

Existe-t-il une pédagogie de l'intégration ?

Isaline Panchaud Mingrone
Formatrice à l'EESP, Lausanne

Nous nous trouvons ensemble aujourd'hui à affronter une situation plutôt confuse.

D'un côté il y a une école, qui de façon de plus en plus récurrente se questionne sur l'échec scolaire, ses origines, les façons d'y remédier. Une école qui, comme le dit la plaquette introduisant cette journée, « s'interroge sur ses possibilités d'adaptation aux différences constatées dans la population enfantine », des différences sociales, des différences culturelles.

A côté de cette école, ou parallèlement à elle, existe une institution satellite, l'enseignement spécialisé, qui regroupe une catégorie d'élèves considérés comme spéciaux, ayant droit à des enseignants spéciaux et à des lieux plus ou moins séparés. Cette catégorie, celle des élèves handicapés, semble de plus en plus vouloir s'imposer dans l'école ordinaire.

En posant la question de l'existence d'une pédagogie de l'intégration, je souhaiterais mettre en évidence l'urgence de faire un lien entre ces deux problématiques qui pourraient, me semble-t-il, bénéficier largement d'une mise en commun. Puisque l'école affirme de plus en plus devoir et vouloir prendre en compte la diversité des élèves, on voit de moins en moins au nom de quoi l'élève handicapé serait exclu de cette démarche.

Le vilain titre que j'ai choisi dans la hâte : « Existe-t-il une pédagogie de l'intégration ? » pose une série de questions très concrètes. Si l'on reconnaît à l'élève handicapé une place dans l'école ordinaire comme à tous les élèves en difficulté ou en situation particulière, *que doit savoir faire l'enseignant « généraliste » ou ordinaire pour l'accueillir ? La formation des enseignants doit-elle développer des savoirs supplémentaires ?*

Mais encore : Comment définir le rôle de l'enseignant ordinaire par rapport à celui de l'enseignant spécialisé qui vient apporter son appui dans l'école ? Quels savoirs ces deux types d'enseignants peuvent-ils partager ? Quels savoirs sont propres à chacun ? Comment expliquer que la réflexion à ce niveau-là soit encore si lacunaire, tant dans la formation de base des enseignants que dans les séminaires de formation à l'enseignement spécialisé ?

Avant de tenter de répondre à ces questions, quelques précisions quant à ma façon de poser le débat :

- a) Par élève handicapé, j'entends, par souci de simplification et malgré les dangers de toute généralisation, tout enfant ayant un déficit et des incapacités assez stables pour qu'il soit pris en considération par l'Assurance Invalidité. Sur le plan scolaire cela veut dire la présence d'enfants présentant des différences incontournables, qu'on ne peut pas effacer, auxquelles on ne peut pas remédier, mais avec lesquelles il faut inventer, signant par là-même la reconnaissance de l'hétérogénéité des capacités des élèves.

Je ne me place pas dans la position de celle qui se demande si l'école doit s'engager dans le processus d'intégration, puisque d'une certaine façon elle essaie déjà de le faire pour d'autres catégories d'élèves ; je me demande plutôt de quels moyens elle dispose pour le faire, et si,

d'une certaine façon, elle n'a pas qu'à exploiter et développer des ressources qu'elle possède déjà.

- b) Pour aborder des questions de pratiques pédagogiques, je dirais même de façon radicale que nous n'avons pas à débattre du bien fondé ou non de l'intégration de l'enfant handicapé, de savoir si son application doit être partielle ou complète, imposée ou non, etc. Toutes ces questions sont vaines tant que des démarches ne sont pas engagées. Ce n'est qu'en faisant connaissance avec l'enfant handicapé, dans la confrontation avec la pratique et avec l'analyse des expériences appliquées à nos réalités cantonales, que nous pourrions évaluer les effets de l'intégration tant sur l'institution scolaire que sur les individus, ajuster nos façons de faire et vérifier si nous offrons à l'élève handicapé une position plus satisfaisante que celle qu'il occupe aujourd'hui.
- c) Rappelons aussi d'emblée qu'il ne s'agit pas de nier ou de minimiser les besoins spéciaux de l'enfant handicapé, ni de renoncer aux compétences développées par les enseignants spécialisés.
- d) Dernière précision, il n'y a pas de doute que l'accueil de l'enfant handicapé parmi ses pairs non-handicapés est un exercice difficile qui bouleverse des pratiques, des représentations et même des connaissances théoriques. Ce grand chambardement nécessite qu'on y oppose une grande rigueur méthodologique, tant dans la définition des objectifs éducatifs que dans la façon d'organiser le travail.

Essayons d'éclaircir ce que serait une pédagogie de l'intégration de l'élève handicapé ou, plus précisément, *quelles compétences l'enseignant doit-il mettre en oeuvre pour accueillir un élève handicapé dans une classe ordinaire.*

Une commission d'étude de la CDIP¹⁰ a été chargée de faire des propositions relatives à l'introduction d'éléments de pédagogie spécialisée dans la formation initiale et le perfectionnement du corps enseignant du préscolaire et de l'école obligatoire.

Le rapport de cette commission souligne l'absence de modèles auxquels se référer, tant dans la littérature (qui parle d'intégration en général mais pas de formation) que sur le terrain où les compétences des professionnels n'ont pas été cataloguées.

J'ai donc essayé de faire un inventaire. Pour le constituer nous pouvons nous appuyer sur des sources variées :

- a) L'inventaire des compétences nécessaires peut se faire à la fois à partir des difficultés rencontrées sur le terrain et de ce qui au fil de l'expérience se révèle comme les conditions facilitant ou favorisant l'accueil de l'enfant handicapé.
- b) On peut aussi s'appuyer sur la littérature : en Suisse, nous commençons à avoir quelques récits d'expériences d'intégration et passablement de documentation relative à l'appui pédagogique¹¹. La littérature italienne est riche de propositions pédagogiques et de propositions relatives à

¹⁰ CDIP (1994) *Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants*. Berne : CDIP (dossier n 27).

¹¹ Par ex. : CSRE/Centre suisse pour la recherche en éducation (1994) *L'appui pédagogique à l'école. Le développement de modèles intégratifs d'enseignement en Suisse*. Rapport de synthèse n°1. Aarau : CSRE. Ou encore la revue tessinoise SSP (*Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola media*), DIP, Bellinzona.

l'organisation du contexte institutionnel¹². Du côté de la littérature américaine, on trouve, par exemple, des recherches quant aux interactions entre pairs handicapés et non handicapés qui suggèrent des pistes d'action quand à la régulation des interactions sociales¹³.

- c) Ce petit capital de réflexion, très lié au domaine de l'éducation spécialisée, est très utile. Pourtant il ne suffit pas et il est grand temps d'aller puiser dans d'autres courants de réflexion qui participent de la même démarche. Je pense ici à tout ce qui s'écrit et se développe autour de la pédagogie interculturelle ainsi qu'à l'énorme capital de réflexion déployé sur les thèmes de l'échec scolaire, des difficultés d'apprentissage et de la différenciation pédagogique. Et puisqu'on est à l'Université de Neuchâtel, nous pourrions aussi aller regarder du côté des recherches sur les apprentissages dans l'interaction sociale.

A partir de toutes ces ressources, on peut définir les connaissances et les compétences nécessaires à une pratique d'intégration. Par manque de temps je suis obligée de me contenter d'ouvrir quelques pistes.

Partons des conditions dont on sait qu'elles facilitent l'intégration. Elles me semblent de trois ordres :

- 1) celles qui ont trait à l'organisation scolaire, à la distribution des rôles entre acteurs, aux orientations pédagogiques de l'institution ;
- 2) celles qui concernent les connaissances et savoir-faire liés à la pratique éducative et pédagogique ;
- 3) celles qui sont à mettre en rapport avec l'évolution des attitudes et des représentations sociales des enseignants.

1. Les conditions liées aux questions de structures et à l'organisation des acteurs

L'élaboration d'un projet d'établissement (ou projet pédagogique institutionnel ou encore projet d'école) qui déclare clairement le droit de l'élève handicapé à fréquenter l'établissement et les moyens mis à disposition pour soutenir cet accueil. Cette déclaration d'intention peut pallier l'absence de lois au niveau pré-scolaire et scolaire ; elle peut inciter l'ensemble des enseignants à reconnaître la démarche et à se sentir soutenus par rapport à l'extérieur.

Ceci permet aussi de réunir l'équipe ou une équipe d'enseignants autour d'une orientation pédagogique, de discuter du sens et de l'application de la démarche et d'en analyser régulièrement le déroulement. Il s'agit donc de s'engager dans une dynamique de recherche qui implique pour les enseignants le droit à l'erreur, des espaces de réflexion, des possibilités de formation continue.

Un enfant handicapé regroupe fréquemment autour de lui un grand nombre d'acteurs. Ceci implique pour l'enseignant de connaître les ressources existantes et les compétences propres à chacun. Cela veut dire, surtout, être capable de partager les responsabilités avec d'autres et donc d'avoir des compétences relatives à *la collaboration interprofessionnelle et interdisciplinaire*.

¹² Par ex. : Canevaro A., Angiolini M., Saragoni M. & Vecchioni V. (1988) *Handicap, ricerca e sperimentazione*. Roma : La Nuova Italia Scientifica. Canevaro A., Balzaretto C. & Rigon G. (1996) *Pedagogia speciale dell'integrazione*. Firenze : La Nuova Italia.

¹³ Par ex. : Odom S., McConnel S. & McEvoy M.A. (1992) *Social competence of young children with disabilities. Issues and strategies for intervention*. Baltimore : Paul Brookes Publishing.

Cette collaboration devrait trouver son articulation dans *l'élaboration d'un projet pédagogique individualisé* pour l'enfant. Dans ce projet les acteurs doivent se mettre d'accord sur des priorités communes que chacun devra développer par la suite en fonction de ses compétences propres. Ceci implique que chacun ait un rôle clairement attribué. Ce qui fait appel à la capacité de l'enseignant de mesurer son rayon d'action, de développer sa professionnalité sans empiéter sur des domaines où les ressources d'autres intervenants seraient plus utiles. Dans certains cas il peut aussi s'agir d'échanges de savoir-faire.

Au même chapitre de *l'organisation des acteurs*, on retiendra encore deux éléments particulièrement importants :

- a) La complémentarité à trouver entre l'action de *l'enseignant ordinaire* et celle de *l'enseignant spécialisé* ou d'autres enseignants d'appui. Les propos de la mère d'un enfant trisomique peuvent nous éclairer au sujet de cette différenciation de rôle¹⁴. Je lui demandais récemment ce qu'elle attendait de l'enseignante de l'école enfantine qui accueille son fils et ce qu'elle attendait de l'enseignante spécialisée qui le suit régulièrement. D'une façon très lapidaire elle a dit à peu près ceci :

De l'enseignante, « *j'attends qu'elle prenne mon fils comme un autre enfant. En fait l'expérience que j'ai faite à la garderie comme à l'école enfantine où il est maintenant, c'est qu'ils l'ont accepté comme une personne. C'est Yanick et ce n'est pas "l'enfant trisomique".* »

« *J'attends des professionnels spécialisés qu'ils connaissent le handicap de Yanick mieux que moi et que je puisse leur demander des choses sur son développement. Ils ont une expérience avec les enfants trisomiques, ils connaissent déjà des enfants trisomiques devenus adultes ; alors on discute du développement qu'il aura (...) Tandis qu'à l'école enfantine il s'agit plutôt de savoir comment il va s'intégrer dans le groupe, comment il se comporte avec d'autres enfants ; est-ce qu'il joue avec eux ou pas du tout. Voilà les différences peut-être. Le handicap est plus important dans l'entretien avec le personnel spécialisé, autrement c'est plutôt Yanick, l'environnement, les autres enfants.* »

Dans les remarques de cette mère on voit bien qu'il n'y a pas lieu de confondre ni d'opposer les rôles et les compétences.

- b) Autres partenaires importants, vis à vis desquels les enseignants doivent développer la capacité de collaboration effective : *les parents*. Les lois scolaires précisent que « l'école complète l'action éducative des parents » (lois du canton de Vaud). On rappellera malgré les stéréotypes en vigueur dans le monde éducatif que les parents sont les principaux éducateurs de leur enfant. Dans le cas des élèves handicapés, cet élément est à prendre en compte avec plus de sérieux encore. Les parents sont ceux qui portent envers et contre tout la continuité éducative et l'histoire de leur enfant. Ils sont donc souvent des personnes ressources très importantes pour décrire les besoins de l'enfant et donner des conseils techniques.

2. Les connaissances et les savoir-faire éducatifs, pédagogiques et didactiques

Ce qu'on attend d'une institution qui intègre un enfant handicapé, ce n'est pas qu'elle fasse des choses « en plus », qu'elle se spécialise, mais plutôt qu'elle soit à même d'utiliser ce qui dans

¹⁴ Panchaud I. (1997) Des points de vue de parents. *Petite Enfance*, 62, 16-23.

sa banalité fait sa spécificité. Dans ce contexte, on demande donc à l'enseignant d'être capable :

- d'offrir des occasions variées d'apprentissages en situation ;
- d'offrir des occasions d'interactions entre élèves ;
- de ne pas se contenter de respecter les différences mais de les utiliser.

Ceci entraîne inévitablement une orientation et un certain nombre d'actes pédagogiques et éducatifs :

- la capacité de *considérer l'enfant handicapé en tant qu'individu/élève* avant de s'intéresser aux particularités liées à ses déficits ;
- *la reconnaissance du déficit : accepter les limites de l'élève* et se placer dans une perspective où l'on définit des objectifs et des moyens didactiques en fonction de l'élève et non pas en rapport à une norme. Ce qui signifie d'être capable d'adapter les situations d'apprentissage ;
- le développement *de capacités d'observation, de démarches d'évaluation* qui prennent en compte non seulement les caractéristiques de l'enfant mais aussi celles de l'ensemble du système dans lequel il s'inscrit, l'école faisant elle-même partie de ce système ;
- l'élaboration *de projets pédagogiques individualisés* dont les objectifs puissent se réaliser dans le cadre d'un groupe ; à ce sujet on rappellera qu'avoir des objectifs individuels pour un élève n'implique pas forcément de travailler individuellement avec lui ;
- le développement *des compétences sociales*, en particulier les interactions entre pairs ; ceci concerne la reconnaissance de l'importance des pairs pour l'élaboration des savoirs, l'importance aussi de l'imitation ; ce qui implique de savoir équilibrer travail individuel, travail en petit groupe et en grand groupe ; dans ce cadre on peut aussi organiser des systèmes de tutorat entre élèves ;
- la mise en valeur *des différences entre élèves* comme des occasions d'apprentissage : cela concerne les différentes façons d'apprendre, la variété des ressources utilisées par chacun ; l'explication relative aux déficits et aux handicaps peut fournir aux élèves des occasions de mieux comprendre, par exemple, le fonctionnement du corps, de la perception, de la communication, etc.

Pour développer ces quelques orientations, l'enseignant ordinaire dispose déjà de *ressources nombreuses* :

- il peut utiliser des principes inspirés de *la pédagogie interculturelle*. Celle-ci par exemple fait des propositions concrètes pour rechercher l'équilibre à respecter entre ce qui est propre à l'enfant, ce qui le différencie des autres et ce qui doit être mis en valeur par le contact avec les autres, par des actes partagés.
- il peut exploiter les orientations de *la pédagogie active*, qui fournit des outils quant à l'organisation de la classe, à la définition d'objectifs individuels, à la création de situations d'apprentissage favorisant la collaboration...

- tous les travaux actuels sur *la différenciation pédagogique* sont autant d'outils pour une analyse non seulement des étapes de l'apprentissage mais aussi pour la connaissance des différentes façon de s'approprier le savoir, des styles cognitifs des élèves, etc.

La liste pourrait être encore longue tant la professionnalisation actuelle des enseignants s'appuie sur des théories et des outils de plus en plus variés et élaborés. On pourrait citer encore les principes de l'éducation cognitive, de la métacognition, etc.

A ce stade-là de notre réflexion, on est frappé de constater que ces savoirs sont déjà en possession des enseignants et qu'ils sont développés tant dans la formation de base que dans la formation continue.

3. Les attitudes et représentations

L'attitude que l'enseignant développe face à l'élève handicapé est aussi très importante pour la situation d'intégration. Là il ne s'agit pas à proprement parler de compétences à mettre en oeuvre mais plutôt de la capacité d'affronter des situations nouvelles et grâce à elles de faire évoluer ses propres représentations.

Les attitudes sont déterminées par différentes représentations sociales. Dans le cas de l'arrivée à l'école d'un enfant handicapé, il y a d'abord celles que l'on a de l'enfant handicapé, de ses possibilités en tant qu'élève, de ses besoins, de sa souffrance. A celles-là s'ajoutent encore les images du rôle des parents et de ce qu'ils vivent.

D'autres représentations sont liées à la façon dont l'enseignant conçoit son rôle face à l'élève handicapé. L'existence même d'institutions spécialisées et d'enseignants spécialisés a fortement imprimé dans les représentations des enseignants l'idée que les seuls interlocuteurs valables de l'élève handicapé sont les spécialistes. Cet état de fait, qui découle des pratiques de ces cinquante dernières années, entraîne chez l'enseignant non spécialisé comme chez l'éducateur ou l'éducatrice de la petite enfance la crainte d'être incompetent, de ne pas savoir faire, voire de faire du mal à l'enfant.

Une recherche récente de Brigitte Hauser et Philippe Conne pour le DPSA vaudois ¹⁵ illustre bien ces mécanismes en montrant comment toute une série de troubles et de handicaps rencontrés par les élèves entraînent automatiquement chez l'enseignant l'idée qu'une éducation hors de l'école est nécessaire. Cette recherche met aussi en évidence comment, lorsqu'on parle de retard ou d'échec scolaire, se profilent explicitement deux catégories d'écopiers : pour les enfants qui dépendent du département de l'instruction publique (le DIP), on parle des « élèves en difficulté », alors que ceux qui dépendent de l'enseignement spécialisé (dans la situation vaudoise, du Département de la prévoyance sociale et des assurances, le DPSA) ne sont plus désignés comme élèves mais simplement comme des enfants ou des adolescents. On retrouve illustrée de cette façon la difficulté de reconnaître à l'enfant handicapé un statut d'élève.

Les représentations concernant le handicap et la scolarisation des élèves handicapés ne sont qu'un cas de figure parmi la cohorte des représentations d'autre situations ; pensez à l'enfant étranger, l'enfant maltraité, l'enfant surdoué, l'enfant unique, ...

¹⁵ Hauser-Hennard B. & Conne Ph. (1993) *Ecoliers en difficultés : ce qu'en pensent les enseignants*. Lausanne ; Département de la prévoyance sociale et des assurances du Canton de Vaud.

Il est bien connu que, dans la formation, on doit tenir compte des schèmes de départ que l'enseignant a emmené avec lui. La pratique, l'analyse qui permet de prendre du recul, visent à faire lentement évoluer ces représentations.

Ce n'est évidemment qu'au contact de l'élève handicapé et de sa famille que l'on peut espérer faire évoluer positivement les attitudes.

Pour conclure

Oui, il existe déjà une pédagogie de l'intégration ; elle est formulée à différents niveaux dans différents domaines par différents acteurs. Il faut aller chercher ses traces dans divers courants théoriques et dans de multiples courants pédagogiques.

Ce qui nous manque, c'est un sérieux travail pour documenter les pratiques déjà existantes ou en cours ; cette documentation pour être opérationnelle devrait, je crois, prendre une forme descriptive et monographique de façon à éviter des propositions strictement fonctionnelles à un type de handicap sur le modèle de la fiche-recette : Que faire de l'enfant paraplégique quand vous partez en course d'école ? On peut espérer que le groupe d'élèves et les différentes personnes ressources soient capables avec l'élève handicapé de s'inventer des réponses adaptées dans les situations quotidiennes qui sont justement des occasions d'apprentissages et de régulations sociales. Tous les signes sont là qui indiquent que l'école et les instituts de formation sont prêts à s'engager dans un mouvement de changement. Quand je me réfère aux trois axes dans lesquels s'orientent la rénovation de l'enseignement primaire genevois¹⁶, je me dis que l'esprit de la démarche ouvre la voie à une pédagogie qui permet d'intégrer l'enfant handicapé. Ecoutez plutôt.

- individualiser les parcours de formation en supprimant graduellement les degrés et en créant des cycles d'apprentissage de plusieurs années que les élèves pourront parcourir à des rythmes différents, en fonction de leur développement personnel ;
- développer des projets d'école, le travail en équipes pédagogiques et la collaboration avec les parents ;
- placer les enfants, plus encore, au cœur de l'action pédagogique, dans le respect de la diversité des cultures et en s'inspirant des principes de l'école active.

Mais il n'est pas normal de demander aux enseignants d'agir seuls. Il est maintenant impératif qu'aux niveaux fédéral et cantonal le législateur, les chefs de départements et les organes de financement tels que l'Assurance Invalidité s'engagent clairement et activement dans la voie de l'intégration. Il s'agit de créer des lois qui soutiennent parents et professionnels dans leur action éducative et de réorienter les financements de l'éducation spécialisée vers une distribution plus mobile, qui réponde mieux aux besoins actuels.

Ceci permettrait aussi une ouverture explicite à la discussion sur la répartition des rôles entre enseignants spécialisés et enseignants généralistes ou ordinaires.

Enfin, et pour conclure, à la question posée dans le petit texte d'introduction à cette journée : « Faut-il penser un nouveau réseau éducatif et social ? », je réponds oui...

¹⁶ Voir pour la discussion de ces orientations : DIP (1995) *Vers le changement ... espoirs et craintes : Actes du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire* (Genève, 22 et 23 novembre, 1994). Genève : DIP.