

Serge Ramel

L'accessibilité : une clé essentielle pour la participation scolaire

Résumé

De nombreux écrits mettent en évidence l'importance de l'accessibilité dans les pratiques éducatives et plus généralement dans la société. Il semble que cette accessibilité soit même une condition pour que l'on puisse réellement parler d'école inclusive (Ebersold, Plaisance, & Zander, 2016). En effet, comment pourrait-on imaginer qu'elle le soit si elle n'est pas accessible à tous les enfants ? Entrer à l'école ordinaire reste cependant un défi pour de nombreux élèves et des obstacles parfois insurmontables les en empêchent. L'accessibilité est donc une clé essentielle sur les plans tant structurel que pédagogique pour une pleine participation scolaire de tous.

Zusammenfassung

Zahlreiche Literaturbeiträge unterstreichen die Wichtigkeit von Barrierefreiheit in der pädagogischen Praxis und ganz allgemein in der Gesellschaft. Das Wegfallen von Barrieren ist sogar als eine der Grundbedingungen für eine wahrhaft inklusive Schule anzusehen (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016). In der Tat: Wie könnte von barrierefreier Schule die Rede sein, wenn diese nicht allen Kindern offen stünde? Vorerst bleibt jedoch der Eintritt in die Regelschule für viele Schülerinnen und Schüler eine grosse Herausforderung, wobei sie sich immer wieder mit teilweise unüberwindbaren Hindernissen konfrontiert sehen, die sie am Zugang zur Schule hindern. Barrierefreiheit ist demnach der Schlüssel sowohl in struktureller wie pädagogischer Hinsicht für eine vollständige schulische Teilhabe für alle.

Entre intégration conditionnelle et participation scolaire

Si l'intégration progresse en Suisse, les pratiques actuelles restent encore majoritairement séparatives dans beaucoup de cantons. Ainsi, durant l'année scolaire 2016-2017, seul un élève vaudois sur trois au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée l'a reçue dans une classe régulière de la scolarité obligatoire. Si ce nombre d'élèves a presque doublé entre 2012-2013 et 2016-2017 en passant de 1,03 % à 1,95 % de la population scolaire, celui des élèves scolarisés en classes spéciales¹ est resté relativement stable, la minime augmentation de 3,76 % à 3,84 % de la population scolaire n'étant pas significative (DFJC, 2017). Tant l'augmentation du nombre d'élèves bénéficiant de mesures intégrées de pédagogie

spécialisée que la non-diminution de ceux vivant leur scolarité au sein de classes spéciales montrent la difficulté des enseignants à répondre aux besoins de certains élèves sans recourir à des mesures particulières et à leur assurer un accès inconditionnel à la classe régulière.

Les efforts déployés ces dernières années pour soutenir l'intégration scolaire peuvent paradoxalement expliquer en partie ce constat. En effet, comme le relève Payet (2017), « les politiques d'intégration scolaire sont par définition centrées sur les difficultés de l'élève, qu'elles visent à remédier » (p. 3). De ce fait, poursuit cet auteur, « elles relèvent d'un paradigme individualiste qui entend adapter l'action de l'école au plus près des singularités de l'élève et à leur répondre de manière différenciée » (p. 3). Or, la multiplication des plans d'enseignement individualisés qu'implique

¹ Classes de développement comprises.

cette approche, loin de favoriser l'accessibilité à l'enseignement et la participation à l'école régulière, ne fait qu'augmenter la charge pesant sur les épaules des enseignants et la tentation à recourir à des mesures séparatives pour se préserver.

La multiplication des plans d'enseignement individualisés, loin de favoriser l'accessibilité à l'enseignement et la participation à l'école régulière, ne fait qu'augmenter la charge pesant sur les épaules des enseignants et la tentation à recourir à des mesures séparatives pour se préserver.

Si de nombreux systèmes éducatifs sont finalement passés d'une approche intégrative à une éducation inclusive (Ramel & Vienneau, 2016), c'est pour amener les enseignants à passer d'une logique d'aménagement ou d'adaptation *a posteriori* de leur enseignement à une accessibilité *a priori* de celui-ci. Or, la première approche prédomine encore et si la loi scolaire vaudoise (LEO, 2011) demande aux enseignants de différencier « leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves » (art. 98), ce sont essentiellement des mesures d'aide ciblant des groupes particuliers qui sont ensuite énumérées.

Cette même tendance se retrouve dans de nombreux cantons ou pays, l'accessibilité se traduisant finalement dans des dispositifs particuliers destinés en premier lieu aux élèves « ayant des besoins particuliers ». Des auteurs comme Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims et Ebersold (2013) ont montré que cette catégorisation relève d'une construction sociale ayant des incidences non négligeables sur leur scolarisation. L'une d'elles est l'enfermement de ces élèves dans

leurs particularités, notamment quand elles se traduisent par des incapacités.

Entre situation de handicap et participation scolaire

C'est également le cas de la définition du handicap que donne la *Terminologie unifiée pour le domaine de la pédagogie spécialisée* commune aux différents cantons suisses ayant signé l'*Accord intercantonal* (CDIP, 2007). Bien qu'elle s'appuie sur la version pour enfant et adolescent de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) qui est conçue dans une approche dynamique et systémique (OMS, 2012), cette définition intègre également le concept de « besoins éducatifs particuliers » qui restreint finalement la pédagogie spécialisée à une réponse individuelle à ceux-ci. Ainsi, comme le relève Monceau (2001), « les institutions réarrangent les manières de voir (et de se voir) de leurs membres à travers un travail de production de catégories. La notion d'identité n'est plus alors que l'appropriation par l'individu (son identification) de choix prédéterminés » (p. 29).

Ce glissement peut se retrouver dans l'usage qui est fait dans certains discours et écrits de l'expression « personne (ou élève) en situation de handicap ». Si cette appellation est perçue comme moins stigmatisante que le qualificatif de « handicapé », elle peut néanmoins induire un déterminisme laissant à penser que la personne (ou l'élève) serait de manière permanente dans une situation de handicap. Or, comme le relève Plaisance (2009), il s'agirait avant tout de la considérer comme « autrement capable » pour ne pas la maintenir en situation de handicap. Ainsi, comme la CIF (OMS, 2012), Fougeyrolas (2010) postule que le développement humain et le processus de production du han-

dicap s’inscrivent dans une relation entre des facteurs individuels et des facteurs environnementaux. Ceux-ci peuvent être aussi bien des facteurs de risque que de protection, mis en tension les uns avec les autres et prenant différentes formes selon les systèmes concernés (Fig. 1).

L’interaction entre ces facteurs inscrit les habitudes de vie de la personne dans une tension entre situation de participation sociale et situation de handicap. Dans le cadre de l’intégration ou de l’inclusion, la situation de participation scolaire est donc à rechercher et la situation de handicap est à éviter. Pour ce faire, l’entourage de l’enfant (professionnels et parents) doit identifier aussi bien les facteurs de protection sur lesquels s’appuyer (facilitateurs, intégrité ou capacité) que les facteurs de risque à pallier (obstacles, déficience ou incapacité).

Or, le diagnostic posé sur une situation se fonde généralement sur les facteurs per-

sonnels, les facteurs environnementaux se limitant le plus souvent à la famille (micro). De ce fait, le rôle primordial de l’école (macro) est passé sous silence dans l’analyse faite et les très nombreux obstacles inhérents au système perdurent. Permettre l’accessibilité de l’école à tous les élèves doit ainsi passer par l’identification de ces barrières, qu’elles soient en premier lieu attitudinales, et conséquemment pédagogiques, organisationnelles ou architecturales. Whright (1983) relevait ainsi que les barrières sont le plus souvent de nature sociale et empêchent la réalisation des objectifs et des opportunités des individus.

Une accessibilité conditionnelle

La question de l’accessibilité est fortement déterminée par les cadres légaux et réglementaires. *L’Accord intercantonal* (CDIP, 2007) est une bonne illustration de ce que l’on pourrait appeler une accessibilité condi-

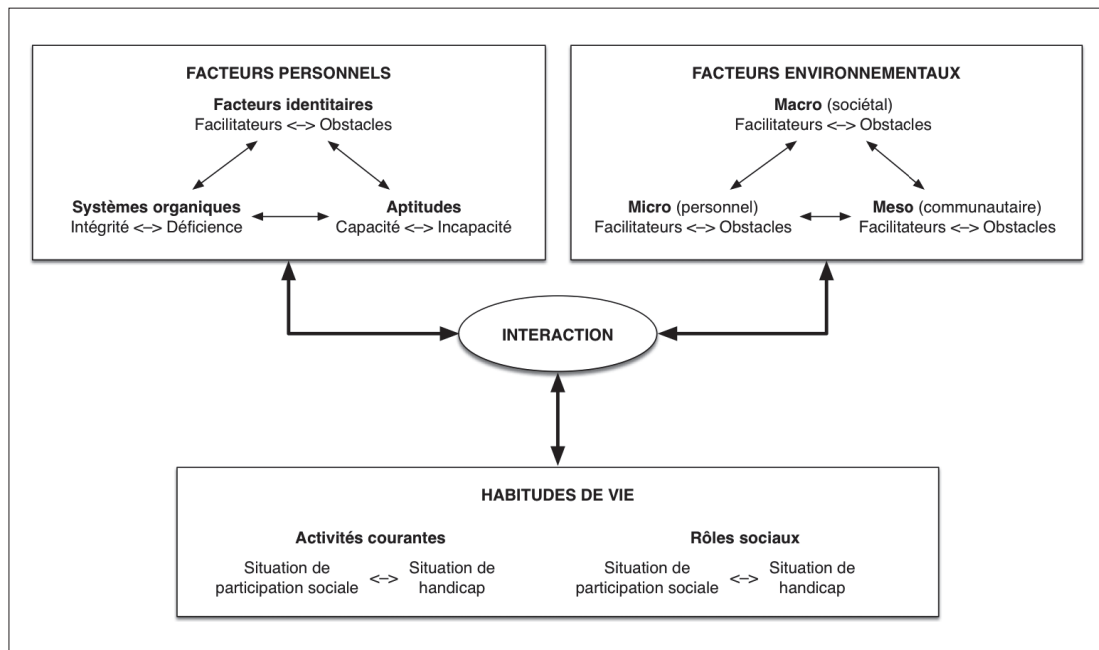


Figure 1 : Modèle de développement humain et processus de production du handicap (d’après Fougeyrollas, 2010).

tionnelle. En effet, alors que les solutions intégratives sont dites préférées aux solutions séparatives, elles doivent l'être « dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires » (art. 2b).

Nous pouvons comprendre la préoccupation de ne pas faire passer un principe devant l'intérêt supérieur de l'enfant ou du jeune. Rappelons toutefois que l'on trouve encore dans l'annuaire statistique 2018 du canton de Vaud, sous la section « Enseignement spécialisé », les catégories « handicap mental scolarisable » et « handicap mental éducatif sur le plan pratique » (p. 290). Cette catégorisation poussièreuse laisse à penser, comme le relève Martini-Willemin (2013), que l'accès à des apprentissages scolaires comme la lecture ou l'arithmétique ne serait pas possible pour des élèves avec un retard mental moyen et que ceux-ci devraient se limiter à l'exercice de tâches pratiques. Ces catégories véhiculent ainsi « a priori l'exclusion de ces personnes du domaine de la littéracie » (*Ibid.*, p. 195). Or, l'appréciation du potentiel de développement de l'enfant est non seulement relative, mais elle est également liée à un contexte et une époque : les enfants éducatifs sur le plan pratique hier sont devenus pour beaucoup scolarisables aujourd'hui et c'est justement leur scolarisation qui a permis cette évolution².

Revenons à l'article 2b de l'*Accord intercantonal* (2007) et attardons-nous maintenant sur la fin de la phrase. Une deuxième condition est posée à l'intégration, celle de l'environnement et de l'organisation scolaires. En nous référant au modèle de Fou-

geyrollas (Fig. 1) (2010), cela signifierait qu'aux obstacles « acceptables » liés aux facteurs individuels devraient s'ajouter ceux qui le sont à l'école. Ceci corrobore l'avis des experts ayant participé à l'élaboration du *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation* (UNESCO, 2017) et qui affirme que « les apprenants étiquetés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux sont placés dans des contextes éducatifs ordinaires avec des adaptations et des ressources, mais à condition qu'ils puissent s'insérer dans des structures, des attitudes et un environnement inchangés existants » (p. 7).

De l'égalité simple à l'équité par accessibilité

Cette conditionnalité de l'accessibilité est également ancrée dans les conceptions de la justice qu'ont les autorités scolaires et des professionnels de l'école. Bien que souvent réduite à sa dimension égalitaire, la justice en milieu scolaire ne saurait être univoque, car il s'agit de garantir à tous les mêmes conditions d'accès aux ressources scolaires tout en offrant à chacun la possibilité de combler ses besoins. Walzer (1997) relève ainsi qu'une égalité simple peut même être une source d'injustice : l'égalité doit ainsi faire place à l'équité. Cette tension entre ces deux concepts se retrouve dans cette série d'images que l'on retrouve sur Internet et qui est également utilisée pour illustrer la différence entre l'intégration et l'inclusion (Fig. 2).

Si les deux premières images sont très connues, la troisième l'est beaucoup moins alors qu'elle illustre le mieux la notion d'accessibilité. Si dans un premier temps, les trois enfants reçoivent de manière égalitaire la même aide sans succès pour le plus petit, dans un second temps des aménagements sont apportés à la situation de han-

² Lire à ce propos l'ouvrage de Renée Delafontaine (1990).

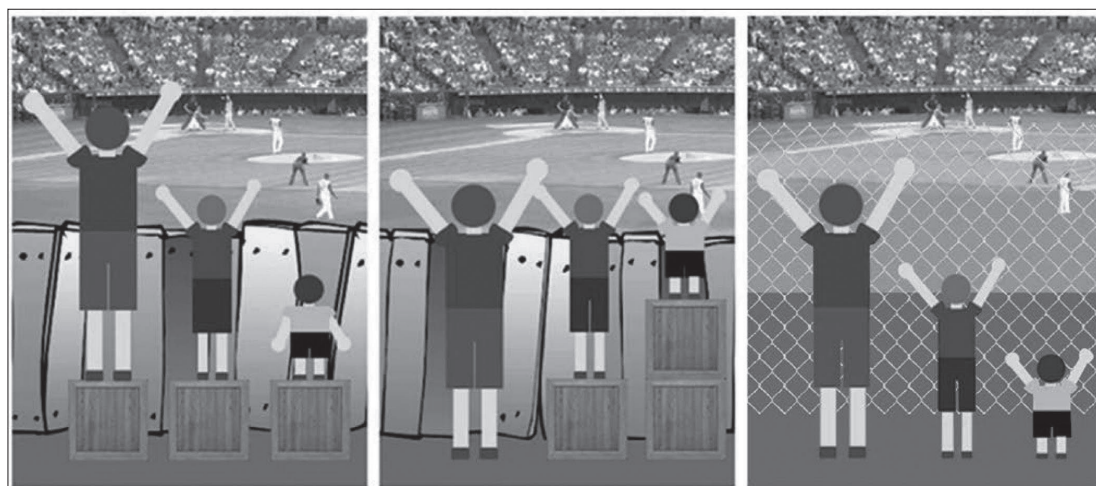


Figure 2 : Illustration du principe d'équité (Ville d'Ottawa, 2015, p. 10).

dicap pour que chacun puisse participer. Nous pourrions qualifier ce deuxième dispositif d'équité par compensation, puisqu'il vise à compenser un désavantage lié à la taille de deux des enfants. Cette logique est largement répandue dans les systèmes éducatifs et l'on retrouve cette terminologie en Suisse aussi bien dans la scolarité obligatoire que postobligatoire (von Davier, 2016).

Toutefois, si l'obstacle est surmonté, il reste présent et la situation peut redevenir handicapante si les caisses sont les mesures compensatoires qui sont retirées. C'est malheureusement ce qu'il se passe trop souvent à l'école lors du passage d'un cycle à un autre, voire d'une classe à une autre. De plus, l'addition de mesures individuelles rend la situation lourde aussi bien pour les enfants que leurs enseignants ou leurs parents. La troisième image propose d'éliminer dans un premier temps les obstacles à l'accessibilité avant même d'envisager des aménagements ou des adaptations en particulier. L'équité consiste en effet « à traiter chacun de façon juste en tenant compte de sa situation particulière et en éliminant les obstacles structurels » (Ville d'Ottawa, 2015,

p. 10). La réalité scolaire est certes plus complexe que la situation présentée dans cette illustration, mais certaines pratiques pédagogiques sont plus accessibles que d'autres (Bergeron, 2015) et il est essentiel de mieux les définir pour mieux intervenir auprès des élèves (Paré & Trépanier, 2015).

En premier lieu, il s'agit notamment de s'assurer que l'enseignement ait suffisamment de *flexibilité pédagogique* (Prud'homme, Leblanc, Paré, Fillion, & Chapdelaine, 2015) pour que tous les élèves puissent y avoir accès sans qu'il soit nécessaire à ce stade d'individualiser les interventions pédagogiques. La plupart des aménagements préconisés par les spécialistes pour des groupes d'élèves particuliers pourraient d'ailleurs être offerts à tous dans une conception universelle de l'apprentissage (Rose & Meyer, 2002)³. C'est dans un second temps seulement que des *aménagements* peuvent être mis en place pour des élèves rencontrant des difficultés plus importantes. Finalement, il est parfois néces-

³ Les *Fiches pédagogiques* réalisées par le Centre suisse de pédagogie spécialisée sont un bon exemple de cette conception.

saire d'apporter des *adaptations* aux objectifs du programme scolaire tout en ayant à l'esprit que cette mesure fait courir le risque à l'élève d'être sorti du programme général. Dans les faits, les enseignants ont cependant recours trop rapidement à des aménagements ou des adaptations d'objectifs, la flexibilité pédagogique remettant probablement plus profondément en question les pratiques individuelles et collectives.

Vers une école pleinement accessible et inclusive

Être en mesure d'abattre les obstacles qu'elle a elle-même générés est le défi que l'école doit relever si elle souhaite devenir pleinement accessible. Si de manière unanime les cantons romands ont affirmé la primauté des mesures intégratives sur celles séparatives, cette intention ne garantit pas aux enfants une participation pleine et entière à leur scolarité. En effet, les multiples mesures d'aide que proposent les lois cantonales pour les élèves en difficulté sont souvent accompagnées de conditions d'obtention qui se rajoutent aux obstacles liés aux facteurs individuels des élèves. Pour que les systèmes éducatifs actuels évoluent vers une école pleinement accessible, ils doivent également passer d'une approche intégrative à une visée inclusive. En effet, l'inclusion est un processus permettant de « surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite des apprenants » (UNESCO, 2017, p. 7).

Références

Bergeron, L. (2015). La planification de l'enseignement a priori en fonction de la diversité des élèves. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., pp. 375-397). Québec : Presses Universitaires du Québec.

Canton de Vaud, Département des finances et des relations extérieures, canton. (2018). *Annuaire statistique Vaud 2018*. Récupéré de www.scris.vd.ch/Default.aspx?DocId=8303

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée et Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée* [PDF]. Récupéré de https://edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/konk_sonder_web_f.pdf

von Davier, R. (Éd.). (2016). *Elèves avec des besoins spécifiques. Quelle compensation des désavantages au secondaire II ?* Berne : SZH/CSPS Edition.

Delafontaine, R. (1990). *Quand ils ont cassé leur ficelle : ou la victoire de la pensée sur les réactions émotionnelles massives*. Lausanne : Editions des Sentiers.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. (2017). *Rentrée scolaire 2017*. Lausanne : DFJC.

Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels* [Rapport de recherche]. Sèvres : Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), Conférence de comparaisons internationales.

Fougeyrollas, P. (2010). *La Funambule, le Fil et la Toile. Transformations Réciproques du Sens du Handicap*. Québec : Presses Université Laval.

Grand Conseil du canton de Vaud (2011). *Loi sur l'enseignement obligatoire* [PDF]. Récupéré de www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv_site/doc.fo.pdf?docId=870673&docType=LOI&Pcurrent_version=0&PetatDoc=vigueur&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJL=true&outformat=pdf&isModifiante=fals&with_link=false

- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER – Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 93-101.
- Martini-Willemin, B.-M. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale ? *ALTER – European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(3), 193-205.
- Monceau, G. (2001). De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 43(1), 27-36.
- Organisation mondiale de la santé. (OMS). (2012). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, CIF-EA : version pour enfants et adolescents*. Rennes/Genève : Presses de l'EHESP/OMS.
- Paré, M., & Trépanier, N.S. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., pp. 233-256). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Payet, J.-P. (2017). Les inégalités sociales de participation face à l'orientation vers l'enseignement spécialisé. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci, & J.-C. Kalubi (Éds), *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels* (pp. 319). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Plaisance, E. (2009). *Autrement capables*. Paris : Autrement.
- Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P.-L., & Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec français*, (174), 76-78.
- Ramel, S., & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éds), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25-38). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO. (2017). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Ville d'Ottawa. (2015). *Guide de l'optique d'équité et d'inclusion* (2^e éd.). Ottawa : Ville d'Ottawa et Initiative : une ville pour toutes les femmes (IVTF).
- Wright, B.A. (1983). *Physical Disability: A Psychological Approach*. New York : Harpercollins College Div.
- Walzer, M. (2013, publication originale 1997). *Sphères de justice : Une défense du pluralisme et de l'égalité* (P. Engel, Trad.). Paris : Seuil.



Prof. Dr Serge Ramel
Haute école pédagogique du canton de Vaud
Laboratoire international sur l'inclusion
scolaire (LISIS)
Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne
serge.ramel@hepl.ch
www.hepl.ch
www.lisis.org