

Pierre-André Doudin

Vers une école inclusive : un projet européen d'envergure

Résumé

Le taux de séparation d'élèves ayant des besoins spécifiques varie fortement en Europe et dans les différents cantons suisses. Face à une situation aussi contrastée et en vue d'implanter une politique scolaire plus inclusive, il est important de mettre en réseau des systèmes pédagogiques dont certains ont déjà opté pour une école inclusive. C'est l'objectif du projet intitulé The Agency Teacher Education for Inclusion Project initié par l'European Agency for Development in Special Needs Education et auquel participe une trentaine de pays européens, dont la Suisse. En tant qu'un des deux délégués suisses (avec le Professeur Dr. Reto Luder, ZFH für Sonderpädagogik, Pädagogische Hochschule, Zürich), nous précisons notamment les objectifs de ce projet, les modalités de travail et quelques points qui ressortent d'un rapport à paraître en 2012¹.

Zusammenfassung

In der Schweiz und in den verschiedenen Schweizer Kantonen fällt die Separationsquote von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bildungsbedarf sehr unterschiedlich aus. Angesichts einer so stark kontrastierenden Situation und der Aussicht auf die Einführung einer Schulpolitik mit vermehrter Inklusion ist es wichtig, vielfältige pädagogische Systeme zu vernetzen, wovon einige sich bereits für eine inklusive Schule entschieden haben. Die vermehrte Vernetzung ist auch das Ziel des Projektes The Agency Teacher Education for Inclusion, initiiert von der Europäischen Agentur für besonderen Bildungsbedarf. Neben der Schweiz nehmen rund 30 europäische Länder an diesem Projekt teil. Als Schweizer Delegierte (zusammen mit Professor Dr. Reto Luder, ZFH für Sonderpädagogik, Pädagogische Hochschule, Zürich) möchten wir die Ziele dieses Projektes, die Arbeitsbedingungen und einige Punkte eines im Jahre 2012 erscheinenden Rapportes darlegen.

Une convergence d'arguments en faveur d'une école inclusive

Rappelons que pour répondre aux besoins spécifiques présentés par des élèves, l'école a deux options : le recours à la différenciation structurale, c'est-à-dire la création d'un ou de plusieurs types de classe ou d'écoles spécialisées permettant de regrouper ces élèves et par là également de les séparer de

la classe ordinaire. Au contraire, le recours à l'inclusion consiste à scolariser dès le début l'élève ayant des besoins spécifiques dans une classe ordinaire de l'école de son quartier.

Opter pour une école plus inclusive repose sur la convergence notamment de trois facteurs que nous exposons brièvement :

¹ European agency for development in special needs education (à paraître).

Des résultats de recherche concordants ; dès le début des années 70, des recherches ont montré que l'inclusion offre plus d'avantages que l'exclusion (pour une synthèse, voir par ex. Doudin & Lafortune, 2006 ; Ramel & Lonchamp, 2009 ; Rousseau, 2010). Ainsi, le maintien en classe ordinaire d'élèves présentant des besoins spécifiques ne péjore pas les apprentissages scolaires et sociaux des élèves sans difficulté. Sur le plan social, côtoyer des élèves ayant des besoins spécifiques permet de développer de nouvelles valeurs liées à l'acceptation des différences individuelles. Le maintien en classe ordinaire d'élèves présentant des besoins spécifiques leur permet de mieux développer leurs compétences scolaires et sociales que si ces élèves étaient regroupé-e-s dans des classes ou des institutions spécialisées.

Un choix de société ; les débats qu'une politique plus inclusive a engendrés récemment en Suisse et la prise de position de partis politiques révèlent bien les conflits de valeurs et la dimension éthique de l'inclusion/séparation. Rappelons qu'une école séparative risque de fragiliser encore plus des populations déjà fragiles selon par exemple la migration (surreprésentation

d'élèves migrant-e-s – Lischer, 2007) ou encore le genre (surreprésentation de garçons – Pelgrims-Ducret & Doudin, 2000 ; Doudin et al., 2011).

L'évolution des représentations du handicap ; l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2001) a adopté une nouvelle classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) suivie d'une version pour enfants et adolescent-e-s (CIF – EA) (OMS, 2007). La CIF met l'accent sur l'interaction entre les facteurs individuels et environnementaux dans la restriction ou la promotion de la pleine participation de l'individu à la vie sociale. Pour Chapireau (2002), la CIF vise à promouvoir un environnement plus accueillant. L'école inclusive va bien dans ce sens.

Une situation très contrastée au niveau européen

Pour les pays de l'Union européenne et les pays partenaires, la proportion moyenne d'élèves scolarisé-e-s hors classe ordinaire est de 2 % (Commission européenne, 2011). Cependant, et comme nous pouvons le voir ci dessous (cf. tableau 1), cette proportion varie fortement d'un pays à l'autre.

Tableau 1 : Proportion (en %) d'élèves scolarisé-e-s hors de la classe ordinaire par pays (Source : OCDE, 2010)

< 1 %	Entre 1 et 2 %	Entre 2.1 % et 4 %	> 4 %
Chypre Espagne Grèce Islande Italie Malte Norvège Portugal Suède	Autriche Irlande Luxembourg Grande-Bretagne France	Danemark Finlande Hongrie Pays-Bas	Allemagne Belgique Estonie Suisse Tchéquie

La Suisse fait partie des pays européens qui ont la proportion la plus élevée d'élèves scolarisé-e-s dans des classes ou des institutions qui regroupent des élèves présentant des besoins spécifiques. Ainsi, selon l'OFS (2011)², 5.1 % des élèves sont scolarisé-e-s hors classe ordinaire avec des disparités également très importantes entre cantons : par ex. Bâle-Campagne (8.7 %), Soleure (7.6 %), Bâle-Ville (6.2 %), Vaud (5.3 %) ont des taux de séparation élevés ; à l'opposé, le Valais et le Tessin ont des taux de séparation très faibles, respectivement de 1.8 % et 2.2 %. Rappelons que l'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie* (CDIP, 2007) vise à réduire les taux de séparation et les ramener à 2–3 % de la population scolaire. Cette tendance à promouvoir une école plus inclusive ne concerne pas seulement la Suisse mais se retrouve, comme nous allons le voir ci-après, dans la plupart des pays européens.

Un projet européen d'envergure

Si l'inclusion est parfois vue comme un idéal difficile à atteindre, voir une utopie de penseur-e-s éloigné-e-s des contingences du terrain, il est intéressant de constater que des pays européens (et des cantons suisses) en ont fait déjà une réalité. Il était donc important de mettre en réseau et à un niveau international ces différents systèmes pédagogiques. C'est ce qu'a permis de réaliser le projet intitulé *The Agency Teacher Educa-*

tion for Inclusion Project lancé par l'*European Agency for Development in Special Needs Education* et auquel participe activement la Suisse sous l'égide du *Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS)*. Ce projet qui couvre la période 2009-2012 rassemble plus de 50 expert-e-s provenant d'une trentaine de pays européens et qui sont issu-e-s d'institutions de formation d'enseignant-e-s, d'universités, d'organisations internationales et de ministères de l'éducation. Différents textes sont à l'origine de ce projet, notamment la *Déclaration de Salamanque et le cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux* (UNESCO, 1994) et les *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (UNESCO, 2009).

Ce projet comporte quatre thématiques-clé :

- Le profil de l'enseignant-e nécessaire pour une société inclusive au 21^e siècle ;
- La centration sur la formation continue des enseignant-e-s ;
- L'établissement d'un répertoire de compétences des enseignant-e-s pour une école inclusive ;
- Une mission plus large de la formation qui inclue les directions d'établissement, les formateurs et formatrices d'enseignant-e et tous les professionnel-le-s qui interviennent dans le champ scolaire.

Quant aux objectifs, ils visent à fournir des informations sur les politiques et les pratiques les plus efficaces permettant de développer la formation d'enseignantes et d'enseignants inclusifs et devraient déboucher sur des recommandations pour les institutions de formation d'enseignant-e-s, pour les autorités scolaires, l'exposition d'exemples de pratiques inclusives innovantes et des indicateurs pour la formation d'enseignant-e-s à l'inclusion.

² Cet indicateur scolaire qui rend compte du taux de séparation de la classe ordinaire selon le canton, le genre et la nationalité (suisse/étrangers) a été supprimé par l'OFS en juin 2011. Il sera remplacé par un nouvel indicateur portant sur la proportion d'élèves suivant un enseignement individualisé mais sans préciser si cet enseignement est suivi en classe régulière ou dans des classes ou écoles rassemblant des élèves ayant des besoins particuliers.

Ces expert-e-s se rencontrent selon deux modalités :

- Des colloques rassemblant les délégué-e-s de tous les pays (Dublin, 2009 et Zürich, 2010) avec des conférences plénières portant sur les principes généraux d'une école inclusive et des workshops sur des problèmes particuliers et des expériences de terrain menées dans certains pays ;
- Des colloques regroupant chacun quelques pays où les délégué-e-s ont l'occasion en petit comité d'échanger sur des problèmes spécifiques et sur les réalités de ces pays. Les pays hôtes organisent notamment des visites d'écoles pratiquant l'inclusion et des rencontres avec des enseignant-e-s sur leurs pratiques inclusives, leur formation à l'inclusion, les problèmes rencontrés, etc. Au-delà des principes généraux d'une école inclusive et auxquels les participant-e-s ne peuvent généralement que souscrire, les visites de classes régulières pratiquant l'inclusion d'élèves ayant des besoins spécifiques sont particulièrement intéressantes. L'observation des pratiques inclusives et les discussions avec les enseignant-e-s mettent particulièrement en évidence l'importance :
 - De la collaboration entre professionnel-le-s de l'enseignement et la nécessité de permettre aux étudiant-e-s de développer cette compétence à collaborer durant leur formation ;
 - De fournir aux étudiant-e-s des opportunités d'expérimenter des situations d'inclusion durant leur stage si nous voulons les aider à développer des attitudes favorables à l'inclusion. Ce dernier point va bien dans le sens de Hagger et Macintyre (2006) qui mettent l'accent sur la nécessité d'une forma-

tion incluant la pratique de l'inclusion et une réflexion sur les croyances et les valeurs des étudiant-e-s. Pour notre part, nous relèverons que des systèmes pédagogiques peu inclusifs ne peuvent fournir que bien peu d'opportunités aux étudiant-e-s d'expérimenter des situations inclusives lors de leurs stages au risque que les principes appris en formation théorique ne soient pas appliqués ensuite dans leur pratique d'enseignant-e. Au contraire, les systèmes inclusifs permettent de former les étudiant-e-s à des pratiques inclusives, étudiant-e-s qui seront plus à même de les intégrer par la suite dans leur enseignement. Dans ce sens, nous pourrions craindre un accroissement des écarts entre pays inclusifs et séparatifs quand bien même tous viseraient à une politique inclusive.

C'est un truisme de rappeler que la formation à l'enseignement est un facteur-clé pour permettre aux futur-e-s professionnel-le-s de développer une attitude et des pratiques favorables à l'inclusion. Cependant, la situation en Europe est très diverse. Ainsi en Allemagne, seulement 50 % des universités formant des étudiant-e-s à l'enseignement proposent des cours sur l'inclusion (pour rappel, l'Allemagne figure parmi les pays européens qui ont la proportion d'élèves hors classe régulière la plus élevée). Cette proportion est encore plus faible en Lituanie (31 %). Au contraire, en Finlande et bien que les contenus puissent varier d'une université à l'autre, toutes proposent des cours sur l'inclusion aux futur-e-s enseignant-e-s et l'inclusion y est vue comme une thématique centrale de la formation à l'enseignement. Il en va de même en Norvège qui figure parmi les pays les plus inclusifs.

Cette implantation d'une école (plus) inclusive est facilitée de par la présence d'un cadre législatif ou des plans officiels d'action. Par exemple, si l'Italie est un des pays actuellement les plus inclusifs en Europe, c'est grâce à un cadre législatif mis en place au début des années 70 (voir à ce sujet Garbo & Albanese, 2006). La France et le Portugal ont fait de même en 2005, l'Espagne en 2006 et la Suisse en 2007 avec l'*Accord intercantonal* de la CDIP qui est une étape importante pour notre pays vers une école plus inclusive. Ainsi, en Suisse romande, la thématique de l'inclusion est également traitée dans la formation des enseignant-e-s. Sans viser l'exhaustivité, rappelons que la formation des étudiant-e-s à l'enseignement dispensée par l'*Université de Genève* a toujours valorisé une politique inclusive (voir par exemple Pelgrims, 2003). La HEP Vaud offre des modules sur l'inclusion aux futurs enseignant-e-s du cursus obligatoire et postobligatoire, un *certificate of advance studies* destiné à des enseignant-e-s en exercice de classes régulières et de l'enseignement spécialisé qui met l'accent sur le développement de compétences à collaborer et sur le co-enseignement et, en collaboration avec la HEP Valais, un module sur l'inclusion destiné aux futur-e-s enseignant-es spécialisé-e-s. Mentionnons également dans le cadre de la formation des directions d'établissement de Suisse romande, un module portant sur la thématique de l'inclusion. La HEP BEJUNE est aussi très active et a organisé cette année un colloque international sur l'inclusion scolaire qui a permis de faire le point sur la formation et les pratiques inclusives tant sur le plan national qu'international. Différentes recherches sont menées en Suisse romande sur cette thématique, comme, par exemple, des recherches menées à l'*Institut de pédagogie curative (IPC) de l'Université de Fri-*

bourg (voir par ex. Eckhart et al., 2011). Doudin et Ramel (2009) ont proposé une synthèse de différentes recherches sur l'inclusion conduites en Suisse romande.

En montrant que les problèmes sont partagés à un niveau européen et que des propositions de solutions peuvent également faire l'objet d'une co-construction internationale, le projet conduit par l'*European Agency for Development in Special Needs Education* renforce de manière significative et accompagne une dynamique de changement des systèmes scolaires et des différents acteurs et actrices de l'école vers l'implantation d'une politique scolaire plus inclusive.

Bibliographie

- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Berne: CDIP.
- Chapireau, F. (2002). La nouvelle classification de l'OMS : « Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé ». *Annales médico-psychologique*, 160, 242-246.
- Commission-Européenne (2011). Education et formation. Internet : ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/equity_en.pdf [consulté le 20.09.2011].
- Doudin, P.-A. & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Ed.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: Quelle formation à l'enseignement?* (pp. 45-74). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A. & Ramel, S. (2009). Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 11-31.

- Doudin, P.-A. et al., (2011). Troubles internalisés et externalisés de l'élève et risque de manque d'équité à l'école. In D. Curchod-Ruedi et al., (Eds.), *La santé psychosociale des élèves* (pp. 11-29). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Eckhart, M. et al., (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt Verlag.
- European Agency for Development in Special Needs education (à paraître). *Teacher education for inclusion across Europe*.
- Garbo, R. & Albanese, O. (2006). L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignants de soutien en Italie. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Ed.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers* (pp. 31-44). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Hagger, H. & Macintyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: realising the potential of a school-based teacher education*. Berkshire: Open University Press.
- Lischer, R. (2007). Analyse statistique de la situation de l'offre en pédagogie spécialisée. *Pédagogie spécialisée*, 2, 18-23.
- OCDE (2010). *Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.
- Office Fédéral de la Statistique, OFS (2011). *Éducation et Science*. Internet: www.bfs.admin.ch [Consulté en avril 2011].
- OMS (2001). *CIF – Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève: OMS.
- OMS (2007). *CIF-EA – Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé: Version pour enfants et adolescents*. Genève: OMS.
- Pelgrims-Ducrey, G. & Doudin, P.-A. (2000). Discrimination des garçons: biais dans le processus de signalement-diagnostic-réorientation scolaire. *Psychoscope, Journal de la Fédération Suisse des Psychologues*, 5, 11-14.
- Pelgrims, G. (2003). La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire: des classes ordinaires aux classes spécialisées. Dans C. Chatelanat et G. Pelgrims (coord.), *Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations*, *Raison éducative*, 215-240.
- Ramel, S. & Lonchampt, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. In P.-A. Doudin & S. Ramel (coord.), *Intégration et inclusion scolaire: du déclaratif à leur mise en oeuvre*. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 47-75.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education* [Déclaration de Salamanca et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux]. (Adoptée par la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité, Salamanca, Espagne, 10 juin 1994). Internet: unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris: UNESCO.

Dr Psych. Pierre-André Doudin
 Professeur à l'Université de Lausanne
 Professeur HEP Vaud, Lausanne
 Responsable de l'UER « Développement
 de l'enfant à l'adulte »
pierre-andre.doudin@hepl.ch

