

Cédric Blanc

École inclusive et séparative : une question actuelle de territoire

Résumé

Une école totalement inclusive est un concept idéaliste voire utopiste considérant les écoles spécialisées qui répondent aux besoins des élèves en difficulté dans notre pays. Un vrai paradoxe de qualifier aujourd'hui ces établissements, revendiqués par des familles dès la moitié du siècle dernier, de lieux « séparatifs » alors que l'instruction n'était pas accessible pour tous au sein du dispositif public ! Sans négliger cette vision positive qui oblige le système scolaire à évoluer, les dirigeants scolaires devront s'adapter pour tendre vers un dispositif inclusif et complémentaire.

Zusammenfassung

In Anbetracht der Sonderschulen, die auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten eingehen, ist eine vollständig inklusive Schule ein idealistisches, wenn nicht gar utopisches Konzept. Es ist paradox, dass die Sonderschulen, die von den Familien seit der Mitte des letzten Jahrhunderts gefordert wurden, heute als «separativ» bezeichnet werden, obwohl Bildung damals innerhalb der öffentlichen Strukturen nicht für alle zugänglich war! Ohne die idealistischen oder utopischen Sichtweisen herunterspielen zu wollen: Die Schulleitungen tun gut daran, sich auf ein inklusives und komplementäres, nicht jedoch auf ein «separatives» Schulsystem einzustellen.

Introduction

L'école est en mutation perpétuelle. Il suffit de constater l'évolution des filières, des méthodes d'évaluation, des objectifs et des programmes d'enseignement pour ne citer que ces exemples. La pédagogie spécialisée, et plus particulièrement l'intégration d'enfants à besoins particuliers, apporte aussi son lot de changements. Les textes internationaux sur l'éducation et la scolarisation des élèves à besoins spéciaux ainsi que l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (2007) provoquent dans notre pays une adaptation nécessaire et contrainte du dispositif scolaire actuel. Dans ce contexte, peut-on dire que le concept d'école inclusive est réaliste ? En observant les réponses apportées (Besse Caizza, 2007 ; Bless, 2004 ; CSRE, 2010 ; European Agency, 2014 ; Ogay, 2010) aujourd'hui dans les nombreuses écoles ordinaires et spécialisées permettant la scolarisation de tous les enfants, on peut

affirmer que non. Favoriser l'inclusion de tous les élèves dans un véritable dispositif commun semble plus légitime.

L'école, souvent vue comme un microcosme sociétal, est un sujet qui concerne tout le monde et qui ne peine pas à susciter les débats. L'enjeu représenté par l'instruction de nos enfants, futurs adultes, nous conduit tous à considérer les lieux de formation scolaire comme un ingrédient indispensable à la construction de notre avenir. C'est donc une thématique sensible. Une sensibilité d'autant plus forte lorsqu'on évoque l'accès à ces lieux dans le sens du droit à la formation pour chacun.

L'école est un droit pour tous les enfants. C'est bien la réflexion menée il y a plus d'un demi-siècle par des parents d'enfants handicapés et divers organismes collectifs de soutien. L'accès au savoir, à l'instruction, à l'école, mais aussi l'acquisition de compétences sociales et relationnelles furent à l'époque les moteurs de leur reven-

dication. Bien empruntés, les collectivités publiques et les établissements scolaires ne pouvaient répondre à de tels besoins particuliers. L'écllosion d'initiatives favorisant la création d'écoles spéciales, véritables lieux d'enseignement spécialisé en marge de l'école publique, fut rapidement considérée comme une solution éthique et adaptée dotant les territoires communaux d'infrastructures expertes.

L'espace « expert »

Au fil de ce dernier demi-siècle, l'évolution de la société face au handicap a affiné notre regard sur les plus démunis. Celui-ci tend progressivement à considérer le milieu au-delà de la personne. L'environnement occupe peu à peu une place dans l'appréciation des difficultés d'un individu et des ré-

ponses fournies à ses besoins. Les différents modèles de classification des déficiences et des handicaps convergent vers l'important rôle d'un aspect aujourd'hui prépondérant : l'espace vécu.

Cette notion d'environnement ou de territoire se développe également dans une perspective communautaire. S'il fallait considérer par le passé un lieu propre à chaque vocation (un lieu où l'on soigne, un lieu où l'on instruit, etc.), la tendance est orientée de nos jours vers la mixité des territoires et leurs capacités à s'allier pour apporter des réponses efficaces et complémentaires. De nombreux exemples apportent aujourd'hui des solutions communes et surtout complémentaires dans la société moderne : les lieux de vie et d'habi-

Zuzanna
Adamczewska-
Bolle, © Fondation
de Verdeil



tat, les lieux de production et d'artisanat, les lieux de commerce et de transport, les lieux de soins et de soutien social. Dans ce contexte, que dire de l'école et des lieux de formation ?

En observant la volonté affichée par les hautes écoles supérieures et les milieux universitaires de collaborer dans les programmes d'enseignement et de recherche (par exemple le domaine de la robotique au service des apprentissages¹), il semble évident que l'école obligatoire adopte des principes identiques. Le concept d'école inclusive devrait manifestement s'inscrire dans cette tendance. Pourtant, par exemple, le dispositif suscité par le projet de Loi sur la pédagogie spécialisée du Canton de Vaud² n'encourage pas la mixité des territoires et les alliances éducatives. Il favorise au contraire le clivage de lieux distincts fournissant chacun indépendamment leurs prestations.

Si les objectifs initiaux du concept favorisant le regroupement d'élèves au sein d'une école sont admissibles, imaginer qu'une école puisse accueillir tous les élèves en âge de scolarité de sa commune est autre chose. En terme de droits, l'accès à l'instruction, et par elle aux premières expériences de socialisation, est indiscutable. Considérer qu'un territoire scolaire unique peut assurer cette équité de traitement est par contre erroné. A l'image des exemples d'espaces communautaires cités plus haut, l'école doit également apprendre à fédérer ses territoires, « à mutualiser les compétences et déclore les territoires que l'on pense impartageables parce que trop particuliers » (Gardou, 2007).

Le paradoxe territorial

Le concept d'école inclusive propose ainsi paradoxalement une voie inverse qui consiste à imaginer une école idéale accueillant tous les enfants en reconnaissant malgré tout l'utilité de lieux séparés adaptés à une partie des élèves, celle des plus vulnérables ou présentant le plus de besoins particuliers. Cette perception du milieu scolaire revient ainsi à affirmer l'existence de lieux séparatifs plutôt qu'intégratifs. Quel paradoxe de penser que le concept d'école qui inclut peut tout aussi bien devenir celui d'une école qui exclut...

L'école doit également apprendre à fédérer ses territoires.

Admettez qu'un directeur d'établissement de pédagogie spécialisée trouve cette situation pour le moins paradoxale ! Que dire des parents soulagés par l'accompagnement de leur enfant dans une école spéciale ? Certes tous les parents n'ont pas les mêmes projets et ambitions pour leurs enfants. Ils ne sont pas non plus égaux devant la charge provoquée par l'arrivée d'un enfant présentant des difficultés. Mais l'enjeu est de taille pour éviter l'étiquetage d'écoles séparant d'un système scolaire ordinaire, idéal ou véritablement inadapté aux yeux des parents. Le bien de l'élève est somme toute l'objectif sur lequel chacun s'accorde, parents et acteurs de l'école. Y répondre efficacement correspond-il à un territoire défini et « exclusif » ? N'est-ce pas finalement le système qui exclut ses propres élèves à l'aune d'une école sélective irrémédiablement tournée vers la performance qui désavantage à l'avance tous les élèves qui décrochent ou ne peuvent assimiler comme les autres ?

¹ Voir les projets de l'EPFL sur l'utilisation de robots <http://sps.epfl.ch/page-118059-fr.html> ou l'Human Brain Project www.humanbrainproject.eu

² www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf/projet-lps



Illustrations :
Zuzanna Adamczewska-Bolle,
© Fondation de
Verdeil

Donner une nouvelle dimension à l'inclusion

Il est intéressant de constater l'évolution de la terminologie liée à la difficulté, à la déficience et au handicap. Les textes internationaux ont adapté une formulation mettant en avant la situation. La situation, en un temps T et en un lieu L, dans laquelle se retrouve un enfant entouré de ses proches et de professionnels de l'éducation.

On ne parle plus d'un enfant handicapé mais bien d'un enfant en situation de handicap. Ce qui revient à prendre en compte, dans l'analyse de ses besoins, l'environnement dans lequel il se trouve. On peut aisément faire le lien de cette nouvelle terminologie officielle avec la logique territoriale évoquée plus haut.

Au-delà de l'entourage humain, l'espace physique vécu par l'élève fait partie intégrante de son environnement. C'est bien ici le plus grand paradoxe de l'école inclusive qui se veut un territoire unique à privilégier et l'espace physique pouvant répondre aux besoins particuliers de tous les

élèves. Que dire notamment des structures de loisirs et des lieux de travail qui se distinguent encore largement aujourd'hui en fonction du bénéficiaire ?

L'intégration est dans ce sens un objectif à poursuivre dans tous les milieux d'existence. En reconnaissant chaque lieu dans ses spécificités, ses domaines d'expertise et dans sa capacité à apporter ses compétences au système.

Cette vision idéaliste de l'école a le mérite toutefois de mettre en lumière les caractéristiques distinctives des structures de chaque lieu scolaire et leur nécessité. Faut-il pour autant chercher à fondre ces compétences dans un même milieu ? Au-delà de la charge titanesque liée à la création ou « re-création » de prestations adaptées à tous dans l'école « dite » ordinaire, le concept d'école inclusive nous invite à concevoir une même école pour tous, quel que soit le prix à payer.

Le dispositif au cœur des enjeux actuels

Considérer le territoire à la bonne échelle !

Une opportunité est offerte cependant dans ce contexte : plutôt que le territoire propre d'une école, c'est le territoire du dispositif scolaire qu'il faut concevoir de manière inclusive. Et, par lui, considérer tous les lieux scolaires, ordinaires et spécialisés, comme un seul ensemble regroupant tous les élèves et répondant à leurs besoins.

Ce changement de représentation n'est pas un détail. C'est envisager la création de lieux de formation mutualisés auxquels s'identifient toutes les familles, tous les parents, quels que soient leurs projets.

Aujourd'hui, l'école doit résoudre une équation : la réalité de territoires scolaires distincts (et distants) et la collaboration

entre les établissements scolaires ordinaires et spécialisés appelée par les textes internationaux (Conseil de l'Europe, 2006 ; UNESCO, 1994). De leur côté, les directions d'établissements de pédagogie spécialisée ou d'institutions portent une responsabilité lourde de sens et doivent être conscientes de l'enjeu actuel d'un isolement ou d'un rapprochement au sein du dispositif scolaire. Une question de territoire qui est plus que jamais d'actualité pour les dirigeants scolaires appelés à revoir la cartographie du dispositif. Force est de constater aujourd'hui qu'une vision inclusive entraîne automatiquement la séparation, voire la potentielle disparition, de territoires scolaires physiquement éloignés. Le Canton de Vaud est un exemple avec ses 19 écoles spéciales. Au sein d'un même dispositif, la réalisation de mesures de pédagogie spécialisée ordinaires ou renforcées dans des lieux destinés ne saurait répondre à l'objectif d'inclure. Pire, elle oppose ces territoires au lieu de les rapprocher. Le modèle organisationnel du dispositif scolaire doit donc lui-même proposer des possibilités d'aménagements inclusifs. Pour garantir les meilleures réponses, il faut distinguer les forces et les ressources de chaque acteur de l'école pour les mettre au service du plus grand nombre. Il s'agit avant tout d'identifier ces ressources, de les faire connaître et reconnaître dans le milieu local et régional pour mieux les engager. Il est toujours surprenant de constater que les enseignants de deux écoles (ordinaire et spécialisée) d'une même localité ne s'identifient pas clairement voire ne se connaissent même pas.

Le but de rapprocher ces espaces est prioritaire pour optimiser les compétences. Cette vision systémique d'une école ouverte sur la société vise ainsi à valoriser les ressources

de chaque lieu dans une logique complémentaire et non séparative. Et ceci à moindre coût. « Il y a dans tout établissement un trésor d'expérience pédagogique, beaucoup de réflexions, beaucoup de bonne volonté. Mais tout cela se perd trop souvent sous le poids des routines, des difficultés administratives, de l'individualisme des personnes ou même de petites équipes » (Bouvier, Bégyn, Brugière, El Bahri, & Tournier, 2014, p. 41). Il faut aujourd'hui trouver comment dépasser cet état de fait en développant des établissements apprenants en centres de compétences et en favorisant la collaboration. « Un établissement apprenant est un système d'actions, de conduite de l'action et d'apprentissages collectifs, qui apprend en permanence, régule, tire des leçons de ses expériences, capitalise ses connaissances, ses savoir-faire et ses compétences pour les transmettre et se transformer volontairement pour atteindre ses objectifs, en fonction des évolutions de son environnement, de ses ressources, de la culture et des représentations des groupes d'acteurs » (*Ibid.*, p. 39).

Plutôt que le territoire propre d'une école, c'est le territoire du dispositif scolaire qu'il faut concevoir de manière inclusive.

Aller au bout de la démarche

Le concept d'inclusion scolaire apporte les avantages d'une remise en question nécessaire de l'accès à l'école pour tous. Le milieu institutionnel spécialisé, « expert » des grandes difficultés doit se positionner et mesurer sa capacité à s'ouvrir sur la société et à s'intégrer comme une valeur ajoutée dans l'évolution du dispositif scolaire.

Des signes encourageants montrent que les dirigeants scolaires prennent la bonne direction. L'utilisation de référentiels communs comme les plans d'étude est un exemple. Mais cela ne saurait suffire.

Dans le discours sur l'inclusion scolaire, le paradoxe de la stigmatisation des écoles spéciales comme autant de lieux séparatifs ne doit donc pas être négligé. Finalement de quoi ces lieux séparent-ils réellement alors qu'ils sont reconnus officiellement comme partie intégrante du dispositif public de formation ?

La perspective d'un nouveau contexte légal, devrait d'abord favoriser la collaboration des établissements scolaires.

Reconnaître le dispositif au contraire de l'établissement comme le lieu qui doit inclure nous invite aussi à questionner l'existence encore actuelle de services cantonaux d'enseignement spécialisé et de filière de formation pour enseignants spécialisés. Dans l'absolu, les structures étatiques et les lieux de formation devraient également se positionner clairement au sein de leur dispositif. Une vision totalement inclusive, au sens du concept qui sous-tend le projet de loi vaudois, ne devrait-elle pas les inciter à disparaître dans les entités ou filières « dites » ordinaires ? Leur existence n'est pourtant pas le fruit du hasard et tend à démontrer que le dispositif doit être multiple et non unique. Dans la même logique, l'école ne peut être unique. Cette vision communautaire de l'école, que je défends, doit être entendue par les responsables et décideurs de l'école afin de contribuer peu

à peu à la création d'un véritable dispositif inclusif ancré par la complémentarité de ses territoires. Un tel dispositif sera plus à même d'atténuer les parcours en cascade par la création de communautés scolaires regroupant tous les prestataires d'une même localité ou région. Des ponts solidement constitués entre écoles ordinaires et spécialisées vaudront toujours mieux qu'une passerelle empruntée trop souvent à reculons en situation d'échec et à sens unique. Les dispositifs scolaires présentant des modèles d'orientation en cascade encouragent implicitement la séparation des territoires. La perspective d'un nouveau contexte légal, n'apportant hélas qu'une redéfinition administrative des prestations et des moyens, devrait d'abord favoriser la collaboration des établissements scolaires. Les textes internationaux le stipulent clairement et défendent cet aspect indispensable au bon fonctionnement d'un dispositif scolaire.

A l'aube d'un dispositif apprenant

A l'heure où l'établissement que je dirige peut injustement apparaître comme un lieu qui sépare d'un idéal, j'invite les dirigeants de l'école à favoriser les contacts et créer des liens, à renforcer les projets de collaboration au bénéfice de tous les élèves. Et lorsque cela est possible, à partager des territoires. « Les passerelles psychiques se fabriquent grâce aux expériences bien vécues en milieu normal comme en milieu spécialisé » (Herrou & Korff-Sausse, 2007, p. 143). Le maintien d'un enfant dans un milieu non spécialisé est parfois une forme d'exclusion si elle s'effectue au détriment des désirs et des besoins de l'enfant. Deux écoles ordinaires et spéciales peuvent ainsi choisir d'occuper un territoire commun et susciter

l'indispensable sentiment d'appartenance à l'école pour tous les élèves, tous les enseignants et tous les parents d'une même communauté.

Aux dirigeants scolaires de saisir l'opportunité de conduire le changement vers une organisation apprenante. C'est sans doute la clé du paradoxe territorial de l'école inclusive.

Références

- Besse Caiazza, A.-M. (2007). L'offre en pédagogie spécialisée en Suisse latine. *Pédagogie spécialisée*, 2, 9-13.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire: Aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo Bonvin, *Au seuil d'une école pour tous* (p. 13-26). Lucerne: SZH/CSPS.
- Bouvier A., Bégyn F., Brugière F., El Bahri A., & Tournier, P. (2014). *Vers des établissements scolaires apprenants*. CRDP Poitou-Charentes: Canopé.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (2010). *L'éducation en Suisse: rapport 2010*. Aarau: CSRE.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2007). *Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne: CDIP.
- Conseil de l'Europe (2006). *Recommandation n° R (2006) 5 du Comité des Ministres aux Etats membres sur le Plan d'action du Conseil de l'Europe pour la promotion des droits et de la pleine participation des personnes handicapées à la société: améliorer la qualité de vie des personnes handicapées en Europe 2006-2015*. Repéré à <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=986837>
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Formation et Pratiques D'enseignement En Questions*, 9, 11-31.
- European Agency (2014). Assessment Resource Guide. Repéré à www.european-agency.org/news/assessment-resource-guide-with-new-design-and-new-entries
- Gardou, C. (2007). *Désinsulariser le handicap, quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?* Paris: Erès.
- Herrou, C., & Korff-Sausse, S. (2010). *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés* (2^e édition). Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Ogay, C. (2010). *Leurs droits, malgré tout*. Vevey: L'Aire.
- Perrenoud, P. (2010). De l'exclusion à l'inclusion: le chaînon manquant. *Educateur, no spécial*, 13-16.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

Cédric Blanc
 Directeur
 Fondation de Verdeil
 Av. du Grey 38A
 1000 Lausanne 22
 Cedric.Blanc@verdeil.ch

