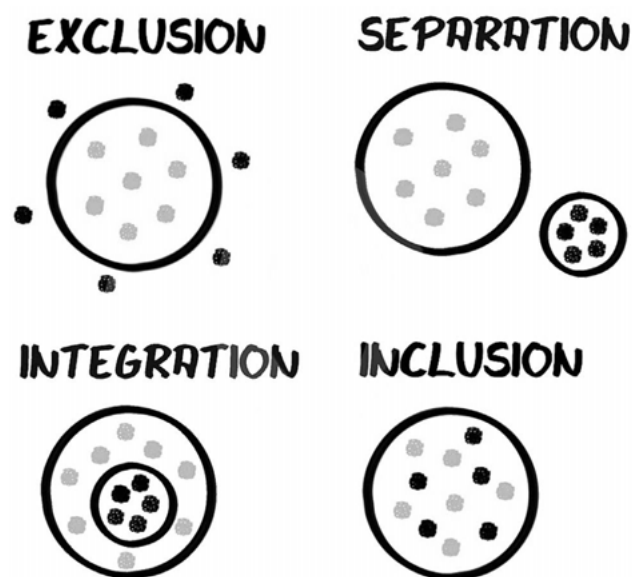


# Des classes spéciales à l'inclusion scolaire

Pierre Vianin & Hans Aschilier



**MOTS-CLÉS:** HEP • RECHERCHE • BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

**Une recherche sur l'inclusion a été menée par la HEP-VS dans les établissements primaires du Valais. Elle vise à mieux comprendre les pratiques réelles d'intégration scolaire, un volet présente leur évolution historique.**

En Valais, l'école devient obligatoire à partir de 1844. Très rapidement, elle se trouve confrontée à des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers (BEP). Historiquement, nous pourrions définir 3 périodes principales dans les réponses apportées par l'école aux élèves en difficulté d'apprentissage.

**1. La séparation:** la réponse apportée aux difficultés scolaires a consisté, jusqu'en 1970 environ, à séparer les élèves qui présentaient des besoins particuliers; la création des classes spéciales et des institutions va se développer dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et exploser après la Seconde Guerre mondiale. Par exemple, une «école-asile pour les enfants d'une intelligence insuffisante» ouvre ses portes à Sierre en 1910. Puis ce seront les grandes



*Ecole de Bramois, 1989. © Christine Métrailler, Enquête photographique en Valais*

institutions qui accueilleront des élèves en situation de handicap, telles que Notre-Dame de Lourdes (1941) ou La Castalie (1972).

**2. L'intégration:** dès les années 70 se pose la question de la pertinence d'un accompagnement qui se réalise à l'extérieur de l'école régulière. Le «principe de normalisation» bouscule les représentations et propose d'accompagner les élèves en difficulté à l'intérieur même de l'école ordinaire. En 1986, le Parlement valaisan adopte la Loi sur l'enseignement spécialisé. L'article 2 souligne que «l'intégration totale ou partielle des élèves dans les structures ordinaires de formation est recherchée». L'appui pédagogique intégré (API) sera la réponse pédagogique à cette volonté d'intégration.

**3. L'inclusion:** Depuis 1986, les classes spécialisées ferment leurs portes et les enfants BEP sont scolarisés, pour la plupart, dans l'école régulière. Mais le terme d'inclusion n'apparaît qu'au début de ce siècle. Il peut être défini comme l'accueil de tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, voire leurs handicaps, dans la classe ordinaire.

Nous sommes donc actuellement dans une phase de transition entre une école intégrative et une école qui scolarise tous les enfants dans l'école ordinaire. Notre recherche s'inscrit dans ce contexte: nous avons voulu analyser, en interrogeant des enseignants, si les pratiques effectives dans les classes valaisannes correspondent aux conditions de réussite de l'inclusion, telles qu'elles sont définies par les recherches.

### Les résultats de la recherche

Les données que nous avons récoltées, grâce à nos entretiens avec 17 enseignants, nous ont permis de constater que l'école valaisanne a développé des pratiques intégratives exemplaires. L'engagement des enseignants – titulaires et enseignants spécialisés (ES) – auprès des élèves

### «Le coenseignement n'est pas une pratique courante.»

BEP est très professionnel: les élèves sont réellement intégrés dans les classes et les moyens

sont adaptés aux besoins des enfants en situation de handicap. Néanmoins, lorsque l'on confronte les pratiques réelles et les définitions théoriques de l'inclusion, nous constatons que notre école n'est pas encore inclusive. Nous retiendrons, dans cet article, trois constats – qui sont également des pistes de réflexion – nous permettant de l'affirmer:

- La collaboration: la collaboration entre les enseignants titulaires et les enseignants spécialisés interrogés fonctionne très bien. Néanmoins, elle se focalise principalement, voire exclusivement, sur les besoins de l'élève intégré. Le coenseignement n'est pas une pratique courante. Les tâches sont souvent fortement différenciées, le titulaire s'occupant prioritairement de sa classe et l'ES de l'élève intégré. L'enseignant spécialisé intervient donc au niveau de l'aide individuelle à l'élève BEP, mais joue un rôle limité au niveau des pratiques pédagogiques de la classe et quasi inexistant dans le questionnement institutionnel de l'école. Ce constat montre bien que le fonctionnement actuel est intégratif et non inclusif.
- Les pratiques pédagogiques: les pratiques des enseignants interrogés montrent que la différenciation pédagogique est peu présente en classe. Les interventions pédagogiques sont principalement orientées vers une aide individualisée destinée à l'élève intégré et non vers une différenciation pédagogique pour l'ensemble des élèves de la classe. Cette modalité correspond donc à des pratiques intégratives et non inclusives.
- Le projet pédagogique individuel: la gestion du Projet pédagogique individuel (PPI) est un indicateur intéressant des tensions entre approche intégrative et approche inclusive. Nous savons qu'une des conditions de réussite de l'inclusion – considérée même comme

la clé de voûte de l'inclusion par de nombreux chercheurs – c'est l'existence d'un projet pédagogique individuel. Or nous avons constaté que les enseignants interrogés adaptent le programme, sans nécessairement conduire un réel projet pédagogique (PPI). La logique est à nouveau intégrative: l'adaptation des objectifs scolaires correspond à un programme adapté (PAD) qui permet de maintenir des pratiques pédagogiques traditionnelles.

### Quelle conclusion tirer?

Notre recherche nous permet donc d'affirmer que les pratiques observées sont plutôt intégratives et que l'école est encore éloignée de l'inclusion, telle qu'elle est définie dans la littérature scientifique. Ce constat ne remet pas du tout en cause l'excellence du travail effectué dans les classes. Dans les pratiques observées, nous avons pu notamment relever les points positifs suivants:

- les enseignants collaborent activement pour répondre au mieux aux besoins de l'élève intégré et assurer son bien-être dans la classe;
- les mesures spécialisées visent à adapter le programme au niveau de l'élève BEP;
- les enseignants ont une connaissance approfondie des ressources, des difficultés et des besoins de l'élève intégré;
- l'intégration de l'élève BEP dans l'école régulière est considérée par les enseignants interrogés comme légitime et enrichissante pour tous les partenaires.

Actuellement, si le travail de différenciation est principalement orienté vers l'individualisation du programme de l'élève intégré, il devrait tendre vers une différenciation généralisée, pour tous les élèves, et la mise en place d'un projet pédagogique individuel (PPI) pour l'élève BEP. Les pratiques observées montrent que c'est encore à l'élève intégré de s'adapter au système et non au système de mieux prendre en compte les besoins de tous ses élèves.

### Références bibliographiques

- Gillig J.-M. (2006). Intégrer l'enfant handicapé à l'école. Paris: Dunod.
- Tremblay Ph. (2012). Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques. Bruxelles: De Boeck.

### LES AUTEURS

Pierre Vianin et Hans Aschilier,  
Haute Ecole pédagogique du Valais



Tableau 1 - L'enfant en échec scolaire (BEP) en Valais de 1815 à 2015: de la séparation à l'inclusion

La séparation			L'intégration			L'inclusion?		
1844	1907	1950	1962	1970	1986	1991	2011	2015
Ecole obligatoire en Valais	Constitution du Canton du VS: l'art. 18 promeut «les établissements d'éducation pour l'enfance malheureuse»	Ouverture des institutions	Loi sur l'instruction publique		Loi sur l'enseignement spécialisé	Loi sur l'intégration des personnes handicapées	Entrée en vigueur de l'accord intercantonal de 2007	Recherche HEP: intégration ou inclusion?
Le Grand Conseil adopte la loi sur l'instruction primaire de 1840	1910: ouverture à Sierre d'une «école-asile» pour les enfants «d'une intelligence insuffisante»	Notre-Dame de Lourdes (1941) Don Bosco (1941) Kinderdorf Leuk (1955 - 1972) Heilpädagogische Schule Glis (1964) Sainte-Agnès (1967) La Castalie (1972)		Principe de normalisation	Concept de l'appui pédagogique intégré	Premières expériences d'intégration en Valais Fermeture progressive des classes d'adaptation, d'observation, à effectif réduit, etc.		

## Le poids corporel et les moyens pédagogiques



La problématique du poids corporel et de sa perception varie selon les époques. Actuellement, elle devient aussi celle des enfants et des connaissances sont disponibles sur les spécificités de

l'enfant mangeur selon son évolution sensorimotrice et cognitive. L'étude suisse sur la santé indique d'ailleurs en 2003 que les habitudes et modes de vie pris dans la jeunesse conditionnent le comportement alimentaire adulte. Les actions de promotion de la santé doivent donc conduire à l'adoption par les enfants de comportements adéquats pour la gestion de la santé, avec une focalisation récente des actions sur le poids corporel.

Grâce au Plan d'études romand, l'école joue désormais un rôle dans la promotion de la santé. Ce qui implique la création de moyens d'enseignement dans le domaine de l'alimentation. *Senso5* promeut des supports d'apprentissages polysensoriels et l'introduction des aliments variés en classe qui tiennent compte des spécificités de l'enfant.

[www.senso5.ch](http://www.senso5.ch)