

RESPONSABILITÉS DES PROFESSIONNELS DU MILIEU SCOLAIRE (EN CONTEXTE D'INCLUSION) SELON LE PARADIGME DE L'INFLUENCE RÉCIPROQUE

Michel Mainardi

Haute École Universitaire Professionnelle de la Suisse italophone (SUPSI, Tessin, Suisse)

INTRODUCTION

L'inclusion sociale est une notion à la sémantique complexe et paradoxale. De nature variable, elle est en même temps, un choix éthique, une condition, un phénomène, un processus interpersonnel et culturel, débouchant sur des finalités civiques... voire utopiques. L'inclusion interpelle, mieux, interroge toute réalité spécifique, réalisations et arguments propres à chaque système scolaire.

Aujourd'hui, après Salamanca (Unesco, 1994), il s'agit pour les professionnels de participer à fonder, rendre possible, pratiquer et « monitorer » la volonté déclarée: l'avènement et le développement de la culture de l'inclusion. Un débat toujours plus pressant autour de nouvelles dispositions et de nouvelles politiques scolaires, notamment celles qui se réfèrent aux principes d'une école pour tous, alimente la discussion scientifique, didactique, culturelle et politique.

À Salamanca, lors de la signature de la Déclaration sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux, les représentants des gouvernements de 92 nations et de 25 organisations internationales réunis dans la Conférence mondiale de l'éducation et des besoins spéciaux, se sont engagés en faveur d'une éducation pour tous : « Conscients qu'il est nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux, approuvons le Cadre d'Action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, espérant que l'esprit de ses dispositions et recommandations guidera les gouvernements et les organisations. » (*Ibid.*, p. viii) Cette déclaration engage les gouvernements à :

- Donner la priorité dans les politiques et les bilans à l'amélioration des systèmes éducatifs dans le but de pouvoir accueillir tous les enfants;
- Adopter, comme loi ou politique, le principe de l'éducation intégrée;
- Mettre en place des projets pilotes et favoriser les échanges...;
- Établir des mécanismes décentralisés et de participation pour la planification, le contrôle et l'évaluation des services créés pour les enfants et les adultes avec des besoins éducatifs spéciaux;
- Encourager et faciliter la participation des parents, des communautés et des organisations de personnes avec des incapacités de développement à la planification des mesures à prendre pour satisfaire aux exigences éducatives spéciales et aux décisions prises;
- S'engager de manière progressive aussi bien dans la mise en place de stratégies qui permettent d'identifier rapidement la nécessité et d'intervenir à temps, que dans l'orientation professionnelle de l'éducation intégrée;

- S'assurer que, dans le contexte de changement de système, la formation des enseignants, de base ou continue, prête attention aux aspects liés aux besoins éducatifs spéciaux dans les écoles d'intégration.

1. LA DIVERSITÉ NE DOIT PAS COMPORTER DES HANDICAPS DE SITUATION À L'ÉCOLE

L'école a la responsabilité d'assurer à tous l'accès des conditions et situations de scolarisation, d'expérience de vie et d'apprentissage adéquates et analogues en termes de visées et d'occasions d'apprentissage et de formation.

Dans notre acception, cette responsabilité de l'école n'est pas renfermée ou réduite à la réalité de la classe, qui est la cellule micro de notre représentation de cette institution. Le microsystème de la classe, en tant que niche éducative spécifique, n'est qu'un des possibles contextes d'analyse des variables déterminant *l'ici et le maintenant* de la situation de scolarité. Il ressort des facteurs d'influence de l'ensemble du système sur l'un ou l'autre des handicaps de situation observables dans le contexte et les situations de classe. Bien d'autres facteurs intéressent et influencent de près et de loin les conditions de scolarité spécifiques des élèves en général et, pour ce qui est l'objet de cette intervention, des élèves avec des incapacités ou des troubles du développement.

Il s'agit de facteurs multiples et variés tels que les milieux physiques (et leur aménagement); les macrostructures politiques, idéologiques, législatives, les croyances (perceptions, préjugés vis-à-vis des personnes et certains lieux communs), les évidences empiriques (constatations, données et résultats scientifiques) et les réseaux formels et informels (soutien, ressources et services). La figure 1 permet de bien illustrer ce qui précède.

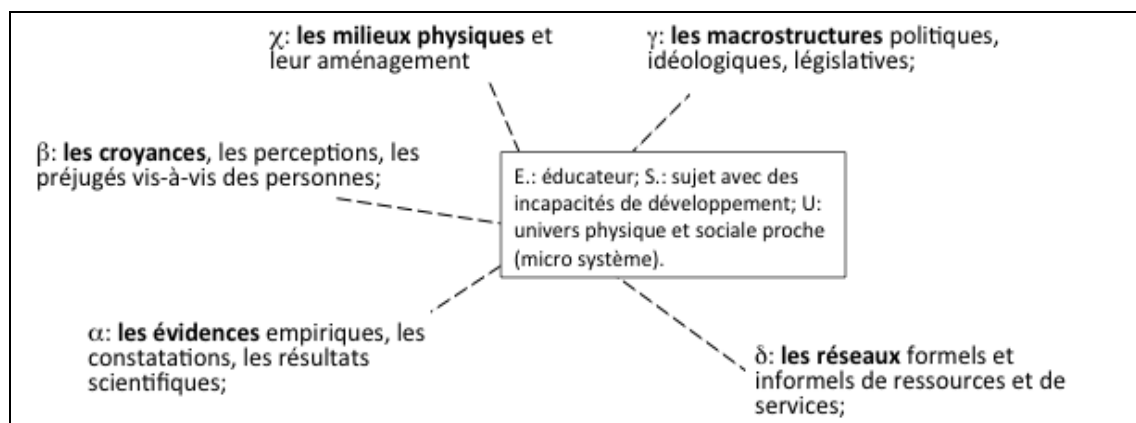


Figure 1. Les facteurs d'influence de la relation éducative et de la niche éducative (Mainardi, 2010)

Chaque élément du microsystème est immergé dans les facteurs d'influence issus des autres contextes; de ce fait, il en est partiellement déterminé. Tout effort d'intervention sur l'un ou l'autre des plans du système est sous l'influence directe des facteurs déterminés par les autres plans. Toute situation, en vue de l'opérationnalisation d'action inclusive, doit être analysée sur la base du paradigme de l'influence réciproque, tant au niveau de la niche scolaire (micro) qu'au niveau des conditions méso, exo et macro. Sur la base de ce choix paradigmatique et des travaux qui l'ont accompagné (Mainardi, 2010), il nous semble important de rappeler nos quatre constats:

- Constat 1: la question de l'inclusion exige de l'école un choix précis et explicite de scolarité pour ses élèves. Les principes de l'inclusion renvoient à un élargissement radical des perspectives de l'éducation « normale », de l'école régulière et des chances de réussite. Dès lors, l'éducation et l'école s'adressent à l'ensemble des « populations » d'enfants dans le respect de leur diversité : culturelle, sociale, linguistique, de genre,

intellectuelle et physique. La force idéologique d'une telle option, pour la traduire en pratiques et réalisations efficaces, impose au professionnel un acte de foi, une volonté d'action dominée par l'attention aux risques d'homologations pédagogiques des conceptions de diversité et de spécificité de problématique, sur la base de destins scolaires proches. Les attentions spéciales doivent trouver leur place à l'intérieur des objectifs visés pour le futur de l'école inclusive;

- Constat 2: La question de l'inclusion exige de l'école une approche systémique des « situations scolaires ». La réalité des lieux d'intégration (et d'inclusion) prend forme et consistance au cours du dialogue (de confrontation) nécessaire et ponctuel entre des personnes qui se trouvent face à des situations, contextes sensibles, et critiques envers l'échec et la ségrégation. La culture de l'inclusion s'appuie, sur les plans individuels et collectifs, sur les valeurs, les conceptions, les croyances, les principes, les réalisations, les ressources et les acquis des différents systèmes hiérarchiques et contextes d'une société (Bronfenbrenner et Ceci, 1994; Mainardi, 2010; Sontag, 1996);
- Constat 3: la question de l'inclusion exige de l'école des analyses systémiques des « situations individuelles » à l'intérieur des contextes qui caractérisent l'éducation scolaire. La situation de handicap ressentie par une personne et/ou un contexte est une condition dynamique et générale sujette à l'influence de facteurs personnels et environnementaux contingents. Elle se matérialise lors de la concrétisation, à l'intérieur de différents contextes scolaires et de vie, de handicaps de situation ponctuels, momentanés ou stables, contextuellement déterminés;
- Constat 4: l'approche de la scolarité inclusive des élèves avec des incapacités ou des troubles du développement exige l'étude de l'ensemble du système hiérarchique des contextes en vue de l'action sur l'ensemble des facteurs d'influence sur les handicaps de situation à l'école. L'affirmation selon laquelle « il n'y a aucune nécessité de coïncidence entre des attentions spéciales et des lieux spéciaux à part et ségrégatifs, dans l'éducation de personnes avec des incapacités et des troubles du développement » (Caldin, 2001; Canevaro, 1999) est une affirmation désormais indiscutable. Elle n'est pas pour autant directement transposable à toute réalité éducative en l'absence d'un travail de préparation, d'information et de démonstration qui puissent soutenir les processus d'assimilation et d'accommodation indispensables tant sur le plan général des modifications structurelles, culturelles et déontologiques qu'au niveau des actes de la quotidienneté, l'ici et maintenant de l'inclusion.

2. LA PÉDAGOGIE DE L'ACCESSIBILISATION

D'un point de vue historique et institutionnel, l'accessibilisation des opportunités d'autodétermination s'appuie sur le droit des individus à des mesures éducatives et d'accompagnement qui sont adaptées à leurs besoins particuliers. Elle se fonde également sur une vision politique qui, prenant appui sur des dimensions éthiques, structurelles et scientifiques, vise à ce que ces opportunités se déroulent dans le contexte le plus normal possible, c'est-à-dire en contexte inclusif. Il est à noter que contrairement à l'approche inclusive, l'approche intégrative fonctionne au cas par cas; il s'agit d'un processus bilatéral au cours duquel les composantes du microsystème sont prises en compte et renversées l'une après l'autre. Pour sa part, l'inclusion relève du macrosystème; il s'agit d'une approche descendante (top-down) qui s'applique au handicap de situation de toute personne. Elle implique que tous puissent bénéficier des acquis sociétaux et engage à l'accessibilisation des occasions de développement et de vie communautaire.

La pédagogie de l'accessibilisation tient compte à la fois de l'approche intégrative et de l'approche inclusive. La figure 2 (page suivante) en présente les composantes.

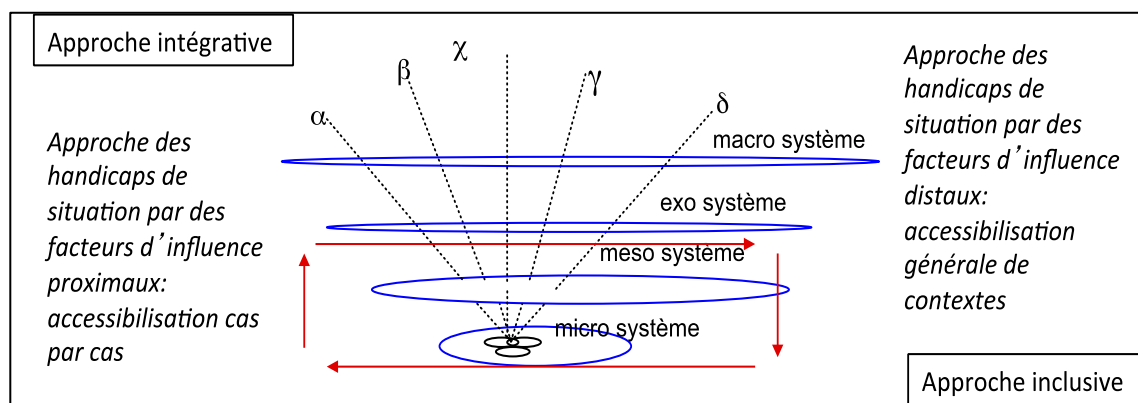


Figure 2. Pédagogie de l'accessibilisation

La pédagogie de l'accessibilisation doit être à la fois individualisée, singularisée et inclusive, *bottom up* et *top down*, et cela pour ne pas se renfermer ni sur son versant spécialisé, ni exclusivement sur son versant « idéologique ». Chaque versant doit alimenter et s'alimenter de l'autre pour créer le cycle de l'accessibilisation nécessaire à l'inclusion et à la personne afin de ne pas oublier ou négliger l'un ou l'autre des aspects forts de ces deux versants. Ainsi, comme le montre la figure 2, « les facteurs d'influence s'exercent à tous les niveaux de l'écosystème. Cette réalité est rarement prise en compte dans l'action pédagogique. Celle-ci reste très souvent confinée à des processus bottom up, tout particulièrement dans le microsystème » (Mainardi, 2010, p. 310).

3. DE LA PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE AUX PÉDAGOGIES INCLUSIVES

Afin de favoriser le passage vers des pédagogies inclusives, le personnel enseignant doit être formé sur les dynamiques sous-jacentes de la pédagogie de l'accessibilisation, plus particulièrement sur la dimension d'inter-influence : « toute situation interpersonnelle s'exerce dans un cadre multidéterminé par les facteurs d'influence, par leurs "porteurs et tenants", à l'intérieur d'un contexte de relations qui n'est en aucun cas, sans exception pour l'éducation, réductible à une relation dyadique ou aux influences exclusives de l'une ou de l'autre des composantes du système ou à leur positionnement "hiérarchique" » (Mainardi, 2010, p.311).

L'action pédagogique est en lien avec l'accessibilisation du milieu (χ), de même qu'avec les échanges réciproques qui se produisent entre les acteurs impliqués (δ). Toute situation donnée est le résultat des processus descendant (*top down*) et ascendant (*bottom up*). Ainsi, les facteurs généraux que sont les droits et devoirs individuels et collectifs et leur application influence sur la situation, tout comme la mise en place de ces facteurs est individualisée selon les particularités de chaque cas. Pour assurer l'efficacité de la pédagogie de l'accessibilisation, il importe donc de bien connaître les caractéristiques de ces deux types de processus et d'en tenir compte.

Le système doit être disponible et capable de gérer un certain niveau d'incohérence entre les facteurs institutionnels (généraux) et les facteurs particuliers (individuels). Cela est essentiel pour produire des évidences qui pourront nourrir à la fois les pratiques et la réflexion. Inversement, ces références générales peuvent jouer plusieurs rôles : « imposer, demander, anticiper ou produire, voir provoquer, un réajustement général de l'ensemble du système » (Mainardi, 2010, p. 313). L'exception peut exister grâce à ce copartage. Cependant, cela n'est pas suffisant en soi pour permettre l'assimilation, au niveau général de l'institution, des accords conclus et des solutions mises en place, que celles-ci soient ou non validées empiriquement.

Le processus individuel de négociation de l'accessibilité ou intégration peut être vu comme une étape centrée sur un cas permettant d'anticiper les évolutions et transformations à venir dans le cadre du cycle d'accessibilisation ou d'inclusion. De façon réciproque, les processus

d'intégration et d'inclusion ne sont que des appuis temporaires à partir desquels les institutions pourront faire évoluer leurs pratiques et réflexions.

Les réalisations interpersonnelles caractérisent la pédagogie de l'intégration. Cette pédagogie, par sa contribution aux réflexions générales et par les résultats produits, notamment sa généralisation à l'ensemble des systèmes est à la base de toute pédagogie de l'inclusion (Mainardi, 2010). Selon la perspective présentée dans le cadre de ce texte, les étapes à franchir doivent tenir compte de la nécessité de toucher à tous les systèmes. En effet, dans le parcours menant à l'inclusion, il est essentiel de passer de l'intégration à l'inclusion, de l'inclusion déclarée à l'accessibilisation individuelle effective.

CONCLUSION

L'accessibilisation dans le micro de la situation inclusive doit:

- 1) Permettre à la personne l'accès à des occasions orientées d'expérimentation du rôle d'agent causal de faits, d'événements, ou de situations qui se produisent dans son univers physique et social;
- 2) Assurer la prise en considération par la personne des principaux facteurs causaux sur lesquels, à l'intérieur de situations, elle pourrait exercer un contrôle direct;
- 3) Veiller à ce que l'impact des déterminants de la situation permette l'inclusion de la personne avec des incapacités de développement.

L'approche inclusive de la scolarité, demande à veiller sur la « non-exclusion », c'est-à-dire sur l'accessibilisation des conditions de scolarité. L'inclusion intéresse aussi bien les microsystèmes que les cadres contextuels distaux. La situation de handicap et les handicaps de situation ponctuels qui l'accompagnent (la matérialisent) sont des résultats et non pas des conditions des interactions de vie et d'école.