

L'inclusion et les handicaps de situation

Prof dr Michele Mainardi

Pédagogie spécialisée et inclusive

Journées «**Inclusion et diversité**»

Réseau de Didactique de l'Education physique et sportive
Jeudi et vendredi, 18 et 19 août 2022, Bellinzona

MM-SUPSI/DFA/BESS- 2022

michele.mainardi@supsi.ch

Dip. Formazione e apprendimento (DFA)

Centro competenze Bisogni educativi scuola e società (BESS)

L'inclusion et les handicaps de situation

Les processus d'inclusion, à l'école, ils intéressent simultanément :

- A. les conditions structurelles d'accès à l'expérience scolaire, c'est-à-dire la collocation des lieux de la scolarité (des situations d'école) pour les élèves.
- B. le caractère « particulier » et « universel » des attentions accordées aux expériences d'apprentissage, d'exercice et de développement des compétences prédisposées pour la classe.

Le noyau pédagogique (OCSE 2014) définit les environnements et les situations d'un système scolaire sur la base des variables suivantes:

- 1) les regroupements des apprenants ;
- 2) les regroupements des professionnels ;
- 3) la planification des formes et de la collocation dans le temps des apprentissages ;
- 4) les pédagogies et les pratiques de évaluation.

Le noyau pédagogique traduit des principes et dicte des conditions et chaque modification d'une des variables entraîne une nécessité de rééquilibration interne.

L'inclusion avant toute chose elle intéresse le regroupement des apprenants à l'intérieur des circuits scolaires ordinaires (mainstream) et aujourd'hui, comme dans le passé, elle remet en discussion de manière évolutive et critique certains acquis du noyau*.

* NB.: La discussion de ces variables et des implications est traitée dans Mainardi (2021) *L'accessibilité pédagogique: un catalyseur de pratiques novatrices*. In: Ebersold, S. (ed.) L'ACCESSIBILITE OU LA REINVENTION DE L'ECOLE. Encyclopédie SCIENCES; ISTE éditions, Londre;; 268 p., p.83-101 <Educational accessibility: a catalyst for innovative practices. In: Ebersold S. (eds.) ACCESSIBILITY OR REINVENTING EDUCATION. Coll. SCIENCES; ISTE/Wiley éditions, London; p.63-80.>

Le regroupement des apprenants: la différenciation structurelle en CH

Des données dishomogènes au niveau des cantons.

Moyenne CH 2017/2018: 3.32 % (cfr. table à droite)

Max moyenne cantonale 5.63%

Min moyenne cantonale 1.22%

Variations à la moyenne CH: +2.31 / -2.10

Des données variables dans le temps.

Moyenne CH 2003/2004: 6.2%

Max moyenne cantonale 9.4%

Min moyenne cantonale 2.1%

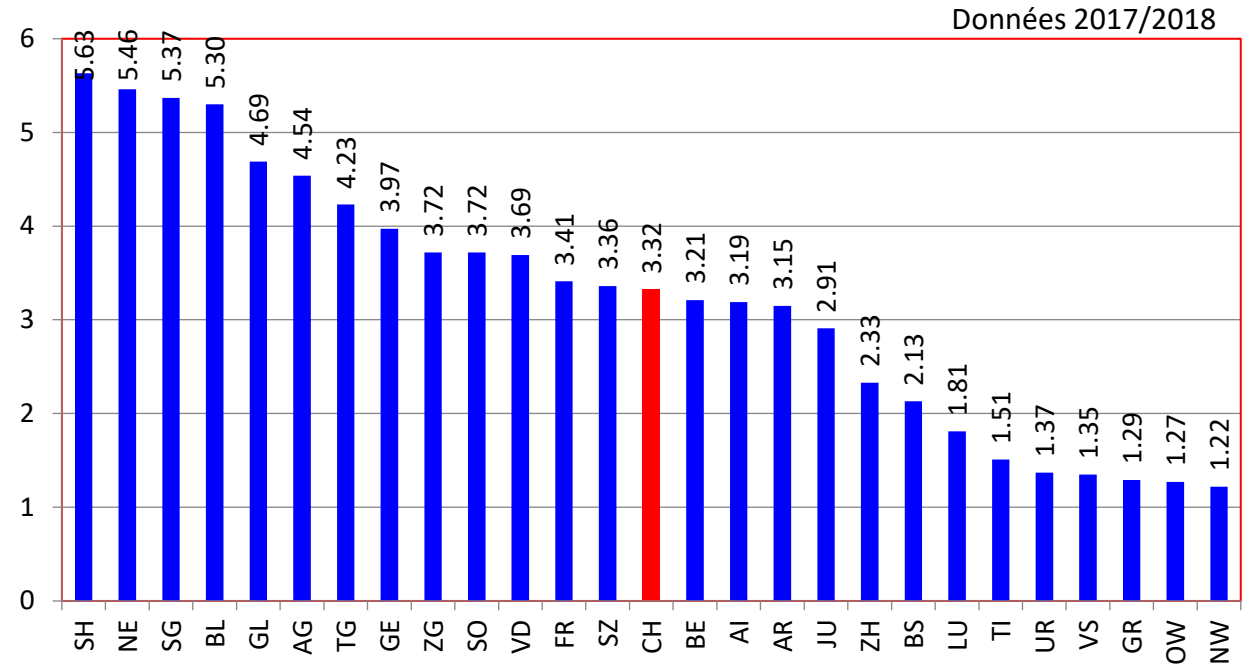
Variations à la moyenne CH: + 3.2% / - 4.1%

Moyenne CH 1993/1994:: 5.7%

Max moyenne cantonale 11.7%

Min moyenne cantonale 1.8%

Variations à la moyenne CH: + 6% / - 3.9%



Pourcentages calculés sur la base des données de l'Office fédéral de la statistique

L'histoire et les trajectoires de la différenciation des attentions

L'exemple des lieux de l'éducation des personnes avec des incapacité de développement*

4) Environnement incluant; il s'agit de lieux normalement accessibles et «normalement spéciaux», c'est-à-dire qui présentent des situations à l'intérieur desquelles une expérience et prise en charge de qualité est prévue ou possible pour tous à priori.

3) Idéologie inclusive : les attentions normales de l'école doivent inclure les attentions spéciales définies précédemment dans des lieux et des situations (neo)habituels : de l'exception négociable à la règle institutionnelle.

2) L'intégration : des attentions particulières sont négociées et mises en œuvre, à titre exceptionnel, au sein des lieux usuels de l'éducation pour éviter les effets secondaires de l'exclusion sur les uns et sur les autres.

1) Ségrégation "positive" : des attentions particulières sont possibles dans des lieux spéciaux, ce qui entraîne pour certains l'exclusion des contextes de vie et d'expérience habituels à leurs pairs.

0) Ghettoïisation : l'absence de considérations, les asiles, la persécution eugénique,...

*Mainardi, M. (2013b) Tugenden und Voraussetzungen der schulischen Integrationskultur. In: *JOURNAL FÜR SCHULENTWICKLUNG* 3/2013; p.13-18 (Monographie: INKLUSION I)
Mainardi, M. (2010). Pour une pédagogie inclusive. Centre universitaire de Pédagogie curative, Université de Fribourg-CH, n. 15, p. 345

La différenciation interne pour palier aux risques de « handicap de situation » associées à l'inclusion

On doit à Warnock (1978) l'idée du statut de élèves à *Besoins Educatifs Particuliers* (with Special educational needs) pour les: *élèves à risque d'accumulation de difficultés à l'intérieur de situations d'apprentissage usuelles.*

autrement dit,

- *des élèves qui ne pourraient pas bénéficier au même titre que leurs pairs des conditions et des attentions habituellement assurées à l'école en l'absence d'attentions particulières.*
- *des élèves auxquels et auxquelles l'école d'aujourd'hui voudrait assurer des attentions particulières à l'intérieur du mainstream (inclusion vs répartition des tâches)*

Besoins éducatifs particuliers (BEP)

Depuis 2007 (OCDE/OCSE) l'Europe considère les facteurs suivants pour l'attribution du statut de élève avec des BEP:

- déficiences / incapacités de développement diagnostiquées (sensorielles, motrices, intellectives) ;
- troubles spécifiques du neurodéveloppement diagnostiqués: troubles spécifiques des apprentissages (lecture, expression écrite et calcul); troubles de la communication; troubles moteurs (de la coordination motrice, mouvements stéréotypés, tics) ; déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH);
- désavantages sociaux, culturels et/ou linguistiques.
- dans certains pays, tels que l'Italie, les BEP incluent également la catégorie des élèves à haut potentiel intellectuel
- au même titre il serait à inclure dans cette macro-catégorie aussi **tout élève «qui pour une raison ou pour une autre serait à risque d'accumulation de difficultés à l'intérieur de situations d'apprentissage usuelles»** .

L'accumulation de difficultés: l'immersion dans un milieu n'est pas synonyme de considération, ni de équité (mais uniquement un préalable)

Des effets secondaires caractérisent contextuellement la présence d'un « handicap de situation » propre à une situation donnée et l'observabilité de *l'accumulation de difficultés* (Vygotskij in Barisnikov, et Petitpierre, 1994, p.142).

Déficit

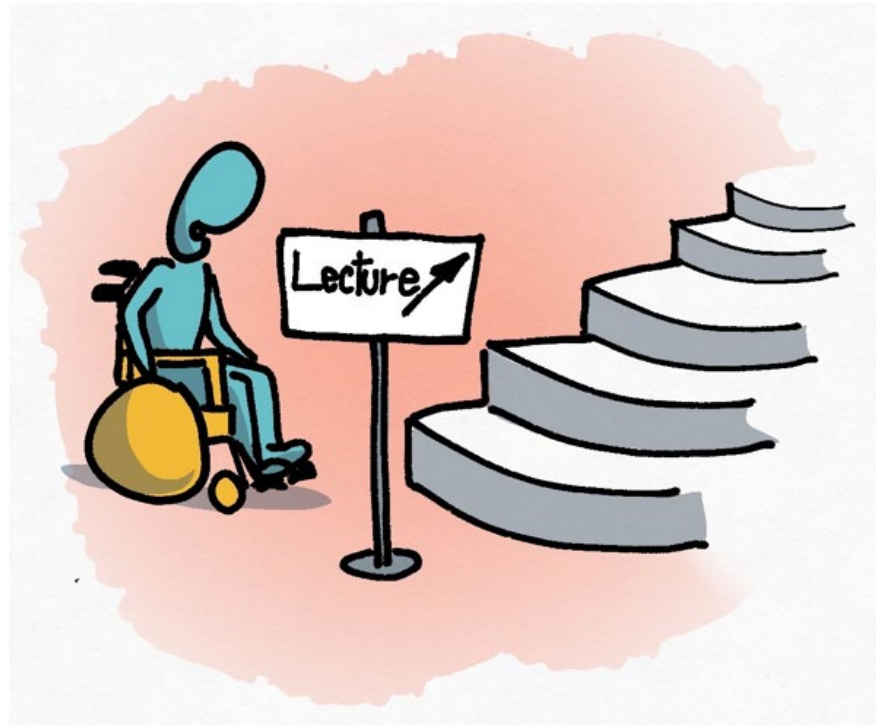


Illustration Stefano D'ambrosio 2021. CCBESS/DFA/SUPSI d'après Fougeyrollas, RIPPH 2006

Handicap de situation

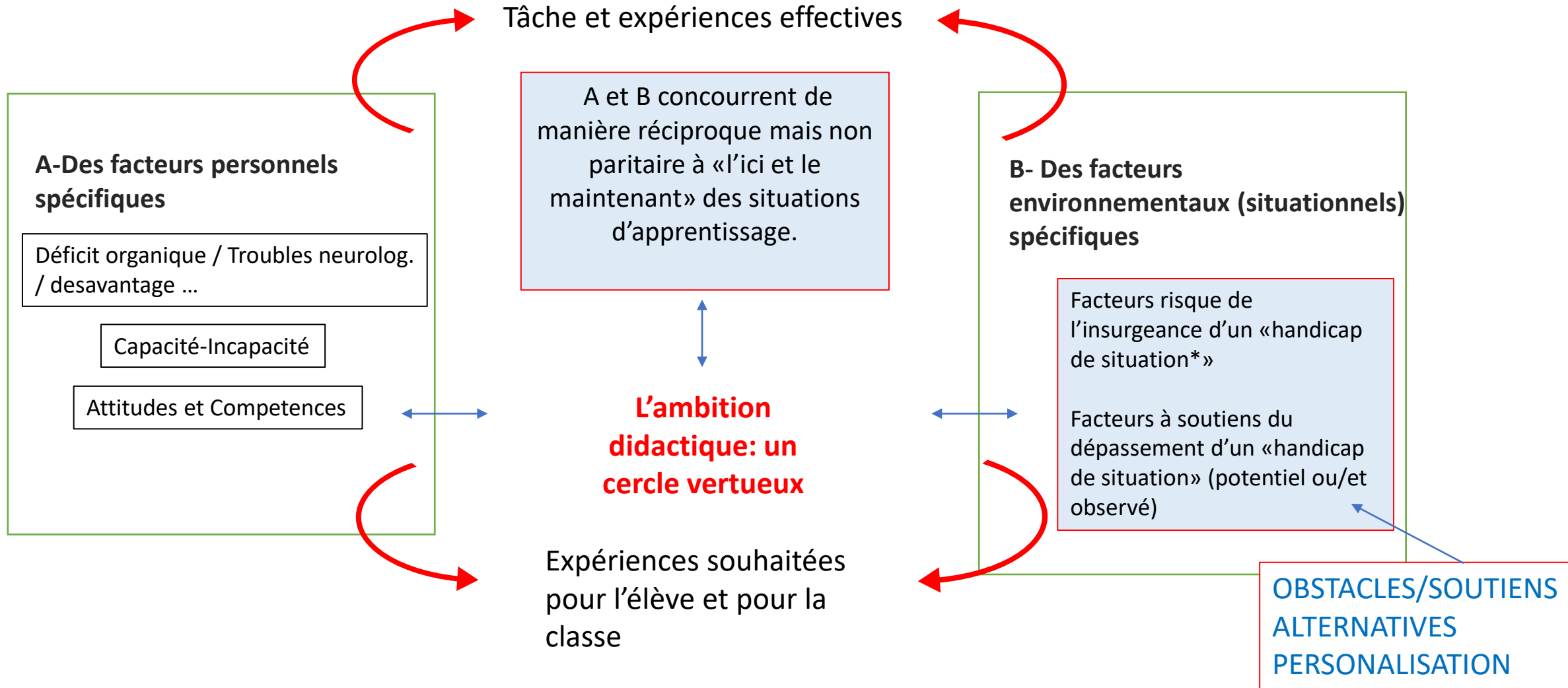
Désavantage significatif (par rapport à une norme et par rapport à ses propres capacités) face à des conditions données

* *Handicap de situation*: Mainardi (2010, 2013a) *Handicap situationnel*: Minaire (1978, 1992)

Fougeyrollas P. (2001). Le processus de production du handicap : l'expérience québécoise.

In : Riedmatten, R, de (Ed.), *Une nouvelle approche de la différence : comment repenser le «handicap»*. Médecine et Hygiène. Genève. (pp.101-122).

Du point de vue didactique, la considération (a priori et/ou a posteriori) des facilitateurs et des obstacles à l'expérience individuelle (particulière) et de la classe (universelle) est centrale lorsque le degré interne d'hétérogénéité des élèves de la classe est élevé.



L'inclusion en tant que processus scolaire

On peut affirmer que l'inclusion à l'école elle se traduit dans les faits par

- *la possibilité et la capacité des environnements (scolaires) de remplir les missions de l'école envers de tout le monde dans des lieux communs et d'accès commun:*
 - *en accueillant chacun au mieux de ses capacités;*
 - *en mettant à la disposition de chacun, par analogie avec ce qui est mis à la disposition de autres (de ses pairs), ce qui est nécessaire pour profiter au mieux (qualitativement et quantitativement) d'opportunités et d'expériences similaires à celles de ses pairs pour vivre ces contextes communs, apprendre, exploiter ses facultés et témoigner des compétences muries.*

Une approche heuristique des attentions en situations

L'inclusion scolaire vise un horizon ambitieux et de qualité et, par ses attentions envers les situations ponctuelles, « engage vers la transformation des systèmes et des fonctionnements scolaires (...) » (Benoit et Feuilladiou 2017).

En termes pédagogiques et d'opportunité, l'inclusion engage les réseaux scolaires (Muijs *et al.* 2010) à profiter favorablement des réflexions et des conclusions de chaque force « novatrice », tant au niveau micro que macro, et de (nouvelles) formes de partenariat pour:

- I. favoriser le débat, la concertation, le partage des évidences empiriques et pédagogiques,
- II. encourager les projets, la description et l'analyse des pratiques, l'évaluation interne et externe de situations, des dispositifs et des instruments et
- III. favoriser les études comparatives à propos facteurs qui , à tous les niveaux du système, concourent à déterminent la qualité et l'efficacité pédagogique des environnements scolaires. (cfr. Mainardi, 2021).

□ **Un train en marche!**

Bibliographie

Barisnikov, K. e Petitpierre, G., (1994). *Vygotsky-Défectologie et déficience mentale*. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel.

Benoit, H., Feuilladiou, S. (2017). De la typologie des outils numériques dans le champ des EIAH à leur opérationnalité inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 25–45.

CAWI (2015) Advanced Equity and inclusion. Ottawa.

Fougeyrollas, P. (2001). Le processus de production du handicap : l'expérience québécoise. In : Riedmatten, R, de (Ed.), *Une nouvelle approche de la différence : comment repenser le «handicap»*. Médecine et Hygiène. Genève. (pp.101-122).

Mainardi, M. (2010) Pour une pédagogie inclusive. Centre universitaire de Pédagogie curative, Université de Fribourg-CH, n. 15, p. 345

Mainardi, M. (2013a) L'apport de la «défectologie moderne» aux pédagogies: en deçà de la zone proximale de développement (ZPD). In J.P. Bernié et M. Brossard (eds) (2013) *Vygotsky à l'école*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 357-365.

Mainardi, M. (2013b) Tugenden und Voraussetzungen der schulischen Integrationskultur. In: *JOURNAL FÜR SCHULENTWICKLUNG 3/2013*; p.13-18 (Monographie: INKLUSION I)

Mainardi, M. (2021) *Educational accessibility: a catalyst for innovative practices*. In: Ebersold S. (eds.) ACCESSIBILITY OR REINVENTING EDUCATION. Coll. SCIENCES; ISTE/Wiley éditions, London; p.63-80; 224 p. (F) *L'accessibilité pédagogique: un catalyseur de pratiques novatrices*. In: Ebersold, S. (ed.) L'ACCESSIBILITE OU LA REINVENTION DE L'ECOLE. Encyclopédie SCIENCES; ISTE éditions, Londre; p.83-101; 268 p.

Minaire, P. (1978): Proposition d'une nouvelle méthodologie dans l'évaluation du handicap situationnel. Paris, UNESCO, ADEP documentation.

Minaire, P. (1992) Diseases, Illness et Health: The critical Models of the Disablement Process. Bulletin OMS, 70 (3) , p.373-379.

Muijs, D., West, M., Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 5–26

Office fédéral de la statistique : <https://www.bfs.admin.ch>

UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education

Warnock, M. (1978) Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Her Majesty's Stationery Office, London.

Grazie per la
vostra attenzione!

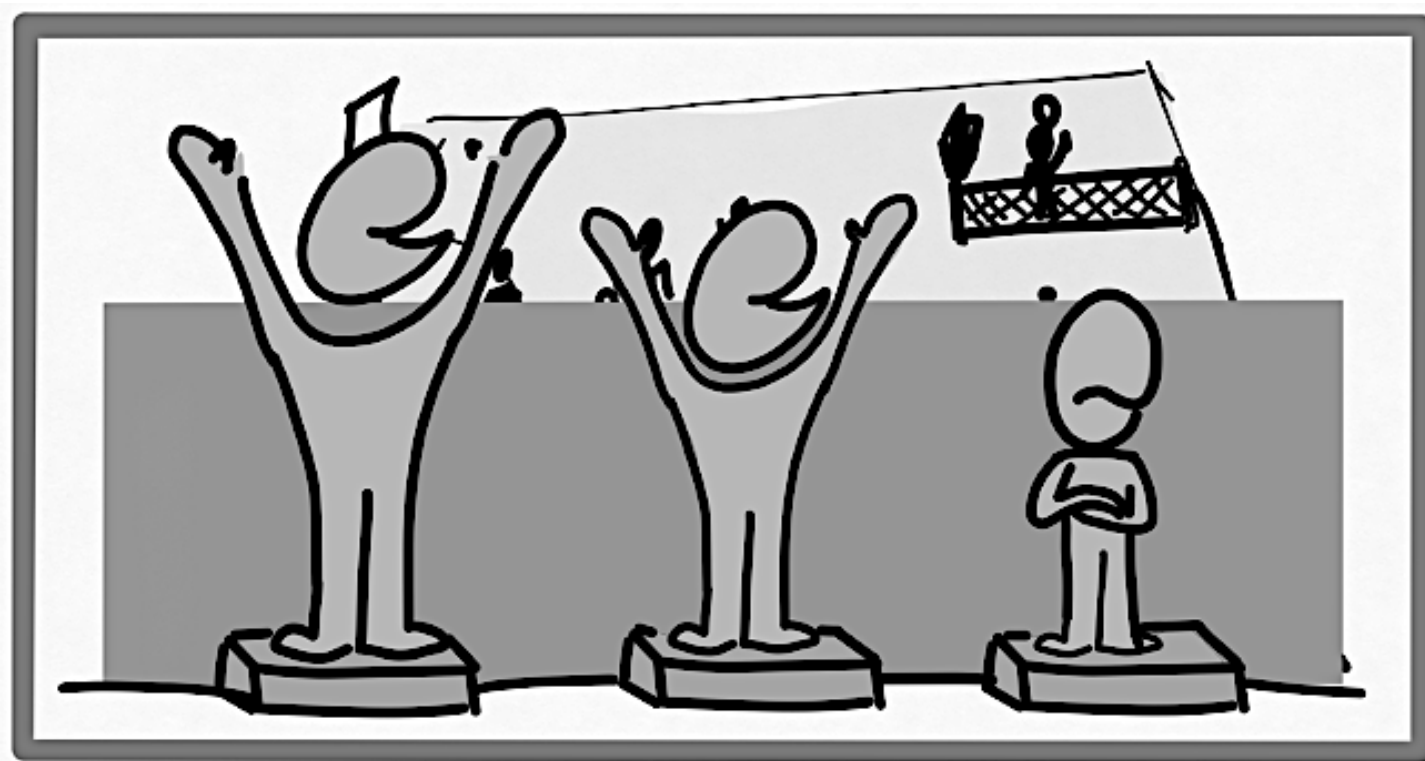


Illustration originale CCBESS - Stefano D'Ambrosio d'après CAWI. (2015) p.17.

<https://in-formazione-inclusione.ch/fr/inclusione/>.