AVANT-PROPOS Quelle scolarisation pour les élèves autistes dans les pays francophones ? Vers l'inclusion ?

Christine Philip

▶ **To cite this version:**

Christine Philip. AVANT-PROPOS Quelle scolarisation pour les élèves autistes dans les pays francophones ? Vers l'inclusion ?. A.N.A.E. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 2017, Quelle scolarisation pour les élèves autistes dans les pays francophones ? Vers l'inclusion ?, 29 (150), pp.523-529. hal-01722440

HAL Id: hal-01722440
https://inshea.hal.science/hal-01722440

Submitted on 4 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

AVANT-PROPOS

Quelle scolarisation pour les élèves autistes dans les pays francophones ? Vers l'inclusion ?

Faire le point sur les différentes modalités de scolarisation des élèves autistes dans les pays francophones, en France, en Belgique, au Québec, au Canada ou en Suisse romande, et comparer les pratiques en prenant comme repère et point de mire cette « école inclusive » dont il est beaucoup question aujourd'hui. D'où ces questions : jusqu'où et selon quelles modalités ces différents pays s'engagent dans ce qu'il faut considérer moins comme un objectif à atteindre que comme un processus sans fin et un défi permanent ? Dans ce dossier nous explorons les différentes dimensions de l'inclusion scolaire, que ce soit la dimension politique qui s'appuie sur les textes légaux et réglementaires de chaque pays, la dimension philosophique et éthique de ce nouveau paradigme, sans oublier la dimension pédagogique sans laquelle ce processus inclusif ne saurait aboutir. Rappelons que sur le plan international cette option d'inclusion a été prise en 1990 à Jomtien en Thaïlande, lors d'une conférence mondiale sur « l'Éducation pour tous ». Elle ne concerne pas seulement les situations de handicap (et en particulier l'autisme), mais vise tous les enfants et adolescents ainsi que toutes les différences, même si de nos jours elle tend à s'appliquer surtout dans le champ du handicap.

Nous gardons aussi en mémoire la déclaration de Salamanque de 1994. Elle affirme que : « *Les écoles inclusives doivent reconnaître et prendre en compte la diversité des besoins de leurs élèves, s'adapter à des styles et à des rythmes d'apprentissage différents et assurer une éducation de qualité grâce à des plans d'études, une organisation scolaire et une utilisation des ressources adaptées, ainsi qu'à un partenariat avec la communauté* ».

Dans ce dossier nous avons choisi de donner la parole à la fois à des chercheurs intéressés par cette question de la scolarisation, mais aussi à des professionnels de terrain, notamment des enseignants, car comment parler de la scolarisation sans donner la parole aux professionnels concernés ? Ceux qui ont été sollicités sont plutôt engagés dans le processus inclusif. Nous leur avons demandé de témoigner de leur expérience. Nous avons également recueilli le témoignage d'un parent belge et responsable d'association.

Nous commençons par un état des lieux de la situation actuelle de la scolarisation de ces élèves en France avec l'article de Christine Philip qui s'appuie sur un certain nombre de textes, de rapports et de données chiffrées qui sont croisés pour donner un aperçu de cette situation. Notre étude aboutit à cette conclusion que par rapport à l'inclusion scolaire dont il est question dans les textes, on tend à minorer la dimension pédagogique de l'inclusion qui devrait conduire à une modification de notre système scolaire. On en resterait plutôt à une pratique d'intégration scolaire, poussée le plus loin possible, en multipliant les dispositifs, sans changer effectivement le fonctionnement général de notre système et la façon d'enseigner dans les écoles, collèges et lycées. Nous avons tendance à continuer d'exclure des classes ordinaires tous ceux qui s'écartent trop de la norme, ce qui est contraire à un processus inclusif réel.

La parole est ensuite donnée à un praticien, Olivier Paolini, enseignant spécialisé en IME au contact de ces élèves et fervent partisan de l'inclusion scolaire. Il tente d'établir des passerelles entre l'institution où il exerce ses fonctions et les établissements scolaires ordinaires, en s'engageant dans une pédagogie de projet et en multipliant les coopérations à tous les niveaux. La coopération est au centre de sa pratique. Ce professionnel qui travaille en milieu

© copyright Anae

spécialisé est favorable à un processus de désinstitutionalisation qui peine à se développer en France aujourd'hui. « Casser les frontières » entre ces secteurs qui sont encore très cloisonnés est pour lui un objectif essentiel. Un projet culturel dans le domaine des pratiques théâtrales est présenté à titre d'exemple. Un tel projet permet une rencontre fructueuse entre tous les élèves.

Une autre praticienne Delphine Mauuary, enseignante référente, nous donne son point de vue sur l'inclusion d'un élève autiste dans une classe ordinaire. Elle la présente comme une occasion de s'enrichir plutôt que comme une série d'obstacles à surmonter. Une façon de penser l'inclusion scolaire qui devrait être diffusée largement dans l'Éducation nationale, encore si frileuse pour ouvrir les portes des classes ordinaires à ces élèves différents. Elle montre que tous les acteurs peuvent tirer parti de cette situation, y compris les enseignants pour qui c'est une belle occasion d'interroger leur pratique et de développer de nouvelles compétences, bénéfiques pour tous les élèves. Expérience bénéfique aussi pour les accompagnants de ces élèves (les AVS/AESH) pour qui c'est à la fois un défi, mais aussi « un important levier de développement professionnel », bénéfique enfin pour les autres élèves dans la mesure où elle propose une belle opportunité pour découvrir la différence. Au final, une chance pour la société sachant que c'est par l'école, entre autres, que l'on pourra faire évoluer pratiques et mentalités.

La parole est ensuite à nouveau donnée à deux chercheurs, Christine Philip et Philippe Garnier qui s'attardent sur une expérience inédite de mise en place d'une Unité d'enseignement dans un lycée général parisien. Inédite car dans le secondaire les classes adaptées sont assez rares, plus encore dans les lycées d'enseignement général. Alors qu'il était question de l'école élémentaire dans les articles précédents, nous nous intéressons ici à l'enseignement secondaire où l'inclusion scolaire est beaucoup moins développée. À partir d'observations de situations et d'entretiens avec les acteurs, les auteurs montrent à la fois les points faibles et les points forts de cette expérience qui dans un premier temps ressemble à une « exclusion de l'intérieur ». Pourtant les professionnels, issus du secteur médico-social, sauf l'enseignante, se mobilisent pour engager des relations avec les enseignants et les lycéens, malgré l'écart important entre les uns et les autres. En effet l'organisation et le fonctionnement de l'établissement ne permet pas vraiment d'inclure ces élèves différents parmi les autres et ne l'autorise qu'à la marge… Néanmoins ces élèves adolescents vivent cette expérience inédite de façon positive, car au lieu d'être à l'écart dans une institution spécialisée, ils sont malgré tout au contact d'autres jeunes qu'ils croisent et rencontrent dans certaines activités éducatives et culturelles. Un pas vers l'inclusion ?

Avec l'article suivant d'une doctorante Sabine Zorn et d'un professeur de l'INS HEA Minna Puustinen, nous restons en France et dans l'enseignement secondaire, en s'intéressant cette fois aux collèges. À partir d'une enquête de terrain portant sur 11 collégiens, elles tentent d'analyser le lien entre leur niveau d'adaptation sociale et leur niveau et parcours scolaires. Elles découvrent que le lien avec le niveau scolaire n'est pas vraiment probant. En revanche le lien entre la capacité d'adaptation sociale et le parcours scolaire de ces élèves est important. Ils ont d'autant plus de compétences sociales que leur parcours scolaire s'est fait en milieu ordinaire, au milieu des autres. Ces compétences sociales ont été mesurées à partir d'un test (la *Vineland II*). Malheureusement, il est précisé que ces compétences sociales manifestées sont celles de la vie quotidienne et pas celles témoignées en milieu scolaire. Il est précisé que ces résultats ne vont pas dans le sens d'une étude analogue menée dans un autre pays que le nôtre. On peut dès lors se demander si cela n'est pas dû au fonctionnement de notre système scolaire et à la façon dont ces élèves sont accueillis en milieu ordinaire ? Cette piste est évoquée dans la partie discussion de cette étude.

Avant de questionner les pratiques hors de l'hexagone la parole est donnée à Philippe Garnier. Il tente de faire le point sur la pratique des mathématiques pour les élèves avec TSA. La question se pose de savoir si ce qui permet à ces élèves de réussir dans ce domaine : sont-ce les méthodes comportementales mises en œuvre pour d'autres apprentissages ou bien une façon particulière de présenter à ce public l'objet mathématique ? Il semble difficile de départager ces deux hypothèses. Précisons que l'ensemble du spectre est concerné et pas seulement les autistes de haut niveau. Une revue de littérature est proposée au niveau international. Elle explore les études conduites dans ce domaine et permet de retenir quelques pistes pédagogiques susceptibles d'aider les enseignants dans cette discipline.

Sortons à présent de la France pour découvrir d'autres pratiques et d'autres cadres légaux réglementaires en commençant par la Belgique francophone avec Isabelle Resplendino. Elle est à la fois responsable d'association et mère d'un jeune avec autisme dont elle présente le parcours scolaire. Elle nous présente également le système belge avec sa particularité de contenir à la

© copyright Anae

fois un ensemble d'institutions spécialisées dont un certain nombre accueillent des français, de l'enfance à l'âge adulte, mais aussi un système de classes spécialisées en milieu ordinaire. La spécificité du système belge c'est d'être sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, ce qui n'est pas du tout le cas en France. Même si ce système est loin d'être inclusif, cette tutelle de l'Éducation donne à la scolarisation une place beaucoup plus importante que dans notre pays où le handicap reste sous la responsabilité de la Santé. Et dans le domaine de l'autisme, la Belgique s'est beaucoup impliquée dans la mise en œuvre des méthodes recommandées chez nous par la HAS (Haute Autorité de la santé).

De la Belgique au Québec : Nadia Rousseau *et al*. nous présentent la situation des élèves avec TSA. Loin de ce que nous pouvons imaginer en France, la situation n'est pas idéale. Un chemin reste encore à parcourir pour rendre l'école plus accessible et inclusive. « *Pour l'année scolaire 2014-2015, seulement 45,4 % des enfants ayant un TSA fréquentaient la classe ordinaire*. » Certes ces chiffres sont meilleurs qu'en France, bien qu'encore insuffisants selon les auteurs, malgré une légère amélioration récente. Mais là aussi la différence se situe surtout au niveau du système. Il comporte, outre les classes ordinaires d'accueil, des classes spéciales ainsi que des « écoles spéciales », très rares en France, où le secteur médico-social et sanitaire reçoit les enfants qui ne sont pas en milieu ordinaire. Le chiffre d'enfants accueillis en milieu hospitalier est très restreint (0,2 %). Une des dernières préconisations du Québec est la nécessité de l'obtention d'un diagnostic pour bénéficier des aménagements en milieu ordinaire. Comme l'indiquent les auteurs, cette mesure ne va pas vraiment dans le sens de l'inclusion.

Pour le Canada, qui comporte une série de provinces et de territoires (13 au total), nous sommes devant un système complexe que Philippe Tremblay et Stéphanie Belley nous présentent sous forme d'analyse comparative. Entre ces différents territoires des divergences existent, notamment au niveau du repérage de la population avec TSA. Si dans certains territoires elle est nettement repérée comme elle l'est en France, dans d'autres elle ne l'est pas, car l'approche n'est pas médicale et préfère parler de population à besoins particuliers. Pour ce qui est du Québec qui identifie cette population, les auteurs nous confirment qu'une majorité de ces élèves se retrouvent non dans les classes ordinaires, mais dans les classes spéciales. Au final, l'on découvre par cette analyse comparative que sur les 14 juridictions canadiennes, environ la moitié ont adopté une approche non catégorielle. Ce sont ces territoires qui privilégient l'inclusion en classe ordinaire. Bien sûr ces territoires ne possèdent pas, ou très peu, d'écoles ou de classes spéciales. Une telle situation a de quoi nous faire réfléchir sur notre approche très catégorielle et très médicalisée en France. Il faut ajouter que ces élèves non identifiés peuvent recevoir des soutiens adaptés en dehors de la classe, mais pendant un temps restreint et que des guides très détaillés sont rédigés à destination des enseignants pour les conseiller dans leur pratique.

Nous achevons ce dossier par une présentation de la situation en Suisse Romande par Évelyne Thommen *et al*. Ils montrent que ce pays ne se conforme pas aux principes de l'école dite « inclusive ». La majorité des élèves fréquentent des lieux à part, appelées « écoles spécialisées », et cela même lorsque le profil de l'élève paraît compatible avec une scolarisation en milieu ordinaire. Les auteurs préfèrent d'ailleurs à juste titre parler d'intégration plutôt que d'inclusion. C'est dire que le chemin vers l'inclusion reste encore important. Deux enquêtes de terrain sont présentées. Dans l'une de ces enquêtes, on constate tout de même que les enfants qui sont accueillis en milieu spécialisé passent environ 72 % de leur temps aux apprentissages scolaires, ce qui est très loin d'être le cas en France. Cela est dû au fait que ces établissements sont considérés comme des « écoles spéciales » et non des établissements « médico-éducatifs ». En revanche, faute de formation des personnels, les méthodes recommandées en France par la HAS sont peu utilisées dans ces établissements, même si elles commencent à se diffuser.

Pour conclure

L'ensemble de ces contributions donne un aperçu intéressant de la situation actuelle de la scolarisation de ces élèves dans les pays francophones et un peu au-delà avec le Canada. On découvre que la situation n'est pas forcément meilleure en dehors de nos frontières. Mais plusieurs pistes se dessinent, notamment mettre sous la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale tous les enfants présentant un handicap, et accorder plus d'importance à la scolarisation, même lorsqu'elle se développe en dehors du milieu ordinaire. Il est intéressant de constater que c'est dans les régions du Canada où l'on s'est affranchi de l'approche dite « catégorielle » que l'inclusion scolaire est la plus développée. Et si ce qui entrave les pays francophones pour être plus inclusifs était cette approche catégorielle et médicale, exclusivement centrée sur le handicap et les

© copyright Anae

diagnostics, qui incite au développement de dispositifs spécifiques ? Il serait temps en France de sortir de cette approche médicale et catégorielle et de s'engager dans une désinstitutionalisation progressive, comme cela est prôné par le Conseil de l'Europe depuis 2010 ? Par ailleurs tant que l'on ne s'engagera pas dans une réforme du fonctionnement du système scolaire dans sa globalité, la situation évoluera peu, car le fonctionnement actuel de ce système avec ses programmes, ses normes et ses modes d'évaluation représente un obstacle de taille à l'inclusion. Il conviendrait de le modifier pour le rendre capable de répondre à un plus grand nombre de difficultés, si ce n'est à toutes, en permettant à chacun d'apprendre à son rythme… Tant que l'on restera centré sur le handicap et les procédures pour l'accueillir davantage, on pratiquera ce que certains appellent une « intégration poussée », sans toucher au milieu d'accueil qui continuera à être ce qu'il est, un milieu souvent enclin à ne pas prendre en compte les différences de tous les élèves et pas seulement celles liées au handicap. Si l'on souhaite que l'inclusion scolaire ne soit pas seulement comme le dit Charles Gardou « une danse avec les mots », il ne faut pas seulement viser l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, mais transformer l'école pour qu'elle devienne inclusive en accueillant et en prenant en compte « toutes » les différences.

Christine PHILIP,
Maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation,
et membre associé du GRHAPES
(Groupe de recherche sur le handicap,
l'accessibilité et les pratiques éducatives et scolaires),
EA 7287, INS HEA[1]

[1] INS HEA : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. Suresnes.

© copyright Anae