

Sylvie Nicole-Dirac

Une école pour tous: un encadrement pédagogique et pédago-thérapeutique spécifique

Résumé

Cet article décrit l'expérience menée depuis 1989 en Valais qui consiste à scolariser les élèves en situation de handicap en classes ordinaires. Le principe de base est de répondre par la différenciation aux besoins spécifiques de ces élèves et par la non-séparation à leur besoin d'appartenance. Il se réalise par l'ancrage de la scolarisation dans l'école régulière et l'organisation au sein même de celle-ci, d'une structure pédagogique et pédago-thérapeutique capable de répondre aussi bien aux besoins individuels qu'aux besoins du contexte scolaire.

Zusammenfassung

Im Kanton Wallis werden seit 1989 Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen in der Regelschule unterrichtet. Dieser Artikel beschreibt die Erfahrungen, welche bis anhin gemacht wurden. Das Grundprinzip besteht darin, einerseits mit Differenzierung auf die besonderen Bedürfnisse dieser Schüler und Schülerinnen einzugehen, andererseits mit der Integration dem Zugehörigkeitsbedürfnis derselben Schüler und Schülerinnen Rechnung zu tragen. Die Umsetzung dieses Grundprinzips geschieht durch die Verankerung und Organisation der Schulung in Regelklassen. Die pädagogischen wie auch die pädagogisch-therapeutischen Strukturen berücksichtigen dabei sowohl die individuellen Bedürfnisse als auch diejenigen des schulischen Umfeldes.

La ressemblance comme thèse de base

En partant de la thèse de la ressemblance, l'élève en situation de handicap, même s'il éprouve des difficultés tout particulièrement dans le domaine cognitif, va bénéficier grandement des relations avec ses pairs. En se référant à ce postulat et à divers articles de loi sur l'enseignement en Valais, la scolarisation de l'élève en situation de handicap en classe ordinaire n'est plus l'effet d'une tolérance mais simplement la conséquence d'un droit légitime. Dans cette perspective, la notion «d'intégration» cède la place à celui du concept d'une «Ecole pour tous».

Afin de gérer la différence selon une optique non séparative, M. Jean-Pierre Cretton, Directeur des écoles de Martigny, développe en 1980 déjà un concept pédagogique que

l'on peut résumer de la manière suivante: les élèves en situation de handicap qui partagent avec nous les mêmes émotions et la même humanité nous ressemblent en tout point si l'on excepte les difficultés particulières qu'ils éprouvent dans certains domaines bien spécifiques.

Grâce à la motivation remarquable de M. Cretton, mais aussi de certains membres de «l'association des parents d'enfants handicapés» et de beaucoup d'enseignant-e-s, les écoles de Martigny s'inspirent de ce type de définition pour lancer le projet d'une «Ecole pour tous». Avec cette définition, il devient plus difficile d'utiliser le terme d'intégration qui repose sur le concept des différences, même s'il stipule en même temps la capacité de vivre ensemble malgré celles-ci. Avec le concept d'une «Ecole pour tous», le

fameux dilemme de l'intégration ou de la séparation ne se pose plus. En effet: de quel droit peut-on exclure un-e élève de l'école ordinaire? La réflexion s'oriente vers la seule vraie question: comment répondre aux besoins spécifiques de ces élèves dans les domaines dans lesquels ils sont différents, c'est-à-dire dans les domaines où ils éprouvent des difficultés bien réelles. Dans cette optique l'école devient alors un lieu d'apprentissage au sens large: scolariser tous les élèves sans discrimination, en répondant à leurs besoins d'éducation aussi bien dans les domaines de l'adaptation sociale que dans les domaines pédagogiques.

De la ségrégation à la création des Centres pédagogiques spécialisés (CPS)

Au début du 20^{ème} siècle, l'idéologie étant à la spécialisation, de nombreuses institutions s'ouvrent pour répondre aux besoins spécifiques des enfants en situation de handicap. C'est la naissance d'un mouvement ségrégationniste. Dans la deuxième partie du 20^{ème} siècle, l'arrivée d'idées nouvelles, dont la pensée systémique, permet aux professionnels de mettre en avant leur insatisfaction face au travail accompli. Certains spécialistes, dont notamment L. Onnis (1984), avancent alors l'idée que le fait de réduire la personnalité globale de la personne à son handicap devient l'élément le plus puissant de la stabilisation du handicap.

Le processus de «non séparation» dans l'école publique ne peut s'établir que si plusieurs variables majeures sont réunies. En Valais, nous avons eu la chance d'avoir des bases légales comme le souligne S. Pillet, conseillère pédagogique de l'Office de l'enseignement spécialisé (2006), et surtout, une volonté politique qui permette que la pédagogie spécialisée s'intègre aux structures de l'enseignement ordinaire.

En 1989, le concept d'une «Ecole pour tous» prend naissance dans les écoles primaires de Martigny. Une convention est signée entre la ville de Martigny et l'Etat du Valais pour permettre une réponse aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap dans un contexte non spécialisé, c'est-à-dire dans les classes régulières. Celles-ci pourront mieux prendre en compte leurs besoins d'appartenance, qui ne diffèrent en rien de ceux des autres élèves. Malgré les différences physiques, psychiques, cognitives et sociales, les élèves en situation de handicap se trouvent dans un état d'apprenant. Il faut dès lors se poser cette question: comment vivre ensemble malgré les différences? Le défi d'une «Ecole pour tous» va donc reposer sur les capacités d'adaptabilité de l'être humain et du contexte d'apprentissage scolaire (Nicole-Dirac, 2002).

Dès 1994, de nombreuses communes défendent cette même politique scolaire et s'appliquent à faire des efforts d'organisation dans ce sens. Les élèves en situation de handicap domiciliés dans des communes environnantes vont désormais être scolarisés dans leur ville ou village de domicile, tout en dépendant administrativement de la commune de Martigny. Pour répondre à cette politique de décentralisation, il est convenu que les enseignant-e-s spécialisé-e-s et les intervenant-e-s thérapeutiques effectueront leurs prises en charge dans les lieux de scolarisation des élèves en situation de handicap.

Dès 2003, l'Etat du Valais confie également aux communes de Monthey et de Sierre l'encadrement scolaire et éducatif des enfants de la région présentant des handicaps moyens à sévères. A partir de 2009, la philosophie de la «non séparation» se développe dans tout le canton, aboutissant à la création des Centres pédagogiques spécialisés (CPS) dans les villes valaisannes de Sion, Viège et Brigue.

L'organisation des CPS

Les CPS ont comme objectif de base de répondre aux besoins des enfants au bénéfice de mesures scolaires spéciales au sens de l'assurance-invalidité. Aujourd'hui, cette définition correspond aux mesures renforcées de pédagogie spécialisée définies dans le cadre de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007. Ils ont pour mission de favoriser le processus de «non séparation» de ces enfants au sein de l'école ordinaire et de prendre en compte leur différence en répondant à leurs besoins spécifiques grâce à des projets pédagogiques et pédo-thérapeutiques.

Pour répondre à cette mission, les CPS sont organisés en deux secteurs: un secteur pédagogique, relevant de la responsabilité de l'Office de l'enseignement spécialisé, et un secteur pédo-thérapeutique, relevant de la responsabilité clinique du Service cantonal de la jeunesse (SCJ), qui délègue le Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent (CDTEA).

Dans le cadre du secteur pédagogique, les collaborateurs sont des enseignant-e-s spécialisé-e-s titulaires des enfants intégrés. Ceux-ci proposent, en étroite collaboration avec les titulaires des classes et les différents partenaires concernés, la préparation et la conduite d'un projet pédagogique individualisé (PPI), la préparation de matériel spécifique et d'activités particulières, la coordination des mesures (contact avec les parents, les thérapeutes, les autorités communales) et l'association à des projets de classes. Ce secteur dépend également de la direction des écoles, mais il est géré par un-e enseignant-e spécialisé-e qui fait office de responsable du CPS. Ce dernier s'occupe de l'organisation générale du CPS.

Dans le secteur pédo-thérapeutique, les intervenant-e-s sont des psychologues, des logopédistes, des psychomotricien-ne-s, à qui le CDTEA a confié la mission d'assurer les traitements thérapeutiques dans les classes. Ils dépendent du Centre pédo-thérapeutique pour l'enfant et l'adolescent (CPTEA), unité spécialement conçue pour répondre aux besoins de cette population. Selon les besoins, d'autres spécialistes peuvent également intervenir. Ce secteur relève de la responsabilité clinique du CDTEA, mais le CPTEA proprement dit est géré par un-e psychologue qui assume la responsabilité de la coordination des diverses prises en charge et de la collaboration avec le-la responsable du CPS.

Les CPTEA sont des relais entre les principaux partenaires. Les intervenant-e-s du CPTEA effectuent une évaluation des besoins des élèves, grâce à des entretiens avec les familles et les professionnel-le-s concerné-e-s, à des examens cliniques, des tests ou des visites en classe. Suite à ces analyses, des projets thérapeutiques individualisés (PTI) sont élaborés pour favoriser le développement et l'intégration de l'enfant, au moyen de suivi en individuel, de suivi en groupe, de co-thérapie, d'accompagnement des familles ou d'intervention dans le cadre de la classe. Ceci s'effectue en étroite collaboration avec les différents partenaires et les spécialistes entourant l'enfant. Les PPI incluant les PTI sont transmis aux parents. Les besoins des élèves en situation de handicap sont réévalués chaque année par tous les intervenant-e-s. Il incombe au-à la responsable du CPS et au-à la psychologue coordinateur-trice des prises en charge de faire une analyse précise des besoins pédo-thérapeutiques de chaque élève. Il est primordial de pouvoir naviguer harmonieusement entre une attitude «non séparative» et un programme adapté

qui répondent aux besoins de socialisation et aux particularités des élèves différents. La structure d'encadrement pédaگو-therapeutique s'occupe de soutenir, d'informer, de conseiller chaque intervenant-e et de veiller au confort de toutes les personnes concernées par les prises en charge.

Les constats

Dans les faits, on est souvent surpris de constater la qualité voire la quantité de réponses que l'élève en situation de handicap devient capable d'accomplir. Les difficultés initiales se transforment et des capacités propres se développent: l'élève découvre et expérimente à sa manière des comportements différents de ceux qu'il a l'habitude de construire.

Suite à plusieurs années de pratique, nous constatons que «l'école pour tous» brise l'isolement des personnes en situation de handicap et des intervenant-e-s. De plus, elle favorise la compréhension et l'acceptation des enfants en situation de handicap par leurs pairs. En contact avec les élèves sans difficultés, les élèves en situation de handicap ont plus d'occasions d'atteindre de meilleures performances scolaires ou sociales parce qu'ils sont exposés à des modèles dont l'adaptation est supérieure à la leur. De plus, aucun impact négatif n'a pu être mesuré sur les apprentissages scolaires des élèves sans difficultés. Ces derniers profitent, grâce au contexte de la «non séparation», de faire l'apprentissage de l'acceptation de la différence. Ils développent une nouvelle solidarité, une meilleure tolérance et deviennent plus mûrs et plus responsables. Ce constat pratique se calque sur les résultats de nombreuses recherches: «aucune recherche sur l'intégration n'a permis de trouver d'effet négatif sur le plan des apprentissages scolaires et sociaux» (Doudin, Baumberger, Moulin et Martin, 2007).

Ces constats se retrouvent dans diverses recherches aussi bien francophones qu'anglophones et sont défendus depuis de nombreuses années déjà: «sur le plan des apprentissages scolaires, les méta-analyses de Bloom (1988), Fraser, Walberg, Welch et Hattie (1987) avaient déjà démontré qu'un élève en difficulté progresse mieux s'il fait partie d'un groupe composé d'élèves motivés et aspirant à une carrière scolaire plutôt longue. Ce phénomène avait déjà été constaté par Coleman, Campbell, Hobson, McPartlan, Mood, Wiengold et York en 1966. Plus récemment, les résultats de Logan et Malone (1998) vont dans le même sens: des élèves qui présentent des difficultés, même profondes, intégrés dans une classe régulière et interagissant avec des élèves sans difficulté montrent un haut niveau d'engagement dans les apprentissages scolaires» (Doudin, Baumberger, Moulin et Martin, 2007, p. 34).

Dans le registre des compétences parentales, «les parents d'enfants en difficulté maintenus en classe régulière ont des attentes plus élevées et adoptent des attitudes plus positives avec leurs enfants intégrés» (Doudin, Baumberger, Moulin et Martin, 2007). Notre pratique nous montre que les parents abandonnent donc leurs attitudes qui consistaient à s'en remettre entièrement à des centres ou à des technicien-ne-s plus ou moins spécialisé-e-s. Ils reprennent confiance et savent développer des ressources pour contribuer au développement de leurs enfants.

Difficultés et perspectives

Une faiblesse du concept une «Ecole pour tous» dans les écoles publiques pourrait résider dans le fait de vouloir occulter les différences et ainsi de ne pas répondre de manière assez différenciée aux besoins spécifiques. Pour les élèves ayant plus de ressour-

ces sociales et intellectuelles, l'organisation semble adéquate. Pour les élèves aux déficits fonctionnels plus importants, la réflexion se poursuit. Dans ce sens, le CPS de Martigny a mis en place, pour un certain nombre d'élèves, des après-midi dont les activités pédagogiques sont variées et moins scolaires. Elles se déroulent durant le temps scolaire mais s'effectuent à l'extérieur de l'école. Les enseignant-e-s et/ou éducateur-trices spécialisé-e-s responsables de ces groupes proposent des activités de cuisine, de bricolage, de visites à la ferme ou autres. D'autres intervenant-e-s animent des ateliers de musique et des thérapies équestres. Pour les élèves souffrant par exemple de polyhandicap ou de troubles envahissants du développement, le CPS de Martigny a développé une collaboration avec diverses institutions spécialisées où ces élèves peuvent séjourner une à deux journées par semaine.

Si dans le cadre des CPS, les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, elles le sont toujours dans le respect du bien-être de l'élève et de ses possibilités de développement tout en tenant compte de son environnement familial.

Cette expérience, réalisée à Martigny depuis plus de vingt ans et en Valais depuis plusieurs années également, n'est pas limitée dans le temps et se développe dans de nouveaux secteurs, comme par exemple les institutions spécialisées pour jeunes adultes et adultes.

Si pour mieux répondre aux besoins spécifiques de certains types de handicap plus sévères, il convient d'envisager avec une grande souplesse toutes les solutions possibles, y compris les solutions séparatives, la réussite dépendra toujours des attitudes positives et de la volonté de chacun d'accepter parmi nous les personnes en situation de handicap.



Sylvie NICOLE-DIRAC

Psychologue FSP

CPTEA de Martigny

sylvie.nicole-dirac@admin.vs.ch

Références

- Onnis, L. (1984). Les handicapés à l'école, un problème systémique. *Bulletin de l'association française des psychologues scolaires*, 50, 33–36.
- Lovey, G. (1992). *L'intégration des enfants mentalement handicapés dans les écoles primaires de Martigny*. Martigny: CDTEA.
- Pillet, S. (2006). Une école pour tous, l'école valaisanne. *Agile-Handicap et politique*, 4, 13–15. Internet: http://agile.webprojekt.ch/t3/agile/Pages/d/cabaragile/fileadmin/Infoblaetter/fileadmin/user_upload/2006/ [consulté le 6 octobre 2009].
- Pillet, S. (1993). *L'intégration des enfants mentalement déficients. Une expérience locale: Martigny*. Travail de séminaire à la Faculté de pédagogie curative, Université de Fribourg.
- Bless, G. (1995). Elèves handicapés dans les classes régulières. Aperçu des résultats de la recherche sur l'intégration. In Sturny-Bossart, G. (Ed.), *L'école suisse une école pour tous*. (pp.49–56). Lucerne: Editions SZH/SPC.
- Cretton, J.-P. (2000). Une expérience valaisanne inspirée du modèle italien. *L'Éducateur*, 6, 10–12.
- Nicole-Dirac, S. (2002). Une école pour tous: intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires à Martigny. *Psychoscope*, 3 (23), 19–21.
- Doudin, P.-A., Baumgerber, B., Moulin, J.-P. et Martin, D. (2007). Elèves en difficulté scolaire: intégration ou séparation? *Psychoscope*, 1–2 (28), 34–36.