

# L'inclusion des enfants en situation de handicap

## Formation des professionnels «généralistes» qui travaillent dans les structures éducatives «ordinaires»

Isaline PANCHAUD MINGRONE\* et Christiane BAUER-LASSERRE\*\*

Le développement de l'inclusion des jeunes enfants dans les institutions de la petite enfance et des élèves dans l'école «ordinaire» impose des transformations importantes dans les formations de tous les professionnels du social, de l'éducation, de l'enseignement et de la santé.

Bien que rattachées à deux institutions de formation différentes, l'une formant les enseignants et l'autre les travailleurs sociaux, et en particulier les éducateurs et les éducatrices de la petite enfance, les deux auteures de ce texte ont choisi de parler ensemble des questions relatives à la formation dans ces deux institutions. D'une part, parce que les formations à l'inclusion que nous développons s'inscrivent dans la même logique et sur les mêmes bases théoriques, et que, d'autre part, il nous apparaît important de développer des formations sur des modèles proches qui faciliteront par la suite le travail interdisciplinaire.

Dans cette présentation, nous faisons essentiellement référence aux formations à l'inclusion qui concernent les éducatrices et éducateurs de la petite enfance et celles des enseignants et des enseignantes de classes ordinaires, en bref, les professionnels de l'éducation que l'on considère souvent comme des généralistes.

\* Ecole d'études sociales et pédagogiques, Haute école spécialisée santé-social, Lausanne (Suisse). Courriel: [ipanchaud@eesp.ch](mailto:ipanchaud@eesp.ch)

\*\* Institut de pédagogie spécialisée, Haute école pédagogique, Lausanne (Suisse).  
Courriels: [christiane.bauer-lasserre@hepl.ch](mailto:christiane.bauer-lasserre@hepl.ch), [c.bauer-lasserre@freesurf.ch](mailto:c.bauer-lasserre@freesurf.ch)

## 1. Quelques précisions de départ

### 1.1 Quelques repères sur le système éducatif du canton de Vaud

- 0-4 ans: crèches, garderies ou jardins d'enfants;
- 4-6 ans: école enfantine (non obligatoire);
- 7-16 ans: école primaire et secondaire (obligatoire);
- + de 16 ans: post obligatoire.

### 1.2 Précisions relatives au cadre actuel de l'accompagnement des enfants handicapés

La construction et le développement de nos formations s'inscrivent dans un contexte marqué par une grande division entre les professionnels qui exercent l'éducation et l'instruction auprès d'enfants dit «normaux» dans des lieux que nous appelons «ordinaires»: l'école publique et les institutions d'accueil de la petite enfance, et ceux qui oeuvrent dans des structures ou écoles spécialisées. Cette division est encore très présente en Suisse, où les institutions et les professions spécialisées ont bénéficié d'un développement et de moyens matériels remarquables dès la fin des années 1960.

Cette division entre des lieux d'éducation et d'instruction différents nourrit des représentations et des pratiques sociales encore bien ancrées, qui déterminent fortement l'idée que les enfants en situation de handicap ne peuvent être suivis que dans des structures spécialisées et que par des professionnels spécialisés.

Ceci a un poids important dans la conception de nos formations: nous devons amener nos étudiants à considérer que les enfants en situation de handicap ne sont pas une catégorie à part, mais bien plutôt qu'ils sont d'abord des enfants, des élèves qui, bien qu'ayant des difficultés spécifiques ou des besoins particuliers, ont leur place comme les autres dans les lieux d'accueil et de scolarisation ordinaires.

Cela suppose de pouvoir montrer comment les outils professionnels dont les enseignants et les éducateurs disposent sont aussi adaptés à ces enfants-là, moyennant quelques compléments. Cela impose aussi un apprentissage du travail interprofessionnel de façon à articuler l'action éducative avec l'intervention nécessaire des spécialistes.

Autre élément relatif à la culture dans laquelle nous nous inscrivons: l'absence de généralisation de l'inclusion, la rareté des expériences, l'absence aussi d'une loi scolaire qui précise les modalités de la scolarisation des enfants handicapés à l'école publique. Ces conditions freinent la transformation des pratiques et la légitimité des interventions des enseignants.

Nous constatons cependant que dans les institutions de la petite enfance, l'évolution est plus rapide et que si les difficultés liées à l'accueil d'enfants avec des besoins spéciaux restent bien présentes, le droit d'y trouver une place est en général reconnu.

La formation à l'inclusion s'inscrit ainsi dans un terrain de résistance aux changements de la part des praticiens des structures ordinaires mais aussi de fortes réticences des milieux spécialisés, réticences souvent tues ou teintées de préoccupations corporatistes souvent plus importantes que celles des enseignants dits ordinaires.

### 1.3 Le modèle inclusif auquel nous nous référons

Le modèle inclusif auquel nous nous référons doit lentement s'imposer en modifiant non seulement les pratiques des professionnels mais l'ensemble de l'organisation du suivi des enfants handicapés. La classe ou le centre de vie infantine sont des lieux d'éducation, d'apprentissage et d'instruction qui ne peuvent ni ne doivent répondre aux mesures thérapeutiques et de soins auxquels ces enfants peuvent prétendre.

Si, comme la nouvelle législation fédérale le souligne, l'enfant handicapé a le droit de fréquenter l'école, c'est à partir de celle-ci que doivent se reformuler les pratiques, pour évoluer vers une école capable d'accueillir des classes hétérogènes.

Le modèle de formation que nous proposons ici s'inscrit donc dans une organisation de l'éducation des enfants et des élèves en situation de handicap qui, tout en valorisant l'inclusion de l'enfant dans le milieu qui correspond à son âge et à ses «habitudes sociales» ou ses «habitudes de vie», ne nie pas ses besoins particuliers ou spécifiques. Pratiquement cela veut dire que l'enseignant ou l'éducateur de la petite enfance a pour mission d'inclure l'enfant handicapé dans un groupe d'enfant et d'adapter son intervention mais qu'il peut prétendre au soutien d'autres professionnels. Ce soutien peut prendre de multiples formes. Il peut servir par exemple à comprendre les fonctionnements spécifiques de l'enfant pour être en mesure de

construire des stratégies particulières propres à adapter le contexte, ou plus simplement répondre au surplus de «charges» s'il y en a.

Si l'enseignant généraliste, l'éducatrice de la petite enfance, doivent ajouter des cordes à leur arc et affiner leurs compétences, les enseignants spécialisés, les thérapeutes, doivent aussi modifier leurs pratiques, en devenant mobiles et en apprenant à travailler de façon interdisciplinaire pour soutenir le processus d'inclusion.

## 2. Une approche par l'environnement

La difficulté de définir le handicap constitue la première difficulté à laquelle nous nous heurtons au niveau de la formation. Le développement des connaissances, les transformations sociales ont déconstruit les anciennes catégories et les frontières entre elles ne sont plus aussi claires. Pourtant, l'idée qu'il existe une catégorie «handicapés» persiste aussi bien chez le néophyte que chez les savants...

La Classification internationale du fonctionnement et du handicap (CIF) proposée par l'OMS (OMS, 2001) et la classification québécoise: processus de production du handicap (PPH), (Fougeyrollas *et al.*, 1998) sont devenus des outils incontournables autant pour concevoir nos formations, définir les situations de handicap avec nos étudiants que pour préciser les champs d'intervention des professionnels.

La CIF et le PPH, ces classifications dites sociales, permettent de mettre en évidence la situation de handicap, c'est-à-dire la rencontre entre l'individu avec ses caractéristiques spécifiques et le contexte qui l'entoure, chargé aussi de caractéristiques spécifiques.

Le professionnel de l'éducation, s'il doit par définition s'intéresser à l'individu, à ses caractéristiques et à ses fonctionnements, ne peut en définitive agir que sur le contexte. C'est l'adaptation, l'aménagement du contexte ou des facteurs environnementaux qui permettra à l'enfant ou à l'élève d'utiliser au mieux ses compétences et de les développer dans une situation donnée.

Les modèles de classification proposés par Fougeyrollas et la CIF permettent aux différents professionnels de comprendre leur rôle spécifique dans l'accompagnement d'un enfant en situation de handicap. Ce qui caractérise le mode d'intervention de l'enseignant ordinaire ou généraliste et

celui de l'éducatrice dans une crèche, une garderie ou un jardin d'enfant, c'est qu'il s'agit d'une action fondée sur l'organisation d'un contexte favorable aux apprentissages du ou des enfants dans un groupe. Par opposition, celui des «spécialisés» dont l'intervention est thérapeutique ou pédagogique, se construit souvent à partir de la déficience et des caractéristiques propres de l'enfant et se déroule de préférence dans une relation individuelle ou en très petit groupe. Ces modèles sont également utiles pour comprendre le rôle de chacun et développer le travail interprofessionnel.

Enfin, c'est aussi la description des différents écosystèmes par Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979) qui nous donne les outils qui permettent d'analyser les pratiques d'inclusion préscolaires et scolaires, et à partir de celles-ci, de définir les compétences que nous devons développer chez nos étudiants.

L'approche «écosystémique» nous paraît un bon outil pour éclaircir les différents éléments de la pratique professionnelle qui favorisent l'inclusion. Il s'agit de ne pas focaliser sur l'enfant mais bien d'aménager le contexte.

### 3. Les trois grands axes de la formation

La compréhension de la dimension sociale du handicap, de l'identité et du rôle des différents professionnels dans l'accompagnement d'un enfant en situation de handicap, le travail en collaboration ou en partenariat avec la famille, la pratique d'une pédagogie différenciée au sein d'un groupe d'enfants nous semblent être les transformations majeures de la formation à la pédagogie de l'inclusion.

La formation se développe sur trois axes ou niveaux:

- a) *L'axe macro systémique*: l'axe des cadres de la pédagogie inclusive et des représentations sociales (politique sociale, sociologie, droit, psychosociologie, histoire, pratique réflexive). Il comprend: l'organisation des institutions (en termes de ressources, de freins, d'orientation des politiques sociales), l'organisation et la connaissance des services, les lois (lois scolaires, inscription de l'égalité des droits pour les personnes handicapées et les droits des personnes, exprimées souvent dans des chartes), les financements, les systèmes de valeurs (représentations, images, croyances, attitudes et attentes face aux enfants en situation de

handicap et à leurs familles), les attitudes et les valeurs de l'entourage (représentations mentales, croyances, processus d'attribution, ...).

- b) *L'axe méso systémique*: l'axe de l'organisation institutionnelle et des interactions entre acteurs (gestion d'équipe, psychologie sociale, communication, ...). Il comprend: le rôle de l'école et de la garderie (des lieux pour tous), le projet institutionnel (une culture d'établissement en faveur de l'inclusion), le travail en équipe (la collaboration et l'entraide, la responsabilité collective des professionnels d'une même institution), l'analyse des interactions entre les différents microsystèmes (interactions parents et professionnels, interactions entre services spécialisés et école, ...), l'inter professionnalité, l'interdisciplinarité (clarification des rôles des différents intervenants), travail en réseau, plans de service, projets d'intervention, projets personnalisés, accompagnement des transitions.
- c) *L'axe micro systémique*: l'axe pédagogique et de l'action éducative (pédagogie, psychologie, pratique réflexive): l'observation, l'analyse de l'environnement (en termes de facilitateurs et d'obstacles), l'adaptation, l'aménagement des activités (la construction du cadre), l'orientation pédagogique (la connaissance et le choix des modèles pédagogiques), l'approche différenciée, l'enfant et le groupe d'enfants (développement des interactions sociales entre pairs), la diversification des situations d'exploration et d'apprentissage (didactiques) le tutorat, développement de jeux et d'activités sans compétition, la souplesse et la clarté des règles.

La pédagogie inclusive considère l'hétérogénéité du groupe et organise les activités de telle sorte que chaque enfant puisse progresser à son rythme dans ses apprentissages et participer à la vie du groupe.

## Conclusion

Avec le recul, nous considérons que la formation à l'inclusion est un gage de professionnalisation des professionnels généralistes. Il ne s'agit pas d'acquérir des connaissances spécialisées, mais de s'engager dans un travail collectif, de s'ouvrir à la réalité d'une classe ou d'un groupe hétérogène d'enfants. Il s'agit de développer une pédagogie active et d'affiner ses outils pour répondre à des besoins spécifiques. Cette perspective impose

aussi d'analyser ses propres attitudes face aux différences, de prendre conscience du droit de chaque enfant à être admis dans une structure d'accueil ou dans l'école de son quartier, et de se trouver dans une situation qui lui permettra de développer ses compétences et l'estime de soi.

Nous n'avons pas abordé directement le thème de la participation, thème central du congrès. Pourtant, l'effet le plus important du processus d'inclusion est l'obligation faite à tous les acteurs de sortir d'une forme de privatisation, d'isolement qui caractérisait jusqu'ici l'accompagnement des enfants handicapés. Avec l'inclusion, ce sont tous les professionnels de l'enseignement, de l'éducation, du social et de la santé qui sont appelés à participer et à intégrer leurs savoirs et leurs pratiques respectives. L'expérience montre que le processus d'inclusion entraîne aussi la participation des parents, qui devient beaucoup plus importante et reconnue. Enfin, ce sont évidemment les pairs, les jeunes enfants, les élèves qui vont participer, faire évoluer les situations et se transformer. *Last but not least*, l'enfant en situation de handicap lui-même!

## Références

- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA, London: Harvard University Press.
- FOUGEYROLLAS, P., CLOUTIER, R., BERGERON, H., COTÉ, J. et ST MICHEL, G. (1998). *Classification québécoise. Processus de production du handicap*. Lac St-Charles (Québec): Réseau international sur le processus de production du handicap.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. Genève: OMS.