

L'école inclusive : bénéfiques et limites



Une expérience menée dans le canton de Genève a permis de tester le « vivre et apprendre ensemble » à l'école. Qu'en pensent les enfants intégrés et leurs parents et que ressentent les professionnels concernés ?

© Contrast Werkstatt / Fotolia

Par **Edith Guilley, Verena Jendoubi et Fabienne Benninghoff**, Service de la recherche en éducation, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport, Genève

Une priorité de nombreux systèmes scolaires est aujourd'hui d'inclure l'ensemble des élèves dans l'enseignement régulier. La mise en œuvre de l'école inclusive s'avère néanmoins particulièrement complexe car elle nécessite des changements en profondeur dans l'organisation de l'école. Avec l'expérience d'un dispositif mis en place à Genève, cet article se propose d'explicitier plus concrètement les atouts mais aussi les défis de la mise en œuvre de ce projet ambitieux.

Le canton de Genève a mis en place le dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs) il y a trois ans dans l'école primaire de la Roseaie. Ce dispositif vise à maintenir dans l'enseignement régulier une vingtaine d'élèves (de la 3P à la 8P) avec d'importantes difficultés d'apprentissage et à faire étroitement collaborer des professionnels d'horizons différents (enseignants de l'enseignement régulier et de l'enseignement spécialisé, éducateur) notamment sous la forme de co-enseignement. Précisons que le co-enseignement est un partenariat entre un enseignant de l'enseignement régulier et un enseignant de l'enseignement spécialisé dans le but d'enseigner ou d'intervenir conjointement dans un groupe d'élèves hétérogène [1].

Intégrés en petits groupes dans une classe ordinaire, ces élèves alternent ainsi des temps d'enseignement :

1. en classe ordinaire avec la présence de deux enseignants qui co-enseignent,
2. en classe ordinaire sans aménagement particulier
3. en classe spécialisée.

Précisons que l'équipe de l'enseignement spécialisé comprend, dans cette expérience, trois enseignants spécialisés

(dont un assumant également la fonction de responsable pédagogique), un éducateur, un responsable thérapeutique. Le rôle de l'éducateur, bien que très important dans le fonctionnement du dispositif – car il assure, par exemple, l'accompagnement éducatif, gère la relation famille-école et co-anime des ateliers thérapeutiques – ne sera pas abordé dans cet article.

Quels bénéfices pour les professionnel-le-s et les élèves ?

Ce dispositif a été évalué après deux ans d'expérience au moyen d'une enquête menée auprès des professionnels de l'école de la Roseraie impliqués dans le DIAMs et auprès d'un échantillon d'élèves bénéficiant du DIAMs et de leurs parents [2].

La mise en œuvre d'une collaboration interprofessionnelle notamment sous forme de co-enseignement a constitué un défi important que les enseignants ont su relever. Créer un climat de confiance et accorder une place dans la classe à l'enseignant spécialisé et à l'éducateur est un processus qui prend du temps.

Au final, le co-enseignement apporte, selon les professionnels interrogés, un « soutien entre professionnels », il induit « plusieurs regards », il dynamise les pratiques respectives des enseignants, permet de découvrir de nouvelles façons d'enseigner et crée « un réel pont entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécialisé ». Ainsi, les enseignants ont réussi à diversifier leurs approches et leurs styles d'enseignement et à accroître leur disponibilité auprès de l'ensemble des élèves.

Du côté des élèves intégrés, de réels bénéfices apparaissent, tel le goût d'aller à l'école : « [Les professionnels] ont redonné à mon fils l'envie de travailler. » « Il est motivé d'aller à l'école, il se réveille tout seul alors qu'avant il fallait le traîner à l'école. » « Même si c'est difficile pour lui, il a envie d'essayer. (...) Il a plaisir à aller à l'école ; avant jamais. » Ce regain de motivation est joliment résumé par l'un des élèves qui s'exprime ainsi : « Mon jour de congé, c'est le jour d'école. »

Ces élèves intégrés ont acquis des savoir-faire et des savoir-être qui se traduisent par des changements dans leur comportement et leur personnalité avec davantage de confiance et d'estime en eux-mêmes.

- « Avant, notre fille était malheureuse ; (...) elle se bloquait dès qu'elle était confrontée à une difficulté ; maintenant, de ces crises, il n'y en a pratiquement plus. (...) Je pense qu'ils l'ont rendue heureuse. »
- « Ce qu'il disait avant, 'je suis stupide', est très rare maintenant. »
- « Ils lui ont redonné confiance en elle. »
- « Cette intégration lui a donné envie de se dépasser. »
- « Grâce à l'intégration, il est plus calme, posé, il est sorti de son renfermement. »

Plusieurs parents relatent un changement de fond, un « avant » et un « après » l'intégration, en référence aux progrès scolaires et de comportement réalisés par leur enfant : « Ce n'est plus le même enfant, il a changé en tout. » « C'est le jour et la nuit ! (...) ; en lecture, c'est incroyable le changement. »

En référence à la métamorphose de son enfant, un parent qualifie le DIAMs de « canoé de sauvetage ». L'intégration sociale de ces élèves est un autre point fort commenté : « Avant, il commençait à détester l'école, les autres enfants lui disaient des choses qui font mal. [... maintenant], il parle des élèves comme s'ils étaient tous dans la même classe, il ne fait pas de différence ; il se sent accepté. »

Ces changements de fond sont la condition sine qua non chez ces jeunes élèves pour développer leurs apprentissages et adopter une posture d'apprenant. Tous les acteurs interrogés relèvent effectivement les progrès scolaires de ces élèves intégrés.

Quelle influence sur les autres élèves ?

L'intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans la classe ordinaire se fait-elle au détriment des apprentissages des autres élèves ? La réponse est clairement négative selon la recherche scientifique [3] : ceux-ci bénéficient de l'intégration et plus spécifiquement de la collaboration induite par le co-enseignement. Sous certaines conditions [4], ces élèves deviennent plus tolérants face aux différences et ont moins de préjugés, apports tout à fait essentiels pour développer le respect d'autrui. Ces effets ont été également relevés dans l'expérience. Les enseignants relèvent effectivement que l'intégration d'élèves dans une classe ordinaire facilite l'« acceptation des différences entre les élèves ». Ils observent que les élèves font preuve de tolérance et d'ouverture d'esprit face à leurs camarades intégrés.

Quelles limites d'application ?

Outre ces constats particulièrement positifs, apparaissent des préoccupations qui traduisent certaines limites du dispositif. L'une d'elles concerne l'accroissement, durant la scolarité, des écarts d'acquis scolaires entre les élèves intégrés et ceux de la classe qui intègre.

Par ailleurs, le dispositif DIAMs ne semble convenir qu'à certains élèves, ceux avec des difficultés d'apprentissage, mais sans problèmes majeurs d'ordre psychologique ou comportemental.

De même, il requiert une attention particulière en ce qui concerne la composition de la classe ordinaire pour éviter de cumuler les situations difficiles. L'évaluation des élèves, telle qu'actuellement pratiquée, soulève également de nombreuses questions. A titre d'exemple, les élèves intégrés ne sont pas notés comme l'est le reste de la classe mais reçoivent des appréciations formulées sous forme de commentaires. Plusieurs élèves témoignent lors des entretiens être dérangés, attristés ou vexés par cette différence de traitement.

Enfin, certains élèves ressentent un déracinement social lorsqu'ils quittent leur quartier et leurs anciens camarades pour rejoindre le quartier de la Roseraie où ils sont dorénavant scolarisés. Cette situation a été observée de façon marginale dans l'expérience genevoise mais elle reste un défi important à considérer pour les prochaines volées d'élèves.

Un projet pour la société dans son ensemble

L'école inclusive repose en premier lieu sur un principe éthique : le droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire [5]. Même s'il s'agit d'une question de droit, mettre en œuvre l'école inclusive représente un défi que la société dans son ensemble doit relever et implique un projet sociétal de longue haleine avec, outre des changements dans l'organisation scolaire et les stratégies d'enseignement, des changements aussi dans les programmes et dans la formation des enseignants [6].

Mais aussi et surtout elle nécessite des changements dans les opinions et les attitudes vis-à-vis des élèves à besoins éducatifs particuliers et une transformation culturelle vers une reconnaissance dans la différence [7]. Il semble donc une évidence que les enseignants ne peuvent assumer seuls le changement qu'implique l'école inclusive, même si le milieu spécialisé peut être à juste titre considéré comme une ressource indispensable pour cheminer vers l'école inclusive [8]. Dans ce cadre, le dispositif DIAMs a le grand mérite d'apporter sa pierre à l'ambitieux édifice qu'est la mise en œuvre de l'école inclusive.

[1] Voir Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching : An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, pp. 9-27.

[2] Le rapport d'évaluation du dispositif DIAMs est disponible [en ligne](#). Les dernières publications du SRED en lien avec l'école inclusive :

- Ducrey, F., & Jendoubi, V. (2016). La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire? : résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois. Genève : SRED.
- Hrizi, Y. (2016). Les élèves des écoles de formation préprofessionnelle (EFP)? : quels parcours de formation? ? Quels accès aux diplômes? ? (Note d'information du SRED). Genève : SRED.

[3] Voir, par ex. Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The Impact of Including Children with Intellectual Disability in General Education Classrooms on the Academic Achievement of Their Low-, Average-, and High-Achieving Peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, vol. 38(n° 1), p. 23-30.

[4] Les contacts entre les enfants intégrés et le reste de la classe doivent être réguliers, par exemple en utilisant des sessions de peer-tutoring.

[5] UNESCO (2005). Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Education pour tous ». Paris.

[6] Hessels, M. (2015). L'école inclusive : un grand défi. Conférence dans le cadre de la journée de formation "Vers une école inclusive : perspectives et outils," Genève.

[7] Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. *Revue française de pédagogie*, n°134, « Situations de handicap et institution scolaire », pp. 87-96., p. 89. (cité dans De Saint Martin, 2014)

[8] Plaisance, E., & al. (2007). Intégration ou inclusion ?? Eléments pour contribuer au débat. *La Nouvelle Revue de L'adaptation et de La Scolarisation*, 37(1er trimestre), p. 159-164.