs aux entrevues sont présentés ici. *L'analyse qualitative des données* a été effectuée à partir de la transcription intégrale des entrevues. L'analyse inductive a été menée par groupes de participants en suivant la démarche d'analyse par réseau de Cohen, Manion et Morrison (2002) à l'aide du logiciel d'analyse qualitative ATLAS Ti.

Trois maîtres mots : collaboration, communication et ouverture d'esprit

L'analyse des données révèle plusieurs pratiques favorables à l'inclusion des enfants ayant une DI ou un TED. Précisons que plus d'une fois, le discours des participants traduisait une préoccupation plus grande que celle spécifique à la situation de ces enfants. Les pratiques inclusives efficaces concernent la collaboration, les attitudes, les interventions et l'accessibilité à une variété de ressources. La collaboration et la communication jouent un rôle primordial dans la pratique inclusive. En effet, la collaboration du milieu de garde avec les parents permet d'assurer un suivi quotidien et une mise à jour constante des besoins de l'enfant. Les participants affirment aussi que l'implication des différents professionnels est nécessaire à la mise en place de pratiques inclusives efficaces. De même, l'importance pour les éducatrices de se soutenir mutuellement et de travailler en équipe est mise en évidence. Enfin, les participants identifient la concertation entre tous les intervenants comme une condition cruciale à des pratiques inclusives efficaces. La majorité des participants rapportent que les attitudes des éducatrices et des intervenants

sont favorables à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Ces attitudes sont l'ouverture d'esprit et la proactivité chez l'ensemble du personnel. Aussi, l'accueil du milieu de garde et le souci d'accepter l'enfant tel qu'il est en lui permettant d'être un membre à part entière du groupe sont deux composantes attitudeales à privilégier pour l'inclusion de ces enfants.

Plan d'intervention et accès aux ressources

L'élaboration du plan d'intervention est identifiée comme une étape préalable essentielle à la mise en place d'une pratique inclusive. C'est de ce plan que découlent d'autres interventions, toutes jugées favorables à l'inclusion, comme l'adaptation des activités et l'utilisation de matériel adapté aux besoins spécifiques de l'enfant. Notons le souci des éducatrices de faire progresser l'enfant tant au plan de la socialisation qu'au plan du développement global. L'accessibilité aux ressources matérielles, financières ou humaines semble nécessaire mais problématique pour la grande majorité des participants. L'analyse des données démontre que les ressources sont indispensables au processus inclusif, mais qu'elles sont difficiles à obtenir. Chacun a sa priorité : les parents désirent l'accessibilité à un milieu de garde inclusif, les éducatrices veulent du matériel adapté et le soutien quotidien d'une accompagnatrice, alors que les directions souhaitent un meilleur financement et des formations sur mesure.

L'enfant dans son individualité au centre de la pratique inclusive

En conclusion, bien que tous les acteurs s'entendent sur plusieurs conditions favorables à la pratique inclusive en milieux de garde, l'analyse des données laisse entrevoir une certaine distorsion entre le discours des milieux visités et leur pratique. Cette distorsion se traduit parfois par la conviction d'être totalement inclusif alors que certaines pratiques tendent davantage vers l'intégration. Il s'agit là de nuances certes, mais qui se doivent d'être prises en considération. En effet, cela nous amène à penser que les milieux de garde ont encore besoin de parfaire leurs connaissances sur les pratiques inclusives efficaces. En

somme, les gens qui accompagnent ces enfants différents au quotidien ont une bonne connaissance des stratégies à adopter (le quoi) mais réclament un plus grand inventaire de moyens de mise en œuvre de ces stratégies (le comment). Chose certaine, pour qu'il y ait développement de connaissances déclaratives ou procédurales, il doit d'abord y avoir ouverture face à la situation de l'enfant. En contexte préscolaire, l'ouverture semble déjà bien présente! D'ailleurs, la pratique inclusive telle que nous l'avons observée dans ces 25 milieux de garde témoigne d'un souci important pour l'enfant dans toute son individualité.

Nadia Rousseau, PH.D., Marie-Elaine Desmarais (étudiante à la maîtrise), Mathieu Point (étudiant au doctorat), Claude Dugas, PH.D., Sylvie Ouellet, PH.D., Carmen Dionne, PH.D., Chaire de recherche Normand-Maurice, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Un complément à cet article ainsi que des références complètes sont disponibles sur le site de *Prismes*.

Notes

- 1 Recherche subventionnée par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) – Action concertée 2007-2010.
- 2 Cinq milieux n'ont pas complété la démarche de recherche suite au départ de l'enfant ayant un TED ou une DI ou suite au refus de participer des parents des enfants.



PARCE QUE TOUS LES ÉLÈVES SONT DIFFÉRENTS

GENEVIEVE BERGERON ET SEBASTIEN ROJO

Nadia Rousseau, professeure en adaptation scolaire au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, vient de publier la deuxième édition d'un ouvrage qui passionnera tous ceux qui souhaitent mieux cerner théories et pratiques de l'inclusion: «*La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble*».

En tant qu'enseignants, force est d'admettre que nos élèves sont différents. L'hétérogénéité qui caractérise nos salles de classe se manifeste de multiples manières: le rythme et le style d'apprentissage, le sexe, l'origine ethnique, les situations de handicaps, la douance et les difficultés et troubles de diverses natures... Tous présentent des besoins particuliers dont il est préférable de tenir compte pour soutenir le développement de leur potentiel. Dans cette perspective, Nadia Rousseau, titulaire de la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières et directrice de cet ouvrage, propose de s'engager dans la mise en œuvre d'une école inclusive, d'une école pour tous. Ancrée dans un idéal d'équité et de justice sociale, l'école inclusive y est décrite comme une mise en commun de l'expertise et des efforts de tous les acteurs d'une école de quartier pour offrir la possibilité à tous les élèves d'apprendre ensemble et d'obtenir une qualification.

Un regard actualisé sur l'inclusion

Cette deuxième édition de la *Pédagogie de l'inclusion scolaire* résulte de la convergence des apports et des préoccupations de spécialistes du Canada et de pays d'Europe. Il offre un regard actualisé sur l'inclusion. Les cinq sections qui le composent permettent de rencontrer l'inclusion scolaire à différents niveaux: ses fondements, son évolution historique, ses conditions de mises en œuvre, ses impacts et des actions concrètes à entreprendre dans la classe, dans l'école et dans la communauté.

Un livre qui fournit des moyens concrets aux praticiens

L'inclusion scolaire est décrite comme un partage de responsabilités entre les différents acteurs préoccupés par la réussite et la participation de tous les élèves. Les directions d'école, les enseignants, les éducateurs spécialisés, les orthopédagogues, les psychologues scolaires, les parents et les intervenants du milieu de la santé pourront y découvrir leurs rôles respectifs, les actions qui y sont associées et des outils et stratégies intéressants pour soutenir l'inclusion. Pour créer un modèle pédagogique pour tous, les différents chapitres proposent un éventail de voies: la pédagogie créative, les pratiques d'individualisation des apprentissages, le modèle du processus de production du handicap, ou l'exploitation des technologies d'aide, alors que d'autres se situent au niveau des modes de regroupement, de l'aménagement du temps ou de l'environnement d'apprentissage, du fonctionnement social de la classe, de l'adaptation du matériel ou encore des stratégies d'apprentissage à enseigner aux élèves.

Cette deuxième édition comporte des apports indéniables. Elle dépeint un souci de fournir des moyens concrets aux praticiens. Le recours à plusieurs exemples de recherches ancrées dans l'action avec les praticiens illustre la mise en œuvre de l'inclusion. D'ailleurs, les collaborateurs de l'ouvrage proviennent de différents contextes et réalités inclusives. De surcroît, l'ajout d'un glossaire offre un regard sur le sens des concepts clés uti-

lisés par les auteurs. Enfin, cet ouvrage réaffirme l'aspect dynamique du phénomène inclusif sur le plan des idéaux, des attitudes et des pratiques.

Geneviève Bergeron est doctorante en éducation et chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

Sébastien Rojo est doctorant en éducation et chargé de cours à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).



Rousseau, N. (dir.) (2010 : 2e édition). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec: Presses de l'Université du Québec. Pour obtenir cet ouvrage: www.servidis.ch

FORMATION DES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS DE SOUTIEN EN ITALIE

OTTAVIA ALBANESE

Cet article présente la formation des enseignants de soutien en Italie et plus précisément à l'Université de Milano Bicocca.

Les fondements théoriques et méthodologiques, les recherches sur le terrain et les outils qui font référence aux problématiques du handicap et de l'inclusion doivent tenir compte des paramètres élaborés par l'Organisation Mondiale de la Santé pour les enfants et les adolescents. Sa Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) présente une nouvelle position à adopter face au handicap: quand on se réfère à un trouble structurel ou fonctionnel, on le rapporte toujours à un état de santé considéré comme tel.

Cette perspective tient compte des conditions propres de l'individu, mais aussi de celles qui dérivent du monde externe. Cela signifie qu'il s'agit de parler positivement de fonctions, de structures, d'activités, de participation et pas seulement d'empêchements, d'infirmité, de handicap. Dans cette optique, l'enseignant refuse la vision d'un déficit constant et irréversible du développement de l'élève et postule une intelligence éduicable qui se construit au sein de la relation. Le cœur de cette perspective est donc la situation qui prédispose à l'action et qui peut être développée par le médiateur assumant les fonctions de soutien et de tutelles dans l'interaction, en fonction des conditions propres de l'individu dans ce contexte. Ces fonctions sont les moyens par lesquels un adulte «expert» aide quelqu'un de moins «expert», en préfigurant une situation commune de tutorat dans laquelle s'effectue le changement dans l'interaction entre tuteur et enfant. Pour l'inclusion, l'apport de l'école et des enseignants qui, dans une optique méta cognitive, remplissent le rôle de médiateurs de ce processus, est crucial.

L'enseignant spécialisé pour le soutien à l'inclusion des handicaps est affecté à la classe et non à l'élève, car l'inclusion est l'affaire de tous les opérateurs du système scolaire dont il fait partie.

L'objectif est de rendre possible une collaboration positive de tous les élèves au sein de la classe par rapport aux parcours d'apprentissage. En ce sens, on peut parler d'«inclure» le style de l'enfant dans la façon de disposer à l'avance un type de matériel, un contexte ou une situation pour une activité. Celle-ci peut être réalisée selon les conditions où se trouve le sujet dans ce contexte; elle est pensée par l'enseignant. À cet effet, l'enseignant de soutien remplit sa tâche de médiateur du processus d'inclusion en agissant en *coprésence* avec l'enseignant de la classe.

La loi italienne pour la formation de l'enseignant spécialisé pour le soutien à l'inclusion prévoit des «activités didactiques supplémentaires [spécifiques] relatives à l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap»¹. L'Université de Milano-Bicocca en collaboration avec les écoles du territoire qui fournissent les enseignants superviseurs et qui accueillent, met en œuvre deux types de formation: l'une pour les enseignants des collèges de tous les niveaux, déjà spécialisés dans une classe d'enseignement et l'autre pour les enseignants de l'école de la petite enfance et de l'école primaire licenciés en Sciences de la Formation Primaire.

Cette formation a été réalisée à travers un parcours, dans lequel on a tenu compte de la CIF et de l'approche de la métacognition, dans l'intention de préparer des enseignants capables d'exercer leur fonction de médiateurs dans le contexte de la classe. Le parcours s'articule sur 400 heures réparties de la façon suivante: cours: psychologie et psychopathologie de la croissance, pédagogie spéciale, didactique spéciale et législation scolaire, psychopédagogie de l'apprentissage scolaire (240 h.); laboratoires: psychologie, communication, psychopédagogie, domaine du handicap (80 h.); stage: guidé par des superviseurs, avec la rédaction d'un mémoire (80 h.).

L'attestation finale est obtenue à l'issue de l'évaluation positive de l'ensemble du parcours et s'ajoute au titre d'enseignant titulaire pour l'attribution des «emplois de soutien aux classes avec des élèves en situation de handicap»².

Notre formation a souligné, entre autres, l'importance d'une relation éducative positive enseignant-élève pour mettre en œuvre une procédure d'inclusion correcte. Nos recherches ont relevé l'influence sur cette relation des conceptions de l'enseignant sur la façon dont l'intelligence des élèves se développe. Soit, il conçoit l'intelligence comme étant de type constructiviste et pense alors qu'elle est susceptible de se développer par des méthodes d'enseignement efficaces; soit, il conçoit l'intelligence comme étant de type innéiste et pense qu'elle est non éduicable. Nos recherches ont montré qu'au fil des années, les enseignants ont tendance à abandonner une conception de type constructiviste et à adopter une conception de type innéiste. Par contre, les conceptions des enseignants de soutien qui ont participé à notre formation ne présentent pas un tel changement avec l'accumulation des années. Une recherche ultérieure a été menée pour relever que le bien-être des enseignants est une condition nécessaire pour déterminer une relation éducative positive. Nous avons noté que les enseignants de soutien sont plus fréquemment en état de *burnout* que les enseignants de classe, mais ils cherchent un soutien social au sein de l'école, auprès de leurs collègues. Tout en ressentant très intensément les émotions dans les situations difficiles, ils ont une bonne compétence pour les réguler. Voilà des enseignants qui peuvent effectivement être inclusifs.

Ottavia Albanese est professeure à l'Université de Milano Bicocca.

Notes

¹ Article 14 alinéa 3 de la loi du 5 février 1992 n. 104 et Décret Ministériel du 26 mai 1998.

² DM n. 287, 30 novembre 1999.

CALIFORNIE: L'INCLUSION DE TOUTES LES DIFFÉRENCES POUR UNE VÉRITABLE ÉGALITÉ DES CHANCES

CARLA GUTMANN-MASTELLI

Dans la société nord américaine, l'inclusion concerne la société dans son ensemble. L'école fait ainsi partie d'un projet plus vaste, l'inclusion sociale passant par l'accès à la citoyenneté pour tous.

Dans le cadre d'un programme d'échange entre la HEP Vaud et la Humboldt State University (HSU) en Californie, cinq étudiants de notre Haute école ont participé avec leurs collègues américains à un module intitulé *Intensive multicultural course*. Ils ont eu l'occasion d'assister à une conférence de la formatrice Jayne Mc Guire¹ qui a présenté l'inclusion aux candidats à l'enseignement en Californie, ce qui leur a permis de mieux comprendre comment cette problématique est traitée dans un des Etats américains².

Les propos Jayne Mc Guire concordent avec ceux du Directeur général de l'Unesco, Koïchiro Matsuura (2008), pour qui il est fondamental de prendre en compte trois axes directeurs pour développer l'éducation inclusive: un changement profond des programmes (trop académiques, trop rigides et surchargés), l'adoption de stratégies d'enseignement/apprentissage plus actives et dynamiques, et l'amélioration de la formation des enseignants.

Par ailleurs, selon Ainscow et Miles (2008), l'exemple de ce qui est abordé en formation à la Humboldt State University se veut une contribution apportée à la défense et à l'encouragement de l'inclusion, étant donné que plus la stratégie de sa diffusion sera étendue, plus l'inclusion comptera des adeptes dans quelque milieu social ou professionnel que ce soit.

Une inclusion qui tient compte de toutes les différences

En préambule, Jayne Mc Guire précise en quoi l'inclusion se différencie de la pédagogie spécialisée: il n'y a pas de sélection, aucun curriculum n'est discriminatoire, aucune place n'est prédestinée, aucun élève n'est placé dans une classe avec des camarades plus jeunes, et surtout aucun privilège n'est accordé. La formatrice poursuit en mentionnant les trois spécificités de ce concept: une philosophie où la sélection est incompatible avec l'égalité des chances, la valorisation des talents et des compétences de chaque personne, et un processus double qui consiste non seulement à enseigner aux élèves des compétences et des stratégies mais également à apporter des changements dans son environnement et son comportement. L'inclusion peut alors être considérée comme un concept qui tient compte de toutes les différences, qui fait respecter les droits civils, qui élargit le potentiel des personnes en situation de handicap, qui encourage l'acceptation inconditionnelle des individus, qui crée un environnement de travail chaleureux et motivant, et qui tisse des liens dans la société.

Dans ce contexte, les bénéficiaires de l'inclusion sont tout d'abord *les élèves en difficulté*, en leur permettant d'atteindre plus aisément les standards édictés par l'Etat de Californie grâce à des soutiens

pédagogiques professionnels et la mise en place d'une saine camaraderie, en améliorant leur estime de soi et la perception de leur propre dignité, et en augmentant les liens avec l'ensemble des acteurs de l'école afin de diminuer le décrochage scolaire. Ensuite, ce sont *les autres élèves* qui ne présentent pas forcément des difficultés, en leur donnant les clés pour mieux accéder aux standards de l'Etat, en augmentant leur sens de la justice sociale, en tissant des connexions plus fortes au sein de la communauté scolaire, et en intensifiant la conscience qu'ils ont de leurs compétences. Finalement, ce sont *les enseignants* confrontés à de nouveaux défis et à des représentations erronées de leur mission, amenés à réfléchir et à porter un jugement critique sur leur activité professionnelle.

«L'inclusion peut alors être considérée comme un concept qui tient compte de toutes les différences et qui tisse des liens dans la société.»

Acteurs de l'école: tous responsables

Les principales barrières à l'inclusion mentionnées par Jayne Mc Guire sont les suivantes: l'attitude négative et/ou surtout les stéréotypes, la peur, l'absence de compréhension de sa propre responsabilité juridique, et le manque de soutien de la part de la hiérarchie. En revanche, les croyances des enseignants qui mènent à une inclusion réussie sont mises en évidence par les facteurs suivants: la certitude que tous les élèves peuvent apprendre, la certitude que tous les élèves peuvent

apporter une contribution qui a du sens aux contenus académiques du cours, la certitude que la classe est plus riche au vu de la diversité des élèves, et le désir de collaborer pour répondre aux besoins des élèves.

« Les dispositions des enseignants à l'égard de l'inclusion sont cependant les indicateurs majeurs du succès »

En synthèse, l'inclusion en éducation est de la responsabilité de *tous* les acteurs de l'école. Ils mettent en place une grande variété de stratégies d'apprentissage répondant à la diversité des apprenants et aboutissant à des résultats positifs pour tous les élèves³, en ne limitant plus leurs connaissances aux savoirs académiques. Les dispositions des enseignants à l'égard de l'inclusion sont cependant les indicateurs majeurs du succès. Et, *last but not least*, si aucun enseignant ne peut choisir ses élèves, chacun peut cependant s'engager par la posture qu'il décide d'adopter et par son souci d'offrir à tous ses élèves des opportunités d'apprentissage, de développement de

compétences et de participation, pour s'acheminer dans un processus évolutif de changement sans fin (Ainscow & Miles, 2008; Acedo, 2008).

L'inclusion, future pierre angulaire de l'éducation ?

S'agissant de la formation des futurs enseignants, les enjeux d'une sensibilisation et d'une formation novatrice à l'inclusion reposant sur de nouvelles valeurs telles que l'acceptation et l'importance de la différence se révèlent donc fondamentaux. Outre les aspects liés à une meilleure ambiance de travail et à des possibilités d'apprentissage diversifiées pour tous, (Opertti & Belalcazar, 2008), il est nécessaire *d'agir au niveau de leurs [étudiants HEP] représentations* (Baumberger, Doudin & Martin 2009), afin qu'elles puissent évoluer et qu'ils soient intimement persuadés que l'inclusion de tous les élèves procure des bénéfices pédagogiques et sociaux à chacun.

Souhaitons que grâce au réseau international établi récemment avec Humboldt State University, l'exemple cité ici puisse alimenter la réflexion et amener à partager idées et expériences avec d'autres partenaires de l'éducation. Une culture scolaire inclusive (Ainscow & Miles, 2008) et un nouveau paradigme de l'éducation (Acedo, 2008)

pourront alors émerger, en phase avec HarmoS, principalement avec la volonté d'intégrer une majorité d'élèves laissés pour compte ou exclus de l'enseignement ordinaire. L'inclusion pour tous sera alors considérée comme un véritable levier, une sorte de « force de la différence » (Rousseau, 2009) contribuant au respect des Droits de la personne, à l'amélioration de la qualité de l'éducation et à la construction d'une société plus équitable et démocratique (Garcia-Huidobro & Corvalan, 2009; Grosmann, 2008) capable de contrer des processus encore inconnus ou des contextes tels que la globalisation entraînant dans son sillage de nouvelles formes de marginalisation ou d'exclusion (Acedo, 2008). À l'horizon de 2015 (Opertti, Brady & Duncombe, 2009), selon l'agenda prévu par l'UNESCO, l'inclusion sera-t-elle la pierre angulaire de l'éducation qui permettra une telle mutation ?⁴

Carla Gutmann-Mastelli est professeure formatrice à la HEP Vaud, rattachée à l'unité de recherche et développement et relations nationales et internationales.

Les références complètes mentionnées dans cet article sont disponibles sur le site de *Prismes*.

Notes

- 1 Jayne Mc Guire, Ph.D. en psychologie, professeure en Sciences de l'éducation de Humboldt State University à Arcata (Californie)
- 2 A noter que le programme "No Child Left Behind" lancé par l'administration de George W. Bush, loin de porter des fruits, a contribué à stigmatiser les élèves en difficulté au lieu de leur donner une véritable chance de s'en sortir, selon l'Editorial écrit par Clementina Acedo, revue Perspectives no 151. L'éducation pour l'inclusion: controverses et débats. UNESCO - BIE, 2009.
- 3 Cf la première partie de l'article: (2010, 8 septembre). Une semaine de vie à l'école. Le Temps. (Signalé par Barbara Fournier, HEP Vaud).
- 4 Nous tenons à remercier ici la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES) d'avoir permis cette expérience très enrichissante pour les étudiants qui ont pu en bénéficier.



UNE RENTRÉE MARQUÉE PAR DES CHIFFRES RECORDS

BARBARA FOURNIER

La rentrée académique 2010 de la Hep Vaud a été marquée par une affluence record: 688 nouveaux étudiants, soit un effectif en hausse de 23 % par rapport à 2009 pour un total de plus de 1500 étudiants. Autres points forts de cette rentrée: le démarrage d'un master commun avec l'Université de Lausanne, la certification EduQua et la création du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) en collaboration avec l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

Une haute école à plein régime

«L'affluence record d'étudiants à la HEP valide une politique d'excellence qui répond aux exigences d'un métier en mutation. Avec maintenant plus de 1500 étudiants, l'institution tourne en plein régime mais au maximum de ses capacités avec un taux d'encadrement désormais aux valeurs limites. Mais si nous sommes capables de relever ce défi, c'est grâce à l'engagement plus que maximal de l'ensemble du personnel de la HEP que je tiens à remercier», a souligné le recteur, Guillaume Vanhulst, lors d'un rendez-vous avec la presse, le 15 septembre dernier. «Face à cette affluence et à l'urgence des besoins sur le terrain, a-t-il encore précisé, nous ne ferons aucun compromis sur la qualité: il s'agit pour nous non seulement de garantir, mais d'améliorer sans cesse la qualité de nos prestations à l'ensemble de nos publics étudiants ainsi qu'aux professionnels en activité».

Un engagement académique et social

Loin de se restreindre au rôle de formatrice d'enseignants, la HEP Vaud se profile en pôle de compétence dans le champ académique de l'éducation comme dans le champ social de l'évolution des métiers en lien direct ou indirect avec la pédagogie. Le Master en sciences et pratiques de l'éducation ou la certification EduQua illustrent ce

double engagement. Organisé conjointement par la HEP et l'Université de Lausanne, le Master a débuté cet automne avec une première volée riche d'une trentaine d'étudiants. Quant à la certification EduQua, elle a été obtenue mi-août par la HEP qui, avec sa palette de 17 programmes de formations postgrades et quelque 300 cours de formation continue, s'adresse à des professionnels issus d'horizons très variés. Avec ce label de qualité, la HEP Vaud rejoint d'autres acteurs du paysage universitaire suisse «certifiés EduQua», parmi lesquels l'Université de Genève et la HES-SO Valais.

Création du LISIS

C'est le 30 septembre 2010 qu'un laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) a été officiellement créé pour favoriser notamment l'accueil des élèves ayant des besoins particuliers dans les classes ordinaires (voir pp 43-44). À noter encore sur cet important sujet de l'inclusion que la HEP Vaud, soucieuse d'accompagner les enseignants dans l'évolution de leur contexte professionnel, propose pour mars 2011 une première volée d'un Certificate of advanced studies de 10 crédits (CAS) intitulé «Collaboration, enseignement et apprentissage en contexte inclusif». L'idée de cette formation est de contribuer au développement d'une culture commune pour construire des pratiques nouvelles et des collaborations renforcées.

LE DESSIN DE PRESSE S'EXPOSE AU 6E

L'UER «Arts et technologies» propose régulièrement au 6^e étage de la HEP, à l'avenue de Cour 33, des expositions. Sont organisés aussi des ateliers d'arts visuels, des rencontres avec des artistes comprenant visites d'ateliers et démonstrations. À vos agendas!

Du lundi 15 novembre au jeudi 23 décembre 2010.

Dessin de presse *Sens dessus dessous*

Exposition. *Le dessin de presse, collectif de dessinateurs, Bürki, Giroud, L'Épée, Schneider.* Finissage le mercredi 22 décembre 2010 à 17 h 00.

Atelier d'arts visuels avec Nicole Goetschi Danesi et des dessinateurs de presse. Approche et réalisation de croquis et dessins de presse. Les mardis 7 et 14 et 21 décembre 2010 de 12 h 30 à 14 heures.

Atelier culinaire, préparation d'un buffet créatif et coloré *Encre de seiche et boules de gommes.* Mercredi 22 décembre dès 12 h 00.

Renseignements, inscriptions:
nicole.goetschi-danesi@hepl.ch
yvan.schneider@hepl.ch



DERNIÈRES PUBLICATIONS DE LA HEP VAUD: ÉVALUER, ÉVOLUER, COMPRENDRE ET SE CONSTRUIRE

L'accord de coopération scientifique entre la HEP Vaud et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) se concrétise par différentes actions, dont la rédaction de publications communes. Les deux dernières parutions s'inscrivent dans une collection, dirigée par la professeure à l'UQTR, Louise Lafortune, qui rappelle que les nouveaux courants de recherche dans le monde de l'éducation ne visent pas seulement les recherches appliquées et fondamentales, mais aussi l'élaboration de nouveaux et créatifs moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Quel dispositif pour un véritable développement des compétences?



Dans cet ouvrage collectif, une quarantaine de chercheurs en éducation de l'UQTR et de la HEP Vaud se sont interrogés sur l'évaluation des niveaux de compétence des futurs enseignants. Une question complexe: Juger des compétences en cours théoriques n'a qu'une

valeur au mieux prédictive; en stages, cette évaluation est soumise à des contextes qui varient fortement selon l'école, l'enseignant, la personne qui étudie et celle qui supervise. Conscients de ces obstacles, les chercheurs se sont penchés sur une articulation théorie-pratique susceptible d'offrir un véritable développement des compétences professionnelles. Suisses et Québécois, proposent des pistes de réflexion pour rationaliser les pratiques de régulation et d'évaluation des compétences professionnelles sans perdre que peu de chercheurs s'entendent sur la définition de ce qu'est un "bon enseignement" ou un "enseignement efficace".

«*Régulation et évaluation des compétences en enseignement, vers la professionnalisation*», ouvrage collectif, sous la direction de Louise M. Belair, Christine Lebel, Noëlle Sorin, Anne Roy, Louise Lafortune, collection éducation-intervention n° 28, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2010, avec la collaboration, à la HEP, de: B. André, R. Barioni, B. Baumberger, D. Béatrix Köhler, L.-O. Bünzli, C. Burdet, C. Chessex, A. Clerc, N. Cordonier, D. Curchod-Ruedi, O. Delévaux, S. Guillemin, D. Martin, N. Perrin, S. Ramel, Ph. Rovero, E. Stierli, Ch. Tièche Christinat, G. Tschopp, X. Realini.

Quelle compréhension, dans quel contexte et pour quelles actions?



Comprendre est pour l'être humain une condition permanente à son développement. Pour les enseignants, la compréhension par leurs élèves des connaissances transmises est un des objectifs essentiels. Le présent ouvrage, qui

s'adresse aux enseignants et au personnel scolaire et universitaire prioritairement, interpelle le concept de compréhension, à la lumière des réformes axées sur le développement des compétences dans plusieurs systèmes d'éducation en Occident. La compréhension devient alors un processus de mise en relation des connaissances et des ressources de la personne et de son environnement. Les auteurs explorent les facettes de la compréhension au travers du prisme de l'enseignement, de la formation à l'enseignement ou de l'accompagnement d'un changement dans divers contextes sensibles, telles représentations des élèves et des enseignants, violence à l'école, épuisement professionnel, interactions de régulation en classe, sens critique en formation à l'enseignement et à la culture, identité professionnelle.

«*Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*», ouvrage collectif, sous la direction de Louise Lafortune, Sylvie Fréchette, Noëlle Sorin, Pierre-André Doudin, Ottavia Albanese, collection éducation-intervention, n° 29, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2010, avec la collaboration, à la HEP, de D. Curchod-Ruedi, P-A. Doudin, D. Martin.

Barbara Fournier est responsable de la communication de la HEP Vaud.

11 NOVEMBRE 2010: REMISE DE 516 DIPLÔMES À BEAULIEU

Plus de 1000 personnes ont assisté à la cérémonie de remise des diplômes au Palais de Beaulieu, à Lausanne. 516 nouvelles diplômées et nouveaux diplômés ont reçu leur titre, soit: 123 pour l'enseignement préscolaire et primaire, 89 pour le secondaire I, 149 pour le secondaire II, 27 pour l'enseignement spécialisé et 128 pour les formations postgrades.

UNE GYMNASIENNE AVEUGLE EN ÉDUCATION PHYSIQUE

TANIA SALA

Prismes ouvre dans ce numéro «La page des étudiants» dans le but de valoriser des mémoires professionnels, des recherches ou des réflexions d'étudiants de la HEP Vaud.



En étant partiellement active depuis plusieurs années dans le milieu de l'intégration sportive d'enfants à besoins particuliers, j'ai accueilli avec grand plaisir l'opportunité de réfléchir pendant ma formation à la HEP Vaud¹ à un possible dispositif intégratif concernant des cours d'Education physique et sportive (EPS) au gymnase. Après une immersion dans les méandres des nouvelles conceptions théoriques du handicap, dans la situation actuelle de l'intégration et inclusion scolaire et dans les aspects légaux sur la responsabilité de l'école en cas d'activités physiques intégratives, je me suis posé une question centrale: *prendre en compte un élève ayant des besoins particuliers en considérant son problème de santé, ses facteurs personnels et les facteurs environnementaux de la situation (point de vue «biopsychosocial»)*, *permet-il d'élaborer des situations d'enseignement/apprentissage plus intégratives par rapport à une prise en compte uniquement au niveau du handicap de l'enfant?*

De manière à pouvoir répondre à cette question, j'ai commencé à travailler à partir de l'observation et de l'analyse de la réalité vécue par une élève aveugle lors des cours d'EPS dans un gymnase du canton de Vaud. Ensuite, l'élaboration d'une démarche touchant six acteurs a été détaillée théoriquement.

Ces acteurs sont: la direction de l'établissement; l'enseignant concerné et ses collègues de discipline; les spécialistes du handicap de l'élève; l'élève même; les élèves de la classe; et enfin les spécialistes de l'enseignement et de l'adaptation dans le milieu scolaire. Ceux-ci sont ainsi impliqués dans la construction d'un possible projet intégratif.

Cela étant fait, le cœur de mon travail a pris place. En disposant de toutes les conditions idéales, j'ai pu appliquer réellement la «marche à suivre» décrite auparavant. Ainsi, les informations récoltées dans un premier temps ont plus tard permis l'intégration de cette élève dans quelques cours réguliers d'EPS. Après une leçon pratique de *sensibilisation à la cécité* avec la classe intégrant la jeune fille, trois leçons d'escalade sur mur artificiel et deux leçons de *découverte aux agrès* ont été accomplies avec succès.

Au niveau des résultats obtenus, quelques points essentiels apparaissent. Mes observations pendant les leçons intégratives ont été positives: l'élève aveugle, une bonne partie des autres élèves et moi-même avons exprimé une claire satisfaction vis-à-vis de la procédure mise en place. Lors des entretiens effectués à la fin du cycle intégratif, l'adolescente a exprimé un ressenti positif et a souligné quelques aspects comme une bonne ambiance de groupe et le sentiment de ne jamais se sentir isolée ou mise de côté. Sa motivation personnelle, son caractère combatif et sa bonne intégration dans la classe, déjà présents au départ de mon projet, ont bien sûr joué un rôle déterminant pour la réussite de l'expérience. Du côté des élèves de la classe, l'impression générale est également positive. Il semblerait que ces cours leur ont permis de mieux comprendre ce que signifie

être aveugle et ont aussi contribué au renforcement de leur relation avec leur camarade.

À travers un questionnaire soumis aux collègues de discipline du gymnase, d'autres aspects intéressants ont été mis en lumière. La majorité d'entre eux (5 sur 6) se dit peu compétente pour accueillir des élèves à besoins particuliers dans leurs leçons d'EPS. Dans le cas d'intégration d'élèves avec déficiences graves, la nécessité d'une aide extérieure à l'école leur paraît indispensable. À leurs yeux, le bénéfice d'un projet intégratif semble par contre incontestable: un enrichissement mutuel pour l'élève, la classe et l'enseignant impliqués. Enfin, plus de la moitié (4 sur 6) considèrent l'intégration d'élèves à besoins particuliers dans les cours d'EPS comme souhaitable/très souhaitable et croient que la réalisation d'une telle expérience est possible. Relevons cependant une note négative: la faible adéquation des moyens disponibles au sein de l'établissement et une absence, pour l'instant, de réflexions au sujet de ce type de projets intégratifs sont aussi soulignés par la plupart d'entre eux (4 sur 6).

En partant du questionnement central de mon travail, les observations et les commentaires obtenus me permettent d'y répondre positivement: la démarche que j'ai mise en place a favorisé la réalisation de quelques cours d'EPS plus intégratifs par rapport à ce qui se déroulait auparavant. D'autre part, le rôle et le vécu de l'enseignant qui réalise un tel parcours sont également mis en évidence: motivation et engagement, courage et intérêt, ainsi qu'un grand désir de défendre le droit qu'ont des élèves à besoins particuliers de suivre les cours comme les autres.

Tania Sala est enseignante d'Education physique et sportive (EPS) et de psychologie.

Note

¹ Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II en éducation physique et psychologie (2009-2010, HEP Vaud)

ESTIME DE SOI, ESTIME DE L'AUTRE: UN PROJET D'ÉTABLISSEMENT

VALÉRIE MUTSCHLER

Le thème «*Estime de soi, estime de l'autre*» est apparu à la suite d'une enquête réalisée auprès des enseignants qui a montré l'importance du travail sur le respect, le bien-être avec soi et avec les autres. Ce projet a touché les élèves, les enseignants et les parents. Réalisé dans les classes primaires de Morges Hautepierre, il a duré quatre ans avec un point d'orgue: l'élaboration et la présentation d'un spectacle de cirque.



«*L'autre jour, j'étais toute bloquée devant mon exercice de maths que je ne comprenais pas. Alors j'ai repensé au cirque et je me suis dit que comme j'avais réussi à grimper sur la boule, j'allais aussi réussir à faire mon exercice de maths!*»
(Camille, 8 ans)

C'est en août 2006 qu'a été fondée une nouvelle équipe de santé pour le secteur primaire. Celle-ci s'est d'emblée posé la question de savoir quelles étaient les préoccupations des enseignants par rapport à la santé à l'école.

Des activités pour mieux comprendre et mieux se connaître

Ceux-ci ont alors rempli un questionnaire et ont exprimé leur sensibilité par rapport au respect, à la tolérance, à l'intégration, au fait d'être bien avec soi et avec les autres, de même qu'avoir une bonne hygiène de vie, notamment en pratiquant

des activités sportives. C'est ainsi que le projet «*Estime de soi, estime de l'autre*» a vu le jour en mars 2007, une demi-journée pédagogique a eu lieu sur le thème de l'estime de soi, puis une seconde en septembre 2007. Diverses formations ou activités, que les enseignantes et les enseignants ont pu choisir librement, ont été proposées: par exemple l'entrée dans les apprentissages scolaires et sociaux par l'art, un atelier sur l'estime de soi, un groupe d'analyse de pratiques et des activités «*cirque*».

Une activité nommée «*le Souk*» a semble-t-il répondu aux besoins d'un groupe d'enseignantes. Il s'agissait de moments d'échanges entre 8 collègues durant lesquels ont été abordées, entre autres, des questions liées à l'estime de soi et à la gestion de conflit. Des échanges avec des collègues qui ont pratiqué le conseil de classe, le développement de contacts personnels, la mise en pratique de ce que l'on demandait aux élèves (notamment parler de nos activités hors école) ont enrichi les discussions. Ces enseignantes ont pu mettre en pratique ce qui avait été appris pendant les ateliers sur l'estime de soi en se valorisant à leurs propres yeux et aux yeux des autres.

D'autres activités plus récréatives, mais contribuant indéniablement au développement d'une culture commune, ont rythmé l'année scolaire. En juin 2007, lors de la marche de l'amitié, des conteuses sont intervenues et des stands de dégustations

avec des plats provenant d'autres cultures ont été tenus par des parents. Dans les cinq collèges, des fresques ont été créées sur lesquelles les enfants ont dessiné leurs mains entrelacées. Ils y ont écrit ce que représentait l'amitié pour eux. Dans l'ensemble, ces propositions ont été bien accueillies par les enseignants. Les activités ont duré pendant une ou deux années scolaires!

Les classes primaires à la grande école du cirque

L'activité «*cirque*» mérite une mention particulière et s'inscrit dans le cadre du projet de l'établissement (voir article pp. 30-31). Le cirque, c'est le terrain idéal pour découvrir des activités ludiques, oser essayer, surmonter ses appréhensions, développer son équilibre, constater ses progrès, se montrer aux autres, collaborer et assurer la sécurité de ses camarades, avoir confiance également envers eux et se sentir fier de savoir marcher sur un ballon, faire une figure au trapèze, aux cordes ou aux rubans, construire des pyramides humaines ou rouler en monocycle...

Avec la collaboration de l'école de cirque Coquino de Morges, ce projet a pris de l'ampleur et, entre août 2008 et juin 2010, il a concerné progressivement toutes les classes primaires de l'établissement, grâce également au soutien de l'Office des écoles en santé (ODES), des communes et de nombreux sponsors.

En effet, monter un spectacle en un semestre, avec une vraie école de cirque, quel défi! Y participer en tant que chanteurs, comédiens, artistes ou dessinateurs a permis à chacun durant ces mois de préparatifs de dompter ses appréhensions, travailler sa persévérance, apprécier ses propres progrès, se faire confiance et faire confiance aux autres, agir avec respect et se sentir fier de montrer le fruit de son travail. Que d'occasions susceptibles de renforcer son estime de soi et des autres!

Une culture d'établissement renforcée

Le groupe santé a proposé une base, une trame, les enseignants se sont ensuite impliqués. Ce n'est pas une démarche *clé en main*, mais chaque groupe a pu complètement s'approprier ce qui était proposé et interpréter à sa manière, ce qui a permis une grande diversité et une grande richesse. Cet élément est apparu comme une condition de réussite.

On ne peut pas contrôler avec chaque enfant que toutes ces démarches ont réellement permis un renforcement de son estime de lui-même. Cependant, ce projet, qui se veut rassembleur et intégratif, a favorisé les contacts entre tous les partenaires de l'école en permettant aux élèves et aux enseignants de travailler main dans la main avec la Direction de l'école, les parents, le groupe santé et les autorités communales. Des ponts se sont ainsi créés, ce qui n'a pas été sans incidences sur la culture de l'établissement, sachant que les classes sont dispersées dans plusieurs villages.

Valérie Mutschler est animatrice de santé et enseignante au CYP.

Note

¹ Un bilan auprès des enseignants et des élèves a été réalisé au mois de juin 2010. Ce document est mis à disposition sur le site de *Prismes*.

Le cirque: 28 classes, 3'000 spectateurs et un directeur heureux!

PIERRE-ALAIN CORDEY

Lors de ma tournée des classes du début d'année scolaire, j'ai eu l'occasion de délivrer à mes élèves un message de bienvenue qui me tient à cœur. Il peut se résumer au slogan suivant: «un bon travail scolaire dépend d'une bonne ambiance». Mais comment passe-t-on d'une conviction à un projet concret comme celui du cirque?

Cette conviction profonde, à savoir qu'un climat scolaire favorable facilite l'enseignement, est partagée par Marie-Claude Jaquinet et Valérie Mutschler, animatrices de santé, qui y perçoivent la base de toute forme de prévention. Elle s'est traduite ces dernières années par l'élaboration de nombreux et ambitieux

projets comme la «médiation par les pairs» destinée à lutter contre la violence en gérant au mieux les conflits entre élèves du secondaire ou comme le travail réalisé au primaire sur le thème «Estime de soi, estime de l'autre».

Le groupe santé est piloté par l'animatrice de santé. En tant que membre du groupe, au même titre que les autres personnes présentes, je tiens à participer activement aux réunions. En effet, je dois pouvoir exprimer mes souhaits quant au choix des thèmes prioritaires qui engageront l'établissement durant plusieurs années. Vivre les séances me permet de participer au débat d'idées qui produira les grandes lignes des activités de prévention. Celles-ci seront ensuite affinées par le corps enseignant via un questionnaire. Cette démarche, basée sur le travail du groupe santé et les besoins des enseignantes et des enseignants, est primordiale car elle fonde l'assise du projet. C'est elle qui a permis de faire émerger différentes bonnes idées dont le cirque. Ainsi, les spectacles deviendront le point fort du travail de prévention au niveau des élèves.

L'intention prenant forme, il est nécessaire d'obtenir l'avis du conseil de direction et de l'inscrire à l'ordre du jour de la conférence des maîtres. Connaissant les tenants et aboutissants du projet, je suis à même d'appuyer, si nécessaire, le discours de l'animatrice de santé. Il est aussi de mon devoir d'offrir un temps de parole aux enseignants dont la sensibilité face au domaine de la santé est différente et qui ne manquent pas d'interroger les missions de l'école à cette occasion. Au terme de cette conférence, le projet du groupe se transforme en un projet d'établissement.

Un beau projet commun et un solide ancrage dans la vie locale

Survient une étape extrêmement délicate qui m'a occasionné quelques mauvaises nuits! Seul, il m'a fallu prendre la décision de l'engagement d'un professionnel du monde du cirque et endosser la responsabilité financière. Puis, armés de notre désir et convaincus de la pertinence de notre projet, Valérie Mutschler et moi-même sommes allés frapper à la porte des municipaux de nos douze communes afin d'obtenir de quoi couvrir les premiers frais. Les membres du groupe ont par ailleurs

investi beaucoup d'énergie à transformer les entreprises locales en sponsors. Nous avons aussi obtenu une aide substantielle de l'Office des écoles en santé (ODES).

Enfin! L'élaboration de nos spectacles peut commencer sous la responsabilité technique et artistique du directeur du cirque Coquino de Morges. Ce travail sur l'estime de soi durera deux ans et produira 5 spectacles différents réunissant 28 classes enthousiastes et quelque 3000 spectateurs pour 11 représentations.

Bien que l'impact réel ne puisse être mesuré, cette aventure a certainement renforcé l'estime de soi et l'estime de l'autre de chacun des participants. En effet, tout au long des entraînements et des spectacles, l'enfant a été confronté à de grandes difficultés techniques qui l'ont poussé à se surpasser. Il est parvenu d'abord à réaliser un exploit individuel dont il peut être fier et a pu ensuite enrichir le groupe de ses nouvelles compétences. En outre, chaque élève a appris à respecter et à admirer son travail et celui de son voisin, à tisser des liens avec ses camarades et ses enseignants. L'occasion lui a été donnée de briller sur la scène sous les yeux de sa famille ou de ses amis et de renforcer le sentiment d'appartenance à son école. Tous ces éléments représentent de solides facteurs de protection. Ils sont à la base de tout travail de prévention et influencent favorablement le climat d'établissement.

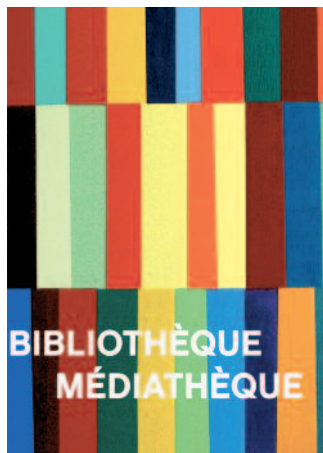
Cette activité a réuni autour d'un projet commun, les élèves et leurs parents, les enseignants, le conseil de direction, les autorités communales ou intercommunales, les associations de parents d'élèves... Les spectacles de cirque ont ainsi offert à l'école un bel ancrage dans la vie locale. Ils nous indiquent clairement la voie à suivre pour fonder notre futur conseil d'établissement.

Pierre-Alain Cordey, ancien directeur de l'Etablissement primaire et secondaire de Morges Haute-pierre, est actuellement directeur de l'Etablissement primaire de Morges Ouest.

FLORILÈGE SUR L'INCLUSION

HENRIETTE COCHARD ET DELPHINE ROD

La bibliothèque – médiathèque de la HEP Vaud propose plusieurs ouvrages récents sur la question de l'inclusion.



Guerdan, V., Petitpierre G. & Moulin, J.-P. (Eds). (2009). *Participation et responsabilités sociales: un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle*. Berne: Peter Lang.

Cet ouvrage est le fruit du 10e Congrès de l'Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales (AIRHM) tenu à la HEP du canton de Vaud en août 2006. Il rassemble les compte rendu d'expériences de chercheurs, de praticiens, de personnes en situation de handicaps et de parents. L'objet de cet ouvrage est centré sur la question de la participation et l'inclusion des personnes ayant une déficience intellectuelle.

Cote 376.4 PAR

Doudin, P.-A. & Ramel, S. (Coord.). (2009). *Intégration et inclusion scolaire: du déclaratif à leur mise en œuvre. In: Formation et pratiques d'enseignement en questions: revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, n° 9*. Neuchâtel: CDHEP.

Ce numéro de revue aborde une question essentielle pour les enseignants qui seront confrontés à de nouveaux défis découlant de l'application de la Loi sur l'égalité pour les handicapés (LHand).

Les nombreuses contributions rendent compte des recherches menées actuellement par les HEP et autres institutions de formation et visent à fournir des pistes d'action pour réussir l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers.

Cote 376.1 INT

Elliot, N., Doxey, E. & Stephenson, V. (2009). *L'école inclusive*. Montréal: Chenelière éducation.

Se sentir rejeté ou différent fait partie des expériences éprouvantes de la vie. Les personnes qui trouvent l'apprentissage scolaire très difficile ou au contraire très facile, celles ayant une déficience mentale ou physique ou encore les gens de cultures ou de langues différentes sont les plus vulnérables. Ce livre-outil aide les enseignants à remédier aux problèmes d'intégration de ces personnes en créant une politique, une pratique et une culture inclusives grâce à des conseils pratiques permettant de créer un environnement scolaire favorable.

Cote 376.1 ELL

Delafontaine, R. & Sauter, A.-M. (2004). *Renée Delafontaine, éducatrice [DVD]*. Lausanne: Association Films Plans-fixes.

Cet entretien avec Renée Delafontaine est un vrai bonheur. Avec pudeur et modestie, elle nous fait partager des moments importants de son histoire de vie, ses rencontres décisives et ses pensées profondes qui l'ont amenée à créer la Fondation Renée Delafontaine et de nombreux ateliers protégés qui oeuvrent en faveur des personnes mentalement handicapées. Elle nous parle de sa vision des personnes handicapées mentales pour lesquelles elle a développé une approche pédagogique originale. Sa personnalité lumineuse, sa pensée audacieuse nourrie de foi, de science et d'amour font de cette grande dame davantage un guide spirituel qu'une directrice d'institution et cet entretien filmé nous donne envie d'en savoir plus sur sa vie et ses écrits.

Cote 37 (087) DEL

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (anciennement Nouvelle revue de l'AIS: adaptation et intégration scolaires). Suresnes: INS HEA. Cette revue a pour mission de promouvoir l'information, la recherche et l'innovation sur la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers. Elle constitue un organe de médiation pour favoriser la communication et la compréhension entre les acteurs et professionnels de terrain, les responsables institutionnels et les chercheurs. Chaque numéro propose un dossier thématique ainsi que des rubriques. Le moteur de recherche disponible sur le site <http://laboutique.inshea.fr/> permet de les retrouver depuis 2003, date depuis laquelle la Bibliothèque de la HEP est abonnée à la revue.

Cote 376 (05) NOU

Magnin, V. & Schaub, P. (2007). *Les représentations des enseignants de l'intégration scolaire d'enfants handicapés dans l'enseignement secondaire*. Mémoire professionnel, Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Après une partie théorique sur les concepts de représentation sociale, d'intégration et de handicap, ce mémoire présente les résultats d'une recherche menée sous forme de questionnaires distribués à 40 enseignants de deux établissements scolaires, l'un en ville et l'autre à la campagne. Les enseignants seraient-ils d'accord d'accueillir un enfant handicapé dans leur classe? Quel type de handicap fait-il le plus peur? Se sentent-ils suffisamment encadrés et formés? Les réponses des enseignants interrogés permettent de réfléchir aux conditions d'une bonne intégration des enfants handicapés à l'école.

Cote FIMP 2007/82

Henriette Cochard et Delphine Rod sont bibliothécaires à la HEP du canton de Vaud.

L'ENFANT ET LE HANDICAP À TRAVERS LES SIÈCLES

MARC-ALAIN BERBERAT



«Dès sa naissance, l'enfant relève de l'Etat; c'est le Conseil des anciens qui décide s'il peut vivre ou s'il doit mourir: comme la cité ne doit pas compter de citoyens infirmes ou débiles, elle condamne les nouveau-nés faibles ou mal conformés.»

C'est ainsi que R. Gal (1969) évoque l'éducation à Sparte, qui vise à former des soldats dévoués à la patrie. Pendant de nombreux siècles, la personne handicapée se trouve reléguée, au mieux, au banc de la société. Il faut attendre Condorcet pour voir s'opérer enfin un véritable tournant.

Chez les Grecs et les Romains, le handicap était une punition infligée par les dieux. Platon et Aristote prônent l'infanticide, Cicéron une société sans handicapés. Dans l'Ancien Testament, le handicap est considéré comme une impureté et interdit l'accès aux lieux sacrés. Dans le Nouveau, si Jésus vient en aide aux handicapés, tous ne sont pas concernés.

Au Moyen-âge, la position des handicapés est des plus précaires: certains sont mis à mort, d'autres exploités comme serviteurs ou bouffons, les nains en clowns.

L'Eglise catholique privilégie la mise en asile. Cependant, en 1578, Ponce de Léon réalisera la première expérience d'éducation de sourds-muets. Selon Daguët (1877) «Bonet fit mieux encore et enseigna cet art dans un livre publié à Madrid, où se trouve le premier alphabet manuel (vers 1620)». Comenius (1592-1670) manifeste un intérêt marqué pour une éducation «intégrative». Affirmant que «toute la jeunesse doit être envoyée à l'école publique», il insiste sur le fait qu'«il faut les conduire tous ensemble jusqu'au point où on peut les

conduire tous ensemble afin qu'ils s'encouragent, se stimulent et s'affirment mutuellement». Mais il hiérarchise: «En dernier lieu viennent les idiots de nature douteuse et maligne. (...) que des déchets.»

En 1792, le discours de Condorcet devant l'Assemblée nationale marque un tournant: «Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs; (...) et, par là, établir entre les citoyens une égalité de fait».

Après la Restauration, Guizot (1916) tempère les propos de Condorcet par une conception élitiste. L'instruction secondaire ne concerne que «les hommes qui sont destinés à avoir du loisir et de l'aisance, ou qui embrassent des professions libres d'un ordre plus élevé». Mais d'autres, à la même époque, se sont engagés résolument en faveur de l'éducation des enfants handicapés. Observé en 1797 dans des forêts de l'Aveyron et capturé en 1800, Victor le «sauvage» fut confié à Itard. Ce médecin suscita un intérêt renforcé pour les enfants en difficulté et leur éducation, malgré un échec pour Victor, classé «idiot». Découragé, Itard abandonna, mais il inspira son collaborateur Séguin, fondateur en 1845 de la première école de rééducation. On ne saurait oublier les contributions de Pestalozzi avec les orphelins, de même que celles de Froebel au développement des jardins d'enfants, dès 1808.

Le sort des enfants handicapés est implicite dans la loi bernoise de 1856: «Les écoles primaires sont destinées à enseigner aux enfants susceptibles de culture intellectuelle.» Les éviter est aussi mentionné par Claparède en 1920: «La promotion doit s'efforcer de grouper dans une même classe les enfants qui ont atteint le même développement intellectuel.» L'ouverture, dès 1911, de classes de développement dans le canton de Vaud répond à cette préoccupation. Decker en 1933, rappelle qu'elles «avaient pour but de décharger les classes de leurs élèves trop retardés pour suivre

avec fruit un enseignement qui ne leur était pas adapté, et de donner à ces enfants, par des méthodes que seul l'enseignement individuel peut utiliser, la faculté de se développer autant que leur nature le leur permet».

Dans le Canton de Vaud, il faudra attendre 1970 pour une remise en question. Bober (1988) évoque un rapport qui propose «l'institutionnalisation d'un système d'orientation impliquant une collaboration entre les enseignants et les psychologues scolaires» et «l'intervention des enseignants qui éduquent et instruisent, et celle des thérapeutes qui soignent». Cette volonté d'intégration est plus nette chez les enseignants, qui recommandent en 1983 d'«abandonner le mythe de la classe homogène; mettre en place des mesures qui permettent de renoncer autant que possible aux classes dites spéciales où sont placés les enfants en difficulté; retarder le plus possible la répartition des élèves en filières distinctes».

En 2008, la Conférence internationale de l'éducation affirme: «L'Education pour l'inclusion est la voie de l'avenir; une éducation inclusive de qualité pour tous est essentielle pour assurer le développement humain, social et économique; les gouvernements devraient reconnaître qu'il est essentiel de disposer d'un concept élargi de l'éducation pour l'inclusion qui soit capable de répondre aux divers besoins de tous les apprenants et soit à la fois pertinent, équitable et efficace.»

Marc-Alain Berberat est professeur et membre de la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire.

Les références complètes mentionnées dans cet article sont disponibles sur le site de *Prismes*.

COMMENT TRANSMUTER LA VIOLENCE EN FORCE CRÉATIVE...

JEAN-LOUIS PALEY



Les alchimistes n'ont pas transmuté le plomb en or, mais par contre ont agi sur eux-mêmes. Ce constat, Maria-Grazia Vilona Verniory, éducatrice et éthicienne, et Jean-François Malherbe, professeur de philosophie et d'éthique, l'ont appliqué au milieu scolaire. La violence existe, tenter de l'éliminer la renforce, donc il convient de l'accepter et de transformer son pouvoir destructeur en force créative par une dynamique constructive.

Le livre décrit un projet mené à Vevey dès fin 2007 avec 440 élèves du primaire, leurs enseignantes et enseignants, leurs parents, une animatrice de santé, deux infirmières scolaires et un médecin, avec l'appui d'organismes publics et des com-

munes. Les objectifs visent à améliorer les compétences, professionnelles des adultes et sociales des enfants, l'écoute mutuelle et le respect de l'autre, en créant aussi une culture d'établissement. Les enseignants intéressés, et volontaires, ont suivi une session de formation à l'analyse des pratiques face à la violence et des ateliers de recherche. Une réflexion dialogique avec les élèves, dans leurs classes, est conjointement conduite par Maria-Grazia Vilona.

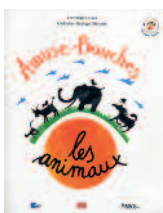
La consolidation des outils de base – définition de l'éthique, art de la dérogation ou nature de la violence –, et les étapes de formation et de recherche-action sont d'abord exposées avec clarté. La deuxième partie décrit le programme des cours de formation, basé sur des témoignages vécus rapportés aux notions théoriques. L'organisation et la méthodologie des interventions dans les classes précèdent des récits ou des dessins d'élèves. Ces histoires sont ensuite commentées et analysées, avec la transcription de six séances significatives. Il en ressort la difficulté globale d'édicter les règles

du «vivre ensemble» et de comprendre les transgressions sans les accepter, grâce à des réponses et des sanctions réfléchies et responsables. Cela «pour nous ouvrir un univers bien plus riche, celui de la surprise, du mouvement vivant que crée perpétuellement toute relation humaine».

Dans la troisième partie, Jean-François Malherbe approfondit le concept de violence, en insistant d'abord sur le fait que les humains sont des êtres de parole et que le dialogue est primordial. Il explicite l'éducation à l'autonomie, qui permet de s'assumer soi-même en cultivant «résolument les valeurs de solidarité, de dignité et de liberté». Une typologie de cinq formes de violence diabolique est esquissée et documentée dans une exigence éthique. Enfin un lexique fort utile conclut l'ouvrage, avec des liens historiques à la sémantique et à la philosophie.

Vilona Verniory, M.-G., & Malherbe, J.-F. (2010). *Transmuter la violence en milieu scolaire*. Le Mont-sur-Lausanne: Editions LEP Loisirs et Pédagogie.

LA COLLECTION AMUSE-BOUCHES SE DÉGUSTE AU COMPLET!



Après *Les saisons* et *Dans ma famille*, deux nouveaux albums *Les animaux* et *A l'école* viennent compléter la collection. Celle-ci propose de mettre à disposition des enfants dès 3 ans et de leurs parents, de leurs éducateurs et enseignants, des

chansons inédites, ainsi que des pistes d'exploration du monde sonore.

Chaque volume est présenté sous la forme d'une brochure qui contient les partitions des chansons, des illustrations, ainsi que des textes proposant des pistes d'activités et des réflexions pédagogiques. Le CD inclus présente les chansons sous deux formes (chant et play-back), et suggère quelques prolongements possibles par des jeux sonores.

Ces chansons ont été pensées comme des supports pour les premiers apprentissages et ont

toutes été testées auprès d'enfants de 3 à 10 ans. Des notions concernant le temps, l'espace, le corps et le groupe, apparaissent dans les textes théoriques et dans les descriptions d'activités. Des pictogrammes facilitent la compréhension des objectifs pédagogiques.

Oppliger Mercado, C. & Croset, C. (2010) *Amuse-Bouches: les animaux* et *Amuse-bouches: à l'école*. LEP / HEP BEJUNE / HEP Vaud

JEUNES EN FORMATION : PRÉVENIR LE SURENDETTEMENT

CAROLINE REGAMEY
CHRISTINE DUPERTUIS
CRISTINA BAQUERO

Pour la quatrième année consécutive, des professionnels du Centre social protestant Vaud (CSP) interviennent dans des établissements de la scolarité post-obligatoire sur les questions d'argent, dans le cadre du programme cantonal de prévention de l'endettement non maîtrisé, lancé par le Conseil de politique sociale en 2007 et financé par la facture sociale vaudoise.

Les actions en milieu scolaire sont coordonnées par un groupe de travail du Département de la formation et de la jeunesse, réunissant les principaux acteurs, afin de concevoir et déployer une stratégie adaptée aux divers domaines d'enseignement. Grâce aux compétences de son Service social polyvalent, spécialisé dans les questions d'argent et de dettes, et de Jet Service, compétent dans les problématiques des jeunes, le CSP a élaboré une action de prévention primaire visant les jeunes en milieu scolaire et pouvant contribuer à prévenir l'endettement non maîtrisé.

La démarche implique les établissements, les enseignants et les élèves. Des travailleurs sociaux du CSP proposent une sensibilisation sur le rapport personnel à l'argent, des réflexions sur la consommation, des informations concrètes sur les budgets, les modes d'emprunt, le processus d'endettement et ses risques, les moyens de les éviter... Des outils sont proposés aux enseignants, qui traitent cette matière dans le cadre de leur enseignement. La philosophie du programme repose sur des perspectives de démultiplication et de pérennisation, pour autant que les enseignants concernés souhaitent se réappropriier les modèles proposés et les intégrer dans leur pratique.

2007. L'intervention pilote s'est déroulée à l'école professionnelle EPSIC qui réunissait des conditions très favorables : un grand nombre d'apprentis en formation duale et des cours de culture générale incluant un module sur l'argent, le budget, les contrats, les dettes et les poursuites. Trois enseignants formés au théâtre-forum ont contribué à construire et à mener l'action de prévention qui

a touché 52 classes de deuxième année. Tout d'abord, le CSP a sensibilisé les enseignants des classes concernées au thème de l'argent. Puis, les enseignants ont abordé ce thème avec les apprentis lors d'un atelier de théâtre-forum. Enfin, un tandem de professionnels du CSP a proposé aux apprentis une réflexion sur le rapport à l'argent lors d'un atelier utilisant des modes d'intervention interactifs (exercices autour du budget et des comportements face à l'argent, diapositives mettant en scène les «Histoires d'argent de Léon et de Nina»).

2008 : adaptation de l'action de prévention à d'autres filières. Le modèle d'intervention pour école professionnelle a été vérifié au Centre professionnel du Nord vaudois (CPNV), qui présentait des conditions différentes (formations à plein-temps en école). Une adaptation a été réalisée au gymnase de Nyon en collaboration avec des enseignants des branches économiques, ce qui a permis de construire un modèle d'intervention pour des étudiants sans salaire, effectuant pour la voie maturité des études plus longues, et en tenant compte d'un d'enseignement donnant moins de place à ce thème. L'action de prévention a été adaptée pour l'Organisme pour le perfectionnement scolaire, la transition et l'insertion professionnelle (OPTI), aussi avec les enseignants.

2009 : pérennisation et réappropriation de l'action par les établissements scolaires. Conformément au souhait d'Anne-Catherine Lyon, cheffe du DFJC, les enseignants des établissements pilotes ont poursuivi l'action de prévention, ceci de manière autonome ou avec des interventions supplémentaires du CSP. Depuis 2007, plus de 250 classes représentant plus de 5500 jeunes en formation ont bénéficié de ce programme. Une première étape a été franchie, clôturée par une conférence de presse et une séance de restitution aux partenaires et acteurs, le 9 mars 2010.

2010 : trois écoles professionnelles et trois gymnases du canton ont bénéficié de l'action de prévention. Celle-ci repose sur l'implication de l'éta-

blissement et prévoit la transmission des contenus et du matériel, ainsi qu'une formation à l'utilisation des modes d'intervention par le CSP. De plus, la HEP Vaud propose, dans le cadre de sa formation continue, un module «Histoire d'argent», dispensé par les intervenants du CSP.

En collaboration avec la Direction générale de l'enseignement obligatoire, le CSP travaille sur des outils pédagogiques destinés à s'intégrer dans l'enseignement. Le CSP cherche aussi à apporter des notions financières aux étudiants en travail social et en éducation¹.

*Caroline Regamey est chargée de politique et recherche sociale au CSP Vaud.
caroline.regamey@csp-vd.ch*

*Christine Dupertuis est travailleuse sociale à Jet Service.
christine.dupertuis@csp-vd.ch*

*Cristina Baquero est travailleuse sociale au Service social polyvalent.
cristina.baquero@csp-vd.ch*

Note

¹ Voir aussi le chapitre «Argent» sur le site internet pour adolescents www.ciao.ch, ainsi que le site www.vd.ch/dettes présentant le programme cantonal général de prévention du surendettement.



LE PROGRAMME DE PRÉVENTION EXPERTISÉ

PIERRE-ANDRÉ DOUDIN ET DENISE CURCHOD-RUEDI

Le surendettement des jeunes est un phénomène très médiatisé mais nous avons peu de données de recherche. Maag (2003) et REMP (2003) présentent des résultats alarmants. Au contraire, Schöbi (2007) montre que la dette, de 300 francs en moyenne, est souvent contractée auprès d'un proche. Si ces études sont contradictoires, il est essentiel de se préoccuper sans délai de la prévention, avant que la situation ne se détériore. D'autant plus que, selon les observations du CSP, si le surendettement des jeunes est peu fréquent, les conduites à risque en termes d'habitudes de consommation apparaîtraient dès l'adolescence.

La prévention en milieu scolaire

L'instrument de prévention le plus puissant est la réussite scolaire. Prévenir l'échec, renforcer l'inclusion et le sentiment d'appartenance, éviter de recourir au redoublement, développer une pensée critique et des compétences sociales sont des facteurs de protection qui diminuent l'adoption de comportements à risque (Bantuelle & Demeulemeester, 2008).

L'école réunit quasi tous les jeunes en âge de scolarité et une large proportion en scolarité post-obligatoire. Des projets de prévention touchant cette population « captive » risquent de multiplier les charges des enseignants, même légitimées par des besoins réels. Ainsi sont interrogés le rôle de l'enseignant et ses limites (champ de compétences, légitimité, risque d'épuisement professionnel...). Tout projet de prévention devrait reposer sur le volontariat des enseignants en restant attentif à leurs besoins de formation et d'accompagnement dans une réflexion sur leur double rôle (enseignant et agent de la prévention).

Démarche d'expertise

Sollicités par le conseil de politique sociale, nous avons été confrontés à la difficulté d'évaluer un tel programme. En effet, il faudrait comparer sur des

années une population ayant suivi ce programme avec une population similaire ne l'ayant pas suivi, la première devant présenter un risque moindre de surendettement. Une telle démarche serait longue, complexe et poserait des problèmes éthiques. Aussi, les conclusions que nous résumons ci-après¹ reposent sur une analyse critique du programme et sur l'analyse du point de vue des élèves et des enseignants des établissements impliqués. De plus, dans un établissement, seule une partie des élèves a suivi ce programme. La comparaison d'élèves ayant suivi ou non le programme enrichira les résultats.

Résultats

Sur le plan de la prévention primaire², le programme tient compte des conclusions des recherches sur la santé communautaire montrant l'échec des préventions primaires basées sur l'information ou des démarches de type cognitif (Masserey, 2006; Bantuelle et al., 2008). Il propose une démarche participative (théâtre-forum, concertation entre les jeunes, questionnaire) utilisant les aspects relationnels entre pairs, ce qui favorise une appropriation de la réflexion. Il vise à pérenniser au sein des classes la réflexion menée en atelier. Il respecte ainsi le constat selon lequel une action isolée en prévention primaire est inefficace. De plus, la prévention primaire permet un dépistage en suscitant une prise de conscience chez les jeunes du risque de surendettement et de l'existence de personnes ressources. S'ajoute encore une offre de prévention secondaire³ et tertiaire⁴ sous forme de consultations liées au problème de l'endettement (CSP « Jet Service »). C'est l'un des points forts de ce programme.

Chez les élèves, l'intérêt est élevé. Différents apprentissages ont été réalisés : gestion de son argent (établir un budget, faire attention à ses dépenses); compréhension du processus d'endettement; connaissances des services à disposition. La comparaison de jeunes qui ont suivi ou non le pro-

gramme montre que ceux qui l'ont suivi ont une meilleure connaissance des risques et du processus d'endettement, une conception plus fréquente que l'endettement n'est pas une fatalité et qu'il peut être prévenu. Ils ont ainsi une attitude plus sereine par rapport au risque d'endettement.

Les enseignants sont très impliqués. Des séquences pédagogiques sur la gestion de son budget ou de son rapport à l'argent sont intégrées dans les cours de culture générale. Traiter la problématique de l'endettement n'est pas perçu comme une surcharge ou une confusion de rôle mais un enrichissement.

Enfin, soulignons les résultats positifs provenant d'un gymnase, qui révèlent un intérêt mais aussi un besoin. Si, dans un premier temps, le programme était conçu pour des populations en formation professionnelle, l'extension de ce programme à des gymnases semble souhaitable.

Pierre-André Doudin, Dr psych., est professeur à la HEP, responsable de l'UER « Développement de l'enfant à l'adulte ».
pierre-andre.doudin@hepl.ch

Denise Curchod-Ruedi est professeure formatrice à la HEP, membre de l'UER « Développement de l'enfant à l'adulte ».
denise.curchod@hepl.ch

Les références des ouvrages cités dans cet article ainsi qu'une bibliographie plus complète sont disponibles sur le site de *Prismes*.

Notes

- 1 L'adresse web pour accéder au rapport complet se trouve sur le site de Prismes.
- 2 Dans le cadre du projet du CSP, la prévention primaire porte sur la mise en place de facteurs de protection inhibant les conduites à risque en terme de surendettement auprès d'une population tout-venant d'apprentis, d'élèves, d'étudiants.
- 3 Ici, la prévention secondaire consiste à aider le jeune à sortir de la crise financière.
- 4 Ici, la prévention tertiaire vise à éviter le surendettement chronique en permettant au jeune d'adopter des règles de comportement à l'égard de l'argent qui diminuent le risque d'un nouveau surendettement.

Entretiens

Les trois entretiens qui suivent illustrent la mise en œuvre du programme de prévention. Les questions posées touchent à la manière dont le programme s'est réalisé, à un point de situation actuel, aux apports marquants et aux perspectives d'avenir.

À l'EPSIC, Stéphanie Meier, enseignante et doyenne, et Stéphanie Janin, enseignante et professionnelle en théâtre

« Les élèves se sont posé la question de ce qui est essentiel pour eux »

Dès 2006, le théâtre-forum, sur divers thèmes, a été pratiqué dans notre école. La prévention de l'endettement est liée à l'enseignement de culture générale de 2^e année. Trois périodes de théâtre-forum ont lieu avec les élèves. La première année, des intervenants du CSP sont venus présenter des aspects en lien avec leur pratique. Dès la deuxième année, seul le théâtre-forum a eu lieu, les maîtres pouvant compter sur le power point du CSP.

Beaucoup d'élèves et les enseignants apprécient la dynamique de ces ateliers. Nous avons formé une équipe de 15 enseignants, volontaires, travaillant en binôme, pour les animer. Cette année, les interventions de théâtre-forum seront moins nombreuses car elles seront limitées aux classes des enseignants formés.

Le théâtre-forum permet aux élèves de prendre confiance dans leurs capacités d'analyse de l'endettement non maîtrisé. En s'impliquant dans ces situations, ils parviennent par le jeu à puiser dans leurs ressources pour trouver des solutions, dans un cadre protégé où les erreurs de jugement ne portent pas à conséquences comme dans la réalité. Les élèves ayant de la difficulté avec l'écrit peuvent s'y exprimer différemment. Les élèves ont été sensibles à des messages comme prendre de la distance par rapport à la fascination de l'argent. Ils ont été amenés à se repositionner par rapport à des valeurs et à se poser la question de ce qui est essentiel pour eux. Ils ont compris l'importance de sortir de l'isolement et de la passivité pour prendre les choses en main.

Nathalie Bovey-Pasche, enseignante généraliste à l'OPTI de Payerne

« Les élèves ne se sont jamais sentis jugés »

Dès 2007, les quatre classes de l'OPTI ont bénéficié d'un théâtre forum de trois heures. Un collègue s'est formé sur le plan cantonal. Il met en scène avec l'enseignant de classe une situation où il y a un problème d'argent. Puis les élèves qui le souhaitent jouent comment ils résoudraient ce problème. Les autres élèves peuvent aussi intervenir. Puis, les classes travaillent à l'aide d'une brochure¹. Pendant les heures d'informatique, tous les élèves peuvent s'exercer à faire un budget.

Tous les maîtres de classe de l'OPTI du canton de Vaud suivront une demi-journée de formation pendant l'année scolaire 2010-2011. Un maître par site deviendra référent et bénéficiera à ce titre d'une formation de trois jours. Vu le succès rencontré par le théâtre-forum, cette modalité sera reconduite à Payerne.

Lors des moments de théâtre-forum, les élèves ne se sont jamais sentis jugés. Ils ont pris conscience de conditions très différentes du point de vue de l'argent : les jeunes qui n'en reçoivent pas, ceux qui reçoivent 20 francs, 50 francs ou plus. Selon la taille des familles, ils ont remarqué que l'argent de poche diminuait avec le nombre d'enfants. Ils ont joué des situations comme *demander à leurs parents de l'argent pour une sortie*. Ils savent très bien argumenter : *tu as acheté un pull à ma sœur, tu dois être juste; je viderai le lave-vaisselle pendant une semaine...*

Note

- 1 Petit manuel pour acheter et consommer sans dettes, Editions LEP. www.vd.ch/santé-social/surendettement/programme-de-prevention/publications.

Au gymnase de Nyon, Patricia Romy, cheffe de file des branches économiques et Yves Deluz, directeur

« La difficulté est la prévention : comment ne pas arriver trop tard ? »

En 2008-2009, ce programme s'est intégré dans les cours d'économie de 1^{re} année, avec le CSP. Le powerpoint a intéressé les élèves, bien que beaucoup d'entre eux n'imaginaient pas que de telles situations puissent leur arriver. Le théâtre-forum n'a pas été utilisé. Yves Deluz insiste sur l'importance d'être vigilants, par exemple en 3^e année, quand certains élèves veulent s'acheter un scooter. Patricia Romy souligne le fait que les enseignants se sentent dans un autre rôle. Même s'ils abordent dans les cours le budget ou les poursuites et faillites, ils n'ont pas l'impact du CSP.

Il n'y a que deux classes engagées. Il serait contre productif d'imposer ces démarches. Cependant, avec l'aide des maîtres, la direction du gymnase est très attentive aux situations d'élèves en difficulté sur le plan financier. Elle les soutient en toute confidentialité par des dispenses d'écolages, de l'aide pour l'achat de livres, le financement de repas ou de transports, afin d'éviter peut-être que ces jeunes ne contractent un petit crédit.

Le souhait serait que le CSP fournisse chaque année du matériel, des illustrations, des exemples. Pour *ranimer* ces thèmes en 3^e année, il faudrait des informations ponctuelles de deux heures. Il est en effet difficile de faire vivre ces démarches si l'on se limite aux seules forces vives de l'établissement. Des interventions extérieures seraient nécessaires et plus efficaces.

Propos recueillis par Régine Clottu

À signaler aussi, un jeu sur le budget, créé par Yvan Péguiron, professeur formateur à la HEP Vaud en collaboration avec la Banque nationale suisse. Les composants de ce jeu sont en ligne sur le site pédagogique de la BNS depuis le 16.11.2010. <http://www.iconomix.ch/fr/alacarte/>

RECEVEZ *PRISMES* GRATUITEMENT À DOMICILE

Relais du travail des enseignants, des étudiants, des formateurs, des chercheurs et des partenaires de l'école, *Prismes* propose une plate-forme d'échanges entre tous les acteurs attachés à construire des savoirs nécessaires pour l'avenir des enfants et des jeunes. Pour recevoir personnellement et gratuitement notre revue semestrielle, abonnez-vous par courrier, téléphone, fax ou mail!



**Prismes n°1
TRANSITIONS**

De la famille à l'école
D'une culture à l'autre
De l'école à la vie



**Prismes n°2
L'ART À L'ÉCOLE**

Un jardin dans ma tête
Un outil dans ma main
Un chant pour respirer

(épuisé, version pdf sur le site de la HEP Vaud!)



**Prismes n°3
JALONS POUR UNE ÉTHIQUE**

Individu /
Respect ouverture
Société /
Valeurs citoyenneté
Ecole / Cadre liberté



**Prismes n°4
FAVORISER LES APPRENTISSAGES**

Fondements
Repères
Expériences
Environnement



**Prismes n°5
PARTENARIATS**

Construction
Tension
Négociation
Solidarité



**Prismes n°6
SCIENCES ET MATHÉMATIQUES À L'ÉCOLE**

Connaître
Comprendre
Ordonner Le monde



**Prismes n°7
LA PÉDAGOGIE AU FIL DE L'HISTOIRE**

Mémoire, oubli, racines
Lecture, écriture, images
Temps, parcours, évolution



**Prisme n°8
APPRIVOISER... AIMER LES LANGUES**

Immersion
Apprentissage
Culture
Littérature



**Prismes n°9
ÉPUISEMENT ET RESSOURCEMENT**

Comprendre
Réagir
Reconstruire



**Prismes n°10
SAVOIRS, PRATIQUES ET APPRENTISSAGES**

Agir
Réfléchir
Prendre du recul
Evoluer



**Prismes n°11
QUESTIONS SOCIALES VIVES**

Le monde dans l'école
Sens commun...
sens critique
Valeurs en question



**Prismes n°12
NEUROSCIENCES ET PÉDAGOGIE**

Eclairage et recherches
Apprentissages
Difficultés spécifiques



**Prismes n°13
INTÉGRATION ET INCLUSION À L'ÉCOLE**

Dans le vif du débat
Au crible des idées
À l'épreuve du terrain

JE SOUHAITE OBTENIR UN ABBONNEMENT À *PRISMES*

NOM, PRÉNOM

ADRESSE

NPA, LIEU

PROFESSION / ÉTABLISSEMENT

DE PLUS, JE DÉSIRE RECEVOIR N° 1 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

DATE

SIGNATURE

Courrier:
Prismes, HEP
av. des Bains 21
1014 Lausanne

T: +41 (0)21 316 09 31
F: +41 (0)21 316 02 93
prismes@hepl.ch

PROCHAIN NUMÉRO

Le quatorzième numéro de *Prismes* aura pour thème :

Le métier d'enseignant : défis, repères, transitions.

Le délai rédactionnel est fixé au 31 janvier 2011, ou selon entente avec la rédaction.

Toute contribution sur ce thème ou sur tout autre sujet n'est pas seulement bienvenue, mais vivement souhaitée ! Des échos d'expériences pédagogiques et des témoignages seront particulièrement appréciés.

CAFE PEDAGOGIQUE

Vernissage du numéro 13

Intégration et inclusion à l'école

Une rencontre est organisée afin d'approfondir la thématique par l'échange en direct avec des auteurs de *Prismes*. Toutes et tous sont cordialement invités à nous rejoindre pour ce moment de réflexion et de débat.

Mercredi 16 février 2011

19h30 à 21h30

HEP, av. de Cour 33, Lausanne (salle 824)

Venez librement, bienvenue à toutes et à tous !

INTERNET

Une page est ouverte sur le site de la HEP. On y trouvera l'intégralité des anciens numéros et divers compléments comme la page de couverture, le sommaire, un index des auteurs avec mention des articles et références de l'ensemble des numéros, des liens et des références bibliographiques complètes.

<http://www.hepl.ch/>

CONTACTS

Pour contacts de toute nature (propositions d'articles ou de sujets, réactions sur une expérience abordée ou sur une réflexion proposée, critiques, commentaires...), on peut s'adresser au comité de rédaction de *Prismes*.

IMPRESSUM

Responsabilité éditoriale

Guillaume Vanhulst, recteur de la HEP Vaud,
Barbara Fournier, responsable de la communication
de la HEP Vaud

Comité de rédaction

Régine Clottu (responsable de publication), Nicolas Christin,
Jean-Louis Paley
Avec la collaboration de Denis Müller et de Serge Ramel

Adresse postale

Rédaction de *Prismes*, HEP, Av. des Bains 21,
CH-1014 LAUSANNE

Téléphone

Tél.: +41 (0) 21 316 09 31
Fax: +41 (0) 21 316 02 93

Adresse électronique

prismes@hepl.ch

Site web

<http://www.hepl.ch>

Maquette et réalisation

Atelier K, Lausanne

Photographies et infographies

Nicolas Christin
Page 4: photo Thomas Zoller
Page 22: photo mise à disposition par Francine Brocher
Page 33: photo Elisabeth Masson
Page 45: photo Mathieu Point
Page 59: CSP, powerpoint de présentation

Photolithographie

Images 3 SA, Renens

Impression

PCL Presses Centrales SA, Renens

Tirage

5000 exemplaires



DOSSIER

QUESTIONS VIVES

DES MOTS ET DES CONCEPTS

ENTRE PRATIQUES, FORMATION ET RECHERCHE

PAR-DESSUS LES FRONTIÈRES

FORUM

Reflets HEP

La page des étudiants

La page des établissements

Les livres ont la cote

Des siècles de débat

La source aux idées

Endettement chez les jeunes:
un programme cantonal de prévention

