

Coralie Delorme

## Pratiques inclusives effectives : Quelles expériences ? Quelles transformations ?

### Résumé

*Réunissant des acteurs de l'école inclusive dans le canton du Valais, la table ronde du 8e Colloque international du réseau de l'Observatoire des pratiques sur le handicap, recherches et interventions (OPHRIS), a contribué à rendre compte des pratiques inclusives effectives déployées à partir de contextes distincts. Leurs témoignages laissent entrevoir le chemin déjà parcouru, les victoires remportées et les obstacles encore présents. Ils se rejoignent sur l'engagement nécessaire de tous et sur les inévitables transformations requises aux différents échelons du système scolaire.*

### Zusammenfassung

*Im Rahmen des 8. Internationalen Kolloquiums des Netzwerks Observatoire des pratiques sur le handicap, recherches et interventions (OPHRIS; interdisziplinäres französisches Netzwerk) tauschten sich Akteurinnen und Akteure der inklusiven Schule im Kanton Wallis an einem Runden Tisch aus. Es wurde über praktisch angewandte, wirkungsvolle inklusive Praktiken in unterschiedlichen Kontexten berichtet. Der bereits zurückgelegte Weg, Erfolge und noch immer bestehende Hürden wurden aufgezeigt. Man war sich darin einig, dass ein Engagement aller Beteiligten zentral ist und dass Veränderungen auf den verschiedenen Schulstufen unumgänglich sind.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2022-03-05](http://www.szh-csps.ch/r2022-03-05)

### Introduction

Lors du 8<sup>e</sup> Colloque international du réseau de l'Observatoire des pratiques sur le handicap – recherches et interventions (OPHRIS)<sup>1</sup> tenu à Sion dans le canton du Valais, le chemin menant vers l'éducation inclusive a fait l'objet de questionnements, de réflexions, de débats approfondis, appréhendés à partir de trois axes : les transitions, les transformations et les routines (Pelgrims et al., 2021). Les embûches rencontrées, les impatiences exprimées sur ce chemin, mais également les avancées enthousiastes ont été placées sous les projec-

teurs des conférenciers et scrutées à la loupe dans le cadre de communications scientifiques, afin que les enseignements des étapes déjà traversées puissent soutenir le parcours de chacun vers cet horizon d'une société plus inclusive, grâce et au travers de l'éducation (Pelgrims et al., 2021).

Réunissant plusieurs experts et par l'intermédiaire d'une table ronde, ce colloque a également eu pour ambition d'adosser aux apports des chercheurs, les observations, les réflexions et les préoccupations d'acteurs politiques, de professionnels et de représentants d'associations dans le domaine de l'enseignement régulier et spécialisé du canton du Valais.

Prenant appui sur les témoignages apportés à cette occasion, cette contribution propose d'éclairer le cheminement de professionnels à partir de leurs pratiques inclu-

<sup>1</sup> organisé à l'Université de Genève, campus Sion, avec le soutien financier de l'Université de Genève, du Fonds national suisse de la recherche scientifique, Subside N°IZSEZO\_182922/1, de la HEP-Valais et du Réseau Recherche en pédagogie spécialisée de la SSRE.

sives effectives. Celles-ci sont rapportées par quatre acteurs, chacun à partir d'une mission et d'une fonction différente : chef de l'Office de l'enseignement spécialisé du canton du Valais, directeur d'établissement scolaire secondaire, enseignant de l'école primaire régulière et enseignante spécialisée ainsi que représentante de l'association des enseignants spécialisés valaisans. Nous tentons d'explorer d'après leurs propos<sup>2</sup>, non seulement ce qui fait le succès de l'école inclusive dans ce canton, mais également ce qui y résiste encore et malgré tout, compte tenu des défis imposés par le contexte géographique.

### **Le Valais, un canton précurseur de l'inclusion scolaire**

En sa qualité de chef de l'Office de l'enseignement spécialisé et fort de la conviction que « l'école inclusive, cela peut marcher », Monsieur Guy Dayer retrace le chemin accompli depuis plusieurs décennies par le canton du Valais en matière d'intégration scolaire pour présenter le fonctionnement de l'enseignement spécialisé en Valais – qualifié en Suisse, selon ses dires, de précurseur dans le domaine de l'école inclusive. En effet, ce canton a su se saisir de ses fortes contraintes géographiques dès la fin des années 1980, pour les transformer en ressources au service d'une perspective inclusive. En outre, le Valais est le premier canton suisse à avoir ratifié en 2008 l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée et à avoir prévu, en 1986, une loi sur l'enseignement spécialisé instituant l'intégration d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans les classes ordinaires.

<sup>2</sup> Je remercie l'ensemble des professionnels dont les propos sont rapportés et exploités ici pour leurs apports et la relecture de cet article.

En tant qu'organe inclus au sein du Service de l'enseignement, la mission de l'Office de l'enseignement spécialisé est avant tout d'être au service de l'école régulière. D'après Monsieur G. Dayer, cette appartenance institutionnelle de l'enseignement spécialisé au service de l'enseignement régulier apparaît comme une marque explicite de l'absence de séparation structurelle entre les organes décisionnels. Elle contribue de fait à une meilleure implication de l'intégralité des acteurs dans les décisions concernant l'ensemble des élèves en âge de scolarité obligatoire. La connaissance des dossiers est ainsi partagée. Celle-ci rend possible le débat sur certains enjeux souvent peu accessibles aux membres de la direction de l'enseignement obligatoire lorsque les offices responsables de l'enseignement spécialisé en sont eux-mêmes structurellement séparés. Il en va ainsi de l'épineuse question de la répartition des ressources financières. Cette responsabilité financière revient en effet au canton, depuis qu'elle n'incombe plus à l'Assurance-invalidité, qui s'est retirée de la formation scolaire spécialisée.

En coordonnant la mise en place des mesures d'aide ou d'enseignement spécialisé, l'office entend garantir aux « jeunes en difficulté, en situation d'allophonie, atteints de troubles, malades ou en situation de handicap » la possibilité d'accéder à l'enseignement et aux apprentissages. Pour ce faire, G. Dayer rappelle que lui-même et les conseillers pédagogiques ne travaillent jamais seuls, mais toujours en concertation avec les directions d'établissement, les enseignants, les parents ou les représentants légaux. Dans l'élaboration du projet global de l'élève, l'inclusion scolaire n'est pas posée à priori en termes de but, mais devient au fil du processus plutôt la résultante du processus.

À chaque étape du parcours de scolarisation des élèves (avec mesures renforcées et venant le plus souvent du CPS<sup>3</sup>), notamment lors des périodes de transition majeures (entrée à l'école, fin de la scolarité primaire et entrée au cycle d'orientation [CO], fin du CO et orientation vers un projet professionnel), les besoins de l'élève et les ressources qui lui sont allouées sont rediscutées, ré-évaluées afin de garantir la meilleure des orientations et les mesures de soutien les plus adaptées. Des décisions peuvent être prises assez régulièrement, avec une plus ou moins grande souplesse laissée aux membres de la direction d'établissement.

*La réussite de ces différents projets repose le plus souvent sur des valeurs humanistes, et surtout sur la ferme conviction du postulat d'éducabilité accordé à tous les élèves.*

#### **D'une vision louable de l'intégration à un « labour les mains dans la terre » : qu'en disent les directions d'établissement ?**

Les pratiques déclarées concernant l'actualisation d'une école inclusive dans ce canton sont certes louables. Toutefois celles-ci confrontent encore autrement les enseignants, les familles des élèves concernés et les directions d'établissement, lorsqu'il s'agit d'écoles situées sur les hauteurs, dans les montagnes valaisannes. En effet, outre l'accès physique aux bâtiments scolaires, encore faut-il garantir des conditions d'enseignement et d'apprentissages susceptibles d'être proposées aux jeunes de 4 à 20 ans déclarés à BEP dans les différents

établissements scolaires situés dans ces secteurs géographiques. Ainsi, lorsqu'un établissement scolaire accueille peu d'élèves, l'octroi de certaines ressources comme celles d'un enseignant spécialisé, devient difficile. Les directions d'établissement et leurs équipes doivent alors faire preuve de créativité pour mettre en pratique une scolarisation inclusive.

L'expérience concluante de Gérard Aymon, directeur des écoles primaires et du cycle d'orientation du Val d'Hérens, met en évidence l'engagement nécessaire de l'ensemble des partenaires dans un projet d'intégration, ou dans une scolarisation à visée inclusive. Comme ce directeur en témoigne au travers de son récit, la réussite de ces différents projets repose le plus souvent sur des valeurs humanistes, et surtout sur la ferme conviction du postulat d'éducabilité accordé à tous les élèves. Selon G. Aymon, cette conviction se doit en plus d'être transmise, portée, voire incarnée par la direction de l'établissement, afin que des projets considérés d'un prime abord comme trop exigeants, voire peu réalistes par le corps enseignant, soient moins à risque de conduire à des solutions séparatives. À cela s'ajoute la nécessité pour la direction d'établissement d'être à l'écoute des émotions ressenties par l'ensemble des acteurs impliqués, de s'abstenir de juger, de créer des liens, d'autant plus lorsque le doute s'invite ou lorsque les difficultés surgissent. Les enseignants spécialisés intervenant pour et auprès de l'élève déclaré à BEP sont alors considérés comme des partenaires clés du processus de réussite, dans une perspective de soutien offert tant à la direction qu'aux enseignants réguliers accueillant l'élève dans leur classe.

<sup>3</sup> Centre pédagogique spécialisé : prestataire qui organise les mesures renforcées inclusives en Valais (<https://www.vs.ch/web/oes/situation-handicap>)

G. Aymon confirme par ailleurs que les familles et les jeunes eux-mêmes sont également entendus à chaque étape du processus pour une collaboration de leur parcours.

### **Des enseignants réguliers et spécialisés qui cheminent ensemble vers la transformation de leur activité**

Le récit d'Alexandre Dayer, enseignant régulier dans les classes primaires du canton du Valais, met en exergue un processus de transformation de sa culture professionnelle au fil d'un cheminement à la fois individuel et collectif. Cet enseignant, qui se déclare enseignant généraliste « non spécialiste de l'enseignement spécialisé, mais avec une grande expérience de l'intégration d'élèves présentant des BEP » décrit, en nous les faisant vivre de l'intérieur, son engagement, ses attentes, ses convictions, mais également les gestes qu'il a pu mettre en place, ainsi que les connaissances construites tout au long de ces nombreuses années.

À l'époque où il est sollicité par la direction de son établissement pour l'accueil d'un élève déclaré à BEP, A. Dayer se sait prêt à relever ce défi à ce stade de sa carrière professionnelle. Il cherche à vivre la transition vers l'école inclusive en première personne. L'élève qu'il s'apprête à intégrer dans sa classe a alors neuf ans. En classe spécialisée l'année précédente, celui-ci côtoyait donc un effectif réduit d'élèves. Sachant que les conditions d'enseignement et d'apprentissage dont cet élève a bénéficié ne correspondent pas vraiment à celles qu'il retrouvera dans son nouveau groupe-classe, et s'attendant à faire face à certains obstacles, il consulte l'enseignante spécialisée référente en début d'année scolaire afin de pouvoir intégrer au mieux cet élève.

Contre toute attente, il découvre alors à travers les propos de cette enseignante, l'ampleur de la résistance aux transformations provoquées par les enjeux de l'intégration : « Tu ne pourras rien en faire, j'ai six élèves et je n'arrive pas à en tirer quelque chose... » lui déclare-t-elle. Bien que légèrement déstabilisé dans son enthousiasme initial, celui-ci prend appui sur certaines de ses valeurs et la connaissance qu'il a de ses dispositions personnelles pour maintenir son engagement vis-à-vis de la direction de l'établissement, mais surtout vis-à-vis de cet élève.

Outre le renoncement aux liens particuliers instaurés dans le cadre d'un enseignement à un effectif réduit, A. Dayer entrevoit alors que des enjeux identitaires pourront s'inviter dans la collaboration qu'il aura à mettre en place avec les enseignants spécialisés. Il décrit d'ailleurs l'importance d'une différenciation des rôles et des responsabilités dans ce travail de collaboration. Ainsi, il raconte comment, au fil des années, il a appris à développer certains gestes contribuant à ce que cette collaboration soit véritablement au service d'une double intégration, celle de l'élève et celle de l'enseignant spécialisé :

*«Boire un verre, faire connaissance, parler de qui on est, ses valeurs, ses projets ; préparer la rentrée et l'accueil de l'élève ensemble ; communiquer avec les autres parents ensemble ainsi qu'avec ceux de l'élève intégré ; prévoir des rencontres régulières ensemble pour la préparation des séances, s'accorder et fixer des objectifs clairs, évaluer nos pratiques et les ajuster ; se soutenir dans les décisions ; fixer les rôles de chacun.»*

Ainsi, pour A. Dayer, la collaboration avec l'enseignant spécialisé est intrinsèquement associée à une logique de coenseignement dont il souligne l'importance du travail de préparation, d'anticipation et de régulation, accompli de façon conjointe en l'absence des élèves.

Selon lui, s'il reconnaît à l'enseignant spécialisé la responsabilité de la conception, de la mise en œuvre et de la régulation du projet pédagogique et didactique de l'élève intégré, la responsabilité de l'instauration d'un climat de classe garantissant une dynamique relationnelle et socioaffective positive au groupe-classe dont l'élève intégré fait partie, revient au titulaire de la classe qu'il qualifie de « pierre angulaire du système ». Outre le soin de chaque instant accordé au climat de la classe, A. Dayer cherche également à maintenir le cap des objectifs à enseigner en fonction du PER, tout en différenciant ses propositions pédagogiques et didactiques. Ce dernier insiste toutefois sur la complexité inhérente à la mise en œuvre de cette tâche lorsqu'il est seul pour l'ensemble des élèves. Il insiste également sur la culpabilité régulièrement ressentie lorsqu'il lui arrive de plier sous le poids des exigences accompagnant la mise en œuvre de pratiques de différenciation dans un contexte très hétérogène :

*«Quand je dis que c'est culpabilisant, ça l'est vraiment. Combien de fois un élève ne fait rien, car on l'a oublié ? Et cela arrive dans ma classe comme dans toute classe. J'aimerais pourtant tout contrôler, faire au mieux, éviter l'écueil des apprentissages vides de sens, évaluer au mieux ses progrès. Que ce soit pour le maître titulaire ou l'enseignant spécialisé, c'est impossible de tout maîtriser. Faire le deuil de la perfection, se faire confiance, laisser du temps.»*

Enfin, Alexandre Dayer commente la nécessaire transformation de son activité collaborative avec les parents des élèves de sa classe. Si son activité d'enseignant régulier se limite le plus souvent à la transmission d'informations sur fond de routines institutionnelles, un réel travail d'anticipation, de concertation et de coordination est mené avec les parents des élèves intégrés. Ceux-ci deviennent dès lors des acteurs clés de la réussite du processus d'intégration, et il lui importe d'obtenir leur soutien. Cette transformation de posture contribue selon lui à réguler de manière proactive certaines situations complexes, susceptibles de générer des tensions ou d'aboutir à l'échec de l'intégration.

Les différentes expériences d'intégration d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers au sein de sa classe, ont ainsi permis à A. Dayer d'être confronté au fil de son activité quotidienne à certaines formes de déstabilisation, qui l'ont conduit à infirmer certaines croyances, mais également à confirmer, voire renforcer d'autres convictions, notamment la certitude que ce sont toutes ces petites victoires, ces moments de joie partagée avec tous ses élèves qui font la beauté de son métier.

Manuella Salamin est enseignante spécialisée depuis de nombreuses années dans le canton du Valais. Ayant d'abord exercé dans un contexte d'institution spécialisée séparée, puis dans un contexte de classe intégrée, elle soutient à présent la scolarisation d'élèves malvoyants en classe ordinaire. Son témoignage renseigne, en un effet-miroir à celui d'A. Dayer, la transformation progressive de son activité professionnelle. En effet, comme pour son collègue, la notion de défi quotidien s'impose pour appréhender cette activité de soutien exercée en tant qu'enseignante spécialisée

au sein des classes ordinaires, notamment au travers de la rencontre (et parfois l'absence de rencontre) de deux cultures professionnelles.

Ici, l'expérience et la valeur du soin accordées à l'anticipation des moindres détails permettant à l'élève à soutenir d'effectuer l'activité attendue, planifiée au même titre et dans les mêmes conditions pédagogiques que tous les autres élèves de la classe, ont souvent rendez-vous avec le souci d'une attention accordée à un collectif classe. Elles riment aussi avec l'orchestration minutieuse des multiples et nombreuses tâches qui ont à se dérouler pour cet élève au fil de la journée en classe régulière, bon gré mal gré, avec ou sans la présence de l'enseignante spécialisée. Elles se réfèrent également à la convocation possible par l'enseignante régulière, à tout instant, à tout endroit, de besoins non anticipés, non anticipables, de tel ou telle élève devenant alors soudainement celui ou celle identifié-e comme l'élève différent. Ainsi, après toutes ces années et malgré l'avènement formel de l'école inclusive, M. Salamin est encore régulièrement confrontée dans son quotidien à certains oublis, certaines maladresses, absences d'anticipation des titulaires de classe régulière. Dès lors, elle mesure le chemin qu'il reste à parcourir jusqu'à l'appropriation d'une culture inclusive par tous et toutes. Un constat s'impose à elle : celui de la transformation nécessaire de la culture de la différence au profit d'une adhésion authentique, mais surtout indéfectible de la part des enseignants, au postulat d'éducabilité de toutes, tous, partant du principe cher à Gardou (2012) que nous sommes tous tellement pareils et à la fois si singulièrement différents.

### **Pour conclure**

Accueillir à plein temps, ou le temps de quelques périodes scolaires, un élève déclaré à BEP au sein d'une classe dite régulière, tout en garantissant les conditions pédagogiques et didactiques propices à son intégration, à son rôle d'élève et aux savoirs (Pelgrims, 2016), tel est le défi que de nombreux enseignants et directeurs d'établissement valaisans se proposent de relever depuis plusieurs années. Dans la perception que ceux-ci ont de leur mission et de leur rôle d'enseignant dans cette transition vers une école plus inclusive, la notion de défi semble en effet unanimement préférée à celle d'obligation. Comme pour tout défi, l'alternance de phases d'enthousiasme et de découragement sont constatées, et celles-ci contribuent à montrer que cet engagement ne va de loin pas de soi pour les acteurs concernés (Gardou, 2006). En effet, lorsque des routines professionnelles par ailleurs étroitement articulées aux dimensions culturelles de l'environnement professionnel concerné sont solidement installées, il convient parfois d'accepter tout d'abord de se laisser traverser par cette transformation qui s'impose à soi. Celle-ci vient ébranler des forteresses de conceptions, de convictions, de normes, de connaissances acquises, voire certaines valeurs. Elle entraîne aussi dans son sillage une profonde remise en question des structures en place, le bouleversement de l'ordre des priorités établies, celui des intentions d'action, mais également une perturbation de la dynamique affective sous-tendant l'activité professionnelle. Les repères identitaires peuvent s'en trouver également brouillés (Dubar, 2012), notamment lorsque de nouvelles terminologies désignant des pratiques elles-mêmes relativement routinières s'introduisent dans le jargon profes-

sionnel, lorsque de nouvelles injonctions viennent prescrire des gestes somme toute peu novateurs. Or, ceci requiert une certaine forme de courage : celui de se rendre disponible à la déstabilisation, à la déconstruction tout en s'engageant dans une reconstruction ; le courage de supporter au quotidien, la tension entre un désir de permanence, de stabilité, de sécurité, de fidélité à ce qui a déjà été laborieusement construit et le puissant mouvement inhérent à l'activité humaine (Durand, 2017) laissant entrevoir l'étendue des possibles et des transformations en train de se produire malgré soi.

Ainsi, si le chemin vers l'école inclusive se révèle malgré tout encore entre-semé d'obstacles, il nous conduit lentement mais sûrement au *labour* courageux, afin qu'il soit rendu accessible à toujours plus d'acteurs.

## Références

- Dubar, C. (2012). *La crise des identités*. PUF.
- Durand, M. (2017). L'activité en transformation. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 35-47). PUF.
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'éducation inclusive : les voies de la mutation. *Reliance*, (22), 91-98. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0091>
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Erès.
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élèves et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 6(3), 20-29.
- Pelgrims, G., Assude, T., & Perez, J.-M. (2021). *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*. Éditions SZH/CSPS.



Coralie Delorme  
Chargée d'enseignement  
Faculté de psychologie et des sciences  
de l'éducation  
Université de Genève  
[Coralie.Delorme@unige.ch](mailto:Coralie.Delorme@unige.ch)