

Ramel, S. (2008). Intégrer les élèves ayant des besoins particuliers : quel impact sur l'identité professionnelle des enseignantes et les enseignants de classes ordinaires ? *Prismes*, 9, 22-25.

INTÉGRER LES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS : QUEL IMPACT SUR L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE CLASSES ORDINAIRES ?

Une mutation profonde

Adoptée par le peuple suisse en novembre 2004, la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) amènera ces derniers à reprendre en totalité la responsabilité de la pédagogie spécialisée, partagée jusque-là avec la Confédération. La Constitution prévoit une période transitoire de 3 ans jusqu'en 2011 pour la mise en œuvre de cette réforme et les cantons ont élaboré pour ce faire un accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Sur le plan vaudois, les objectifs fixés par la Cheffe du Département de la formation et de la jeunesse sont importants, s'agissant notamment du principe d'intégration scolaire à tous les niveaux et du rapprochement de la moyenne vaudoise d'enfants scolarisés en école spéciale (3.1%) avec la moyenne nationale (2%), tout en maintenant le volume des prestations actuelles en matière de pédagogie spécialisée.

Très concrètement, cela signifie qu'un tiers des élèves qui étaient jusqu'à ce jour scolarisés en école spéciale suivront dorénavant leur cursus dans un établissement de la scolarité obligatoire de l'école enfantine à la neuvième année. On peut même supposer que ce mouvement se poursuivra dans la postscolarité, si l'on veut effectivement favoriser l'intégration également dans la société et non seulement à l'école. L'impact de cet objectif sur la vie des classes concernées et en particulier sur le quotidien des enseignantes et des enseignants sera réel, voire important.

En effet, vivre une plus forte hétérogénéité ne va pas de soi dans un système scolaire très sélectif et pratiquant la *différenciation structurale* depuis plusieurs décennies. De nombreuses recherches (pour une synthèse, voir Doudin et Lafortune, 2006) ont

pourtant montré que le maintien en classe ordinaire d'élèves présentant des difficultés non seulement favorise leur acquisition de compétences scolaires et sociales mais ne compromet pas les apprentissages scolaires et sociaux des autres élèves. L'hypothèse que nous pouvons émettre est que la crainte, voire la résistance, que suscite chez beaucoup de maîtres la volonté d'intégrer un plus grand nombre d'élèves présentant des difficultés est liée à celle de voir leur mission changer en profondeur, touchant par là même la nature de leur métier et donc leur identité professionnelle. « L'identité professionnelle de l'enseignant consiste en la représentation qu'il éla-

bore de lui-même en tant qu'enseignant et elle se situe au point d'intersection engendré par la dynamique interactionnelle entre les représentations qu'il a de lui-même comme personne et celles qu'il a des enseignants et de la profession. » (Gohier, 2001).

Or, cette « identité professionnelle des acteurs de l'école se trouve mise à mal par une situation de mutations, qui engage des changements profonds d'ordre structurel, et qui nécessite non pas de petits arrangements, mais de véritables conversions » (Giust-Desprairies, 2002). Ces changements d'ordre structurel, Rousseau (2006) les définit comme suit :

Tableau 1 : Changements obligés pour une action inclusive (Rousseau, 2006, p. 229)

Rôles et structures traditionnels

- Les intervenants spécialisés sont les seules personnes capables d'offrir des services aux jeunes ayant des besoins particuliers. Tous les intervenants doivent collaborer afin d'assurer de meilleurs services aux jeunes ayant des besoins particuliers.
- Les jeunes doivent répondre aux standards établis pour avoir accès aux classes ordinaires. Sinon, il est dans le meilleur intérêt de tous de les retirer du groupe.
- Les jeunes ayant des besoins particuliers sont mieux servis dans un environnement calme, avec des jeunes ayant des besoins similaires, encadrés par une forte proportion d'adultes.
- Les besoins des jeunes ayant des particularités ne peuvent être comblés en classes ordinaires. Au contraire, les besoins des élèves « ordinaires » sont satisfaits en classes ordinaires.

Nouveaux rôles et structures

- Tous les intervenants doivent collaborer afin d'assurer de meilleurs services aux jeunes ayant des besoins particuliers.
- Les jeunes bénéficient de la présence d'autres jeunes ayant des caractéristiques scolaires, raciales ou culturelles différentes.
- L'environnement scolaire doit refléter le monde tel qu'il est à l'extérieur de l'école.
- Tous les jeunes peuvent bénéficier d'un curriculum élargi et de compétences variées.

En reprenant chacune des modifications proposées et en les projetant dans le contexte scolaire vaudois, nous pouvons prendre la mesure de la transformation structurale qui est demandée pour réussir l'intégration scolaire. Les ambitions affirmées par le groupe de travail « conception pédagogique »¹ constitué par le Service de l'enseignement spécialisé afin d'accompagner la mise en œuvre de la RPT ne sont pas en reste :

- postuler l'éducabilité de chaque élève;
- sensibiliser tous les enseignants aux changements que représentent les mesures intégratives et qui modifient la dynamique de la classe ainsi que l'enseignement;
- considérer les mesures intégratives comme un processus dynamique et progressif qui touche toutes les formes de scolarisation;
- considérer l'hétérogénéité comme une source possible d'enrichissement réciproque;
- promouvoir des équipes pédagogiques comprenant les ressources nécessaires à l'interne des établissements;
- promouvoir des formes diversifiées d'enseignement, notamment le co-enseignement, enseignant ordinaire et enseignant spécialisé;
- former tous les enseignants à l'accueil et à la scolarisation d'élèves nécessitant des réponses particulières à leurs besoins (formation de base et formation continue);
- rattacher chaque enfant à l'établissement de l'école ordinaire de son lieu de domicile;
- adapter les conditions d'évaluation et les décisions de certification aux élèves qui nécessitent des réponses spécifiques à leurs besoins.

Une affirmation politique du principe de l'intégration scolaire est nécessaire pour mettre en route ce processus. Il est également important d'accompagner les directions et les équipes pédagogiques des établissements dans la définition et la mise en œuvre des formes que pourrait prendre cette intégration. Il faudrait permettre aussi à chacun de garder ses jalons dans l'attente d'en construire d'autres. En effet, « au moment où le changement introduit le prive de ses

repères habituels, l'individu est confronté à une perte d'identité » (Simon, 2004).

Or, « dans les situations où le sentiment qui prévaut est celui du vide, la peur d'une déconstruction identitaire amène à se raccrocher à cette identité qui se perd. La représentation qui prévaut, malgré les discours tenus, est celle d'une identité à préserver » (Giust-Desprairies, 2002). Face à une forte volonté intégrative, cette défense identitaire peut alors s'inscrire dans une adhésion sans nuance à la différenciation structurale. Ainsi, dans une recherche que nous menons au sein d'un établissement vaudois, nous avons constaté que, si la majorité des enseignants font recours à des mesures directes ou indirectes favorisant l'intégration et les jugent efficaces, ils regrettent unanimement la suppression de classes à effectif réduit et, quel que soit leur degré d'adhésion au principe de l'intégration, sont convaincus de leur efficacité.

Une autre crainte fréquemment évoquée est celle de la charge de travail augmentée par l'intégration d'un ou plusieurs élèves ayant des difficultés. Une récente étude (Moulin, Baumberger, Doudin et Martin, 2007) menée dans l'ensemble des cantons latins, ne montre pas un tel lien. Au contraire, les auteurs font même le constat que « les enseignants du canton qui séparent le plus [...] sont parmi ceux qui ont le plus l'impression d'être surmenés au travail. » Si cette crainte ne se trouve pas confirmée dans une étude à large échelle, le sentiment de « se faire envahir » par des nouvelles contraintes, notamment la coordination avec les multiples intervenants, peut amener les enseignants à surévaluer la charge de travail supplémentaire liée à l'intégration.

Il faut cependant noter que les cantons les plus avancés dans l'intégration sont également ceux dont le dispositif de soutien aux enseignants intégrant des élèves ayant des difficultés est le plus développé. Dans le canton de Vaud, ces ressources sont différenciées structurellement², à l'instar de la prise en charge des élèves en difficulté. Le recours à celles-ci s'en trouve d'autant plus compliqué. Ainsi, les enseignants qui ont fait une expérience négative en ce sens pourraient comparer « l'intégration à du



dumping, c'est-à-dire que l'élève est intégré sans aucune forme de soutien pour l'enseignant ou pour l'élève» (Bélanger et Rousseau, 2003). Les enseignantes interrogées par ces deux auteurs «[...] se disent ouvertes à l'inclusion si l'on respecte certaines conditions telles que l'ajout de ressources, de temps et de formation».

Une redéfinition du rôle de l'enseignant

La nécessité de redéfinir le champ de la pédagogie spécialisée avec l'application de la RPT ne doit pas nous faire oublier que le canton de Vaud a une longue tradition institutionnelle dans ce domaine : si la création de l'enseignement spécialisé remonte à 1972, de nombreuses écoles spécialisées lui préexistaient. Ainsi, les enseignantes et les enseignants de l'école vaudoise ont largement pu intégrer un modèle de séparation des élèves. Pour le bien des enfants ayant des besoins particuliers, il a été essentiel jusqu'à peu que ceux-ci rejoignent le plus tôt possible des structures adaptées pour bénéficier des compétences d'un personnel plus qualifié. Cette qualification s'acquerrait et s'acquiert encore dans une formation d'enseignant spécialisé.

Les rôles des uns et des autres sont donc clairement délimités : les premiers doivent assurer la formation des élèves en cohérence avec une école sélective, les seconds doivent aider certains élèves à se (re)construire quand la notion même de sélection n'a plus de sens pour eux. En postulant que la place de ces élèves devrait être dans une classe ordinaire, on renverse cet ordre et l'on fait cohabiter au sein d'un même espace ces deux demandes opposées. Et plus l'on s'approche du secondaire, plus cette contradiction est criante. Il n'est pas étonnant en ce sens que les intégrations partielles ou totales soient de moins en moins nombreuses au fur et à mesure que l'on s'approche de la fin de l'école enfantine et primaire.

De plus, l'intégration questionne profondément le fonctionnement de l'école ordinaire : comment peut-on revendiquer le non étiquetage de certains élèves ayant des besoins particuliers, alors qu'il se poursuivrait pour l'ensemble des autres enfants, dès la fin de la 6^{ème} année ?

Comment devra-t-on évaluer l'ensemble des élèves, sachant qu'ils seront tous au sein de la même classe ?

Ces quelques considérations nous font prendre conscience de l'impact de l'intégration sur les enseignants, questionnant leurs compétences, leur rôle et leur identité. Il est essentiel à ce stade de permettre à chaque enseignant de redéfinir le sens de son action pédagogique, dans un projet de société visant à vivre tous ensemble, à commencer par l'école. « Et c'est fort de ce « sens » que chaque acteur assurera à sa manière la mise en œuvre de la réforme » (Simon, 2004).

Après des années de recherche sur l'efficacité des mesures intégrées et sur les effets indésirables de la différenciation structurale, et autant d'années à tenter de convaincre les enseignants de la validité de ces résultats, il est primordial de porter attention sur ce qui fait résistance chez eux. Plutôt que d'y voir une incapacité à entendre, à comprendre ou à se questionner, nous proposons plutôt d'y voir le signe d'une réelle crise identitaire. Ne pas le faire serait prendre un risque important, car, comme le relève Manon Théorêt et al. (2006), « on peut craindre que la vague de réformes éducatives qui traverse l'Occident n'améliore pas la qualité de vie au travail puisque la classe, principal lieu de travail de l'enseignant demeure fondamentalement identique et en maintient certains dans le même état d'épuisement ».

La nécessité d'un projet collectif

Une autre contradiction à laquelle doivent également faire face les enseignants est celle de concilier une école performante, tenant la comparaison internationale, et une école accueillante de la plupart des différences. Il n'est pas chose aisée de répondre au sein d'une même classe à ces deux injonctions, surtout si le discours politique les prône simultanément. En répondant à l'une, on ne pourra répondre à l'autre et inversement, « les enseignants sont conduits à se replier sur des systèmes incertains et instables, où les points d'appui se dérobent » (Giust-Desprairies, 2002).

Terrisse et Lefebvre (2007) se sont posé la question de l'école résiliente. Par école résiliente, il faut comprendre « une école qui, bien que confrontée à des conditions difficiles, réussit à maintenir des taux de réussites scolaires satisfaisants [...] et où les problèmes comportementaux (violence, délinquance absentéisme, etc.) n'excèdent pas ce qui est observé dans les autres établissements de même niveau, toutes conditions confondues ». Dans la construction de cette résilience, le « sentiment d'efficacité collective » prend une place importante. Ce sentiment se réfère « à une croyance partagée par le groupe d'acteurs scolaires dans le fait que les efforts de l'ensemble de l'école auront un effet positif sur les élèves; cette croyance orientant l'ensemble des pratiques des intervenants ». Ces deux auteurs mettent en évidence quatre dimensions constitutives de cette perception positive :

- « la connaissance des réalisations antérieures de l'école (aspect cognitif) » : l'établissement doit renforcer ce sentiment d'efficacité collective en permettant à chacun l'accès au passé de l'école, avec ses réussites et ses échecs;
- « l'accès et l'exposition à des expériences diverses (aspect interactif) » : les expériences réussies et les projets prometteurs sont portés à la connaissance de tous;
- « la cohésion et le soutien social exercés (aspect social) » : espaces d'échange, formations continues communes, analyses de pratiques sont organisés;
- « les stratégies adaptatives du groupe (aspect affectif) » : le groupe est capable de s'adapter pour protéger et défendre ses membres.

Il s'agit donc de substituer aux compétences purement individuelles celles complémentaires du groupe : l'équipe pédagogique peut prendre le relai dans les situations complexes. Il n'est donc plus question de tenir coûte que coûte seul dans sa classe.

La peur et le changement...

La profession enseignante, à l'heure de l'intégration, va vivre une profonde redéfinition de son rôle et de ses missions. Loin d'être une simple opération de transfert de charges de la



Confédération aux cantons, l'application de la RPT au champ de la pédagogie spécialisée donne l'occasion d'un véritable projet de société dont l'impact sur le fonctionnement de l'école et l'identité professionnelle des enseignants sera important.

Max Frisch³ a dit: « Celui qui a peur du changement aura et la peur et le changement... » Il ne s'agit pas tant d'ignorer la peur en allant sans prudence et discernement vers le changement. Peut-être faut-il d'abord identifier ses peurs pour mieux aborder le changement. Une identité professionnelle renouvelée est à ce prix.

Serge Ramel
psychologue diplômé,
professeur formateur HEP Vaud
serge.ramel@hepl.ch

Bibliographie succincte (une bibliographie exhaustive est disponible auprès de l'auteur et sur le site de Prismes.)
Giust-Desprairies, F. (2002). *L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique*. Communication présentée

à l'Université d'automne. Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants. 28- 31 octobre 2002, Paris. Document consulté le 04.05.2008, de http://eduscol.education.fr/D0126/appe_giust.htm
Rousseau, N. (2006). « Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique. » Dans P.-A. Doudin & L. Lafortune (Éds.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: Quelle formation à l'enseignement ?* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp. 227-240.
Terrisse, B., & Lefebvre, M.-L. (2007). « Ecole et résilience. » Dans C. Boris & Pourtois Jean-Pierre (Éds.), *Ecole et résilience*. Paris: Jacob, pp. 47-83.

- 1 Document consulté le 29.06.2008 sur http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dj/sesaf/ops/fichiers_pdf/RPT-Annexe_3.pdf
- 2 La différenciation structurelle fait référence à la mesure qui consiste à placer des élèves présentant des besoins spéciaux ou particuliers dans des structures spécifiques autres que la classe ordinaire, dans l'idée de leur donner un enseignement plus adapté à leurs besoins. De ce fait, certaines ressources ne sont plus disponibles pour un soutien à l'intégration de ces élèves en classe ordinaire (note de la rédaction).
- 3 Cité par le secrétaire général de la CIP dans un éditorial consacré à l'école harmonisée. Document consulté le 29.06.2008 sur http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1169547141berger_bulletin18.pdf