Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés

The training of teachers of children with special needs in Italy

Formación de los docentes que acogen a niños discapacitados en Italia

Ausbildung in Italien von Lehrern, die behinderte Kinder aufnehmen

Lucia de Anna et Éric Plaisance

Traducteur : Tatiana Parisi et Éric Plaisance

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/512>

DOI : 10.4000/rechercheformation.512

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2009

Pagination : 55-70

ISBN : 978-2-7342-1164-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Lucia de Anna et Éric Plaisance, « Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés », *Recherche et formation* [En ligne], 61 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/512> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.512

FORMATION EN ITALIE DES ENSEIGNANTS ACCUEILLANT DES ENFANTS HANDICAPÉS (1)

LUCIA DE ANNA*

Résumé *L'Italie est considérée, depuis plus de trente ans, comme un pays parmi les plus avancés pour la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire et qui a mis en place des mesures radicales d'intégration scolaire. L'article en rappelle brièvement les conséquences pour la formation des enseignants (professeurs de « soutien » et professeurs ordinaires), mais développe surtout l'état des expériences actuellement mises en œuvre par le ministère de l'Instruction pour développer de « bonnes pratiques » pour l'intégration. Les écoles sont invitées à présenter des projets de formation qui peuvent être financés, surtout s'ils présentent des aspects innovants et interdisciplinaires.*

Mots clés : *intégration, inclusion, interdisciplinarité, projet, partenariat, partage des compétences.*

55

Présentation d'ÉRIC PLAISANCE**

La scolarisation des enfants handicapés en Italie est souvent considérée comme originale par rapport à d'autres pays, car elle a introduit ce que nous pouvons appeler une intégration radicale, c'est-à-dire la fréquentation des classes ordinaires par les enfants handicapés. De plus, cette orientation n'est pas récente, puisqu'elle date d'un peu plus de 30 ans. Dans le texte ci-après, on pourra lire quels sont les débats qui subsistent et les projets en cours. Mais un bref cadrage historique et institutionnel est indispensable pour bien comprendre la situation actuelle.

* - Lucia de Anna, université Foro Italico, Rome, Italie.

** - Éric Plaisance, université Paris Descartes.

1 - Texte traduit par Éric Plaisance et Tatiana Parisi.

L'adoption d'une politique d'intégration des enfants handicapés en Italie succède à la période des années 1960 où s'étaient développées classes et écoles spéciales, avec le souci d'éduquer ces enfants dans un climat général de reconstruction du pays et d'unification nationale. Mais les mouvements sociaux de la fin de cette période ont mis en cause ce type de dispositif, de même que le fonctionnement des hôpitaux psychiatriques. Des associations de parents, parallèlement à l'importante Association nationale des mutilés et invalides civils (ANMIC), ont revendiqué le droit à la scolarisation en milieu ordinaire. Dès la loi 118 de 1971, est reconnu le droit des invalides civils et des handicapés physiques à bénéficier des mêmes droits d'éducation que les autres personnes. Les questions proprement pédagogiques ne sont pas encore directement abordées. Ce sera le cas avec les travaux parlementaires ultérieurs, en particulier les travaux de la commission présidée par Falcucci en 1975. Elle pose les jalons d'une politique d'intégration, en adoptant le principe d'une école adaptée à chaque individu et qui valoriserait les potentialités de chacun. Mais le texte législatif majeur est celui de 1977. À cette date, la loi 517 est une loi pédagogique et non une loi qui porterait sur les personnes handicapées. Elle modifie les procédures d'évaluation des élèves, introduit la notion de curriculum et impose ce qui est appelé « programmation éducative et didactique ». Elle supprime en même temps les classes spéciales, dites « différenciées » dans le système italien. Elle rend obligatoire l'attribution de ressources aux écoles ordinaires et prévoit la mise place d'enseignants spécialisés.

56

La question qui est souvent posée par les observateurs étrangers est celle de la possibilité de mise en œuvre concrète de cette intégration qui, rappelons-le encore, implique que tout enfant, handicapé ou non, fréquente une classe ordinaire. Plusieurs mesures législatives et réglementaires sont prises, par exemple en 1992 (loi-cadre) et 1994 (décret du président de la République): définition du processus d'intégration, de la maternelle à l'université, impliquant à la fois les autorités sanitaires (niveau du diagnostic) et les équipes éducatives (plan éducatif individualisé), responsabilité de l'État qui doit permettre l'élimination des obstacles à l'intégration, aide et soutien aux familles concernées... Mais le point sans doute le plus central est la mise en place d'enseignants spécialisés en vue de l'intégration, maintenant dénommés « professeurs de soutien », progressivement formés en universités, et qui viennent en appui aux classes ordinaires qui accueillent des élèves handicapés (pour plus de détails, voir le texte de la conférence de consensus « Scolariser les élèves en situation de handicap. Pistes pour la formation », présent dans ce même numéro).

Le système éducatif italien a connu plusieurs réformes générales, au-delà de la seule question des élèves handicapés. La loi de 1997 donne aux écoles la pleine autonomie et la responsabilité du plan de formation qui doit fournir des parcours didac-

tiques individualisés pour les élèves handicapés. La loi de 2003, communément appelée « réforme Moratti », confirme l'instruction obligatoire jusqu'à 14 ans et la formation obligatoire jusqu'à 18 ans et garantit, à travers des interventions spécifiques, l'intégration des personnes en situation de handicap. Actuellement les réformes visées par le gouvernement Berlusconi suscitent beaucoup d'inquiétudes et de protestations. Parmi celles-ci, la mise en cause du système d'attribution d'enseignants supplémentaires à l'école élémentaire : au lieu de trois enseignants pour deux classes, ou encore de deux pour une classe, on en serait maintenant à la formule du maître unique. De telles réductions, effectuées au nom d'économies budgétaires, ne semblent pas toucher la scolarisation des enfants handicapés et surtout les moyens importants attribués en termes d'enseignants de « soutien ». On constate que des projets d'innovation sont encore soutenus par le ministère de l'Instruction, comme le programme « Icare » qui est détaillé dans le texte ci-après. Un tel projet qui s'appuie sur la loi de 1997 sur l'autonomie des écoles vise à les responsabiliser dans la perspective des actions d'intégration, en liaison avec les réalités locales.

Dispose-t-on enfin de quelques données statistiques de cadrage ? En 2007-2008, les écoles publiques italiennes (dépendantes de l'État) accueillent 174 404 élèves reconnus comme « disabili » à tous les niveaux d'enseignement, c'est-à-dire de l'école maternelle à l'enseignement secondaire second cycle (2). Cela correspondrait à environ 1 élève handicapé pour 44 élèves « tout venant », ou encore environ 1 élève handicapé pour 2 classes. L'augmentation de l'accueil d'élèves handicapés sur une dizaine d'années (de 1998 à 2007-2008) est d'environ 50 %, soit un taux bien supérieur à l'augmentation de la population scolaire générale qui se limite à 2,8 %. L'augmentation serait la plus forte au niveau de l'enseignement secondaire. C'est dire que même dans un pays considéré comme en pointe dans la politique d'intégration scolaire, la culture de l'intégration est encore en développement, au niveau des écoles comme au niveau social.

57

INTRODUCTION

Après plus de trente ans d'intégration scolaire en Italie, il est fondamental de parvenir à une formation qui implique toujours plus de personnes, non seulement les enseignants spécialisés, mais aussi tous les enseignants et les intervenants qui œuvrent dans le processus éducatif pour construire un contexte inclusif et participatif.

2 - Statistiques sur le site italien du ministère de l'Instruction : <<http://pubblica.istruzione.it/mp>>

Si la diversité est considérée comme une valeur pour tous, alors tous les élèves doivent être mis dans les conditions leur permettant d'apprendre ensemble. Tout ceci requiert une implication globale de toute l'école et une interaction continue entre l'environnement local et les familles.

Le projet récent de formation 2007-2009 du ministère de l'Éducation nationale a été considéré comme stratégique pour réfléchir sur les bonnes pratiques, pour impliquer le réseau des écoles et faire émerger à travers des activités de recherche/action les différentes dimensions de la qualité de l'intégration, en identifiant aussi les aspects encore problématiques.

En Italie, la formation des enseignants a toujours été considérée comme fondamentale pour la réalisation des processus d'intégration et ceci depuis les années soixante-dix avec la réforme générale de l'école de 1974 et la réorganisation du statut juridique des enseignants.

Les enseignants spécialisés pour les activités d'intégration ont été introduits par la loi 517 de 1977, qui a engagé le processus d'intégration des élèves en situation de handicap non seulement dans les écoles ordinaires mais aussi dans les classes ordinaires. De nouvelles orientations officielles ont été mises en place pour la formation de ces nouvelles figures professionnelles (de Anna, 2004) mais une législation a aussi été promulguée sur les modalités de collaboration avec les enseignants des classes ordinaires (lois, décrets, ordonnances et circulaires du ministère de l'Éducation nationale, voir de Anna, 1996, 2000) (3).

Dans le rapport de la commission Falcucci de 1975, on cherchait déjà à mettre en place un changement qui impliquait l'élimination des écoles spéciales, on envisageait la collaboration interdisciplinaire entre les enseignants spécialisés, les intervenants non enseignants (psychologue scolaire, assistant social, et autres) et les enseignants des classes ordinaires afin de s'accorder sur la définition et la réalisation d'un projet éducatif commun (de Anna, 1983, p. 34). Ceci est encore un des points centraux pour réussir à construire un véritable processus d'intégration et d'inclusion.

On affirme souvent, et même au niveau international, que l'intégration est « moins que » l'inclusion. Or, pour les chercheurs en pédagogie spéciale, le sens que nous avons attribué au terme « intégration » coïncide avec le sens que tout le monde attribue aujourd'hui au terme « inclusion », ce qui est démontré par le contenu des documents de la commission Falcucci de 1975, déjà citée, qui prenait en considération une série d'aspects de l'organisation scolaire, depuis les programmes nationaux jusqu'à la réalisation de services techniques locaux d'appui et de conseil.

3 - Dans la dénomination italienne, ce sont les enseignants « curriculaires ».

Comme le dit Andrea Canevaro, si le terme d'inclusion nous permet de diffuser et de consolider « le passage de la logique de l'individu », entendue comme une indemnisation accordée à l'individu (4), à « une logique structurelle », à « une structure capable de penser », de prendre en considération les synergies, les collaborations, vers une compétence et une pensée plus larges, pour travailler à la construction d'une société à laquelle tous appartiennent, alors nous pourrions accepter le terme d'inclusion. Cette façon de penser doit pénétrer largement l'école et la société.

L'école ne peut et ne doit pas être l'unique référence pour activer les processus d'intégration des élèves avec handicap et les enseignants ne peuvent à eux seuls faire croître la culture de l'inclusion.

Indubitablement, la formation des enseignants est un des points fondamentaux de la croissance du pays et des générations futures. Mais en Italie, le débat actuel sur l'école et la formation des enseignants est très tendu, et le gouvernement déclare souhaiter « moins de pédagogie et plus de savoir ». Le parcours de formation est en train de subir un changement, les écoles universitaires de spécialisation ayant été abolies. On revient à un savoir plus disciplinaire et à une formation supplémentaire par des stages surtout pour les écoles secondaires.

Pour ce qui concerne la formation spécialisée sur le soutien, plusieurs propositions ont cours. Pour l'école primaire, le ministère de l'Instruction publique pense à une formation globale pour tous les enseignants et pour l'école secondaire, il fait l'hypothèse d'un master de II^e niveau. Les choix n'ont pas encore été ratifiés, et les associations pédagogiques des professeurs et chercheurs universitaires essaient d'ouvrir le dialogue avec le gouvernement pour obtenir aussi, concernant la spécialisation, un cours supplémentaire de 60 crédits. Pour le moment l'intégration des enfants handicapés dans l'école ordinaire n'est pas remise en cause. Les Associations des familles sont très actives et ont fait plusieurs auditions au Parlement pour éviter tout changement sur cette conquête importante de l'intégration acquise depuis plus de trente ans.

Pour autant, le contenu de la formation (de Anna, 2008) reste en l'état actuel, et le ministère de l'Instruction publique a focalisé l'attention sur la continuation de la mise en place de projets d'écoles (projet ICARE) (5) et sur la collaboration entre l'école et l'environnement local pour construire un partenariat fort avec les familles et les institutions municipales, les provinces et les régions.

4 - Selon les orientations françaises actuelles issues de la loi de 2005, ce serait le terme de « compensation » qui serait utilisé (note du traducteur).

5 - <http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/icare/presentazione>

Les alliances éducatives, la collaboration entre enseignants dans le processus d'intégration, les rapports entre intervenants internes et externes dans le projet éducatif

Nous avons toujours dit que l'intégration et/ou l'inclusion est un « processus » qui doit impliquer tout le monde pour être réalisé, des enseignants aux élèves et aux familles, mais aussi ceux qui œuvrent sur le cadre local pour soutenir et mettre en place un tel processus. Il s'agit de devenir capable de se remettre en cause pour construire ensemble, en appliquant des stratégies et des méthodes en fonction des besoins éducatifs de tous les élèves et en utilisant la diversité comme ressource.

La collaboration avec les intervenants externes ne doit pas être considérée comme une façon de déléguer, mais comme la possibilité de s'ouvrir à différentes connaissances, en recueillant les aspects intéressants de réflexion pour l'action éducative. Ce ne doit pas être une invasion de compétences ni une superposition des interventions, mais la construction de moments fonctionnels pour le développement du projet éducatif et de vie de l'élève. Le rôle de la famille est très important dans cette collaboration, afin de prendre en considération ce vécu personnel et familial dont parlaient déjà les décrets de la réforme de 1974. Il est important aussi pour soutenir et garantir les processus d'intégration auxquels les familles italiennes ont fortement contribué, mais il ne peut pas se substituer à l'action éducative des enseignants. La famille peut être impliquée, participer à la construction et donner une continuité au projet de vie. La famille doit sortir de la logique de réponse en termes exclusivement individuels, du type « indemnisation », elle doit rentrer dans une logique structurelle d'une école inclusive orientée vers les besoins individuels et collectifs.

60

Lorsque nous avons parlé de la formation des enseignants en expliquant le contenu des sept modules (de Anna, 2008) approuvés par le ministère de l'Instruction publique, on a pris en considération la collaboration entre les enseignants, les spécialistes et les familles, la connaissance de la diversité dans la classe, l'application des méthodologies didactiques, le projet de vie de l'élève en situation de handicap. Subsistent encore des problématiques relatives aux multiples difficultés d'implication des intervenants de la santé (Décret de la Présidence de la république de 1994) et des organismes locaux, surtout par rapport aux textes officiels qui ont développé l'autonomie des écoles (Loi 59/1997) et les rapports avec l'environnement local (loi 328/2000) (6).

6 - Loi-cadre pour la réalisation d'un système intégré des interventions avec les services sociaux (8 novembre 2000 n. 328). La loi prévoit la programmation et l'organisation des ressources en collaboration avec les écoles, mais l'application est encore en discussion sur la coordination et sur l'intégration école-santé-monde du travail.

Ce sont des points faibles qui ne permettent pas suffisamment un développement plus étendu des procédés d'intégration sur tout le territoire national mais, dans la récente présentation des activités effectuées par les écoles et suscitées par le concours de la FISH (7), « les clés de l'école », nous avons relevé des expériences importantes qui démontrent une pleine implication des organismes locaux dans la participation à des projets intégratifs qui s'étendent de l'école aux communautés sociales (8). 431 projets réalisés dans toute l'Italie ont été présentés, en particulier en provenance de petits villages de province plutôt que de grandes villes, ceci tendant à démontrer que dans ces lieux, les rapports sont plus soudés et le partage et la solidarité sociale sont vécus quotidiennement avec plus de facilité.

Nous avons voulu récompenser des expériences qui impliquaient non seulement des enseignants et des élèves mais aussi des administrateurs locaux qui ont investi des ressources humaines et financières. Il a été difficile de choisir entre les nombreuses expériences, celles qui étaient les plus significatives et représentatives, à cause du grand intérêt porté aux problématiques de l'intégration et de la richesse des contenus qu'ils représentaient (9).

L'importance d'un projet partagé par toute une école a émergé avec l'implication de la communauté sociale. Les camarades de classe ont été valorisés comme une ressource importante et les familles ont participé activement. Évidemment, toutes les expériences ont mis en évidence une forte collaboration entre les enseignants des classes ordinaires et les enseignants de soutien. L'aide et l'implication du directeur d'école ont fortement été mis en évidence pour la promotion, la coordination et la valorisation des expériences.

7 - FISH, Fédération italienne pour le dépassement du handicap, organisation à but non lucratif qui regroupe au niveau national beaucoup d'autres associations, présente dans l'Observatoire des problématiques d'intégration du ministère de l'Éducation nationale.

8 - Les écoles peuvent présenter des projets, et le conseil d'établissement approuve. La responsabilité peut être celle d'un groupe d'enseignants ou du directeur. Il y a des financements de l'école, mais l'école peut demander aussi un financement au ministère de l'Instruction publique sur le budget annuel pour l'intégration scolaire.

9 - La remise des prix s'est déroulée à Milan le 17 janvier 2009 au Congrès « Les Clés de l'école: les bonnes pratiques d'intégration et d'inclusion scolaire des élèves handicapés », organisé par la FISH.

Les « bonnes pratiques pour l'intégration » Faire des projets pour intégrer

Ces expériences nous mènent à une réflexion sur les mises en pratique de cette structuration « capable de faire penser » à laquelle Canevaro fait référence, et sur ce que nous considérons parfois comme de « bonnes pratiques » (Canevaro, Ianes, 2001). Ce ne sont pas des recettes ou simplement de bonnes actions, mais des occasions de réflexion qui peuvent nous permettre de tirer avantage d'une expérience.

La connaissance de bonnes pratiques peut être une bonne base dont nous pouvons évaluer les diverses composantes et qui nous permet surtout de comprendre comment l'inclusion existe et peut se faire.

Avant d'extrapoler les hypothèses d'un projet, il faut observer sa propre situation, le contexte, les rapports entre garçons et filles, construire et structurer ensuite un plan d'actions qui se développera à partir de la phase d'une idée de projet, d'une initiative, d'une activité et que nous nous apprêtons à développer dans l'environnement éducatif.

Les spécialistes anglais définissent cette phase initiale « *assessment* » (Metcalf, 2002), en Espagne on parle des « *adaptaciones curriculares para la diversidad* » pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux (Lozano, Garcia, 1999), à Malte, elle est définie comme « *MAPS Action Plan* » (Tanti, 2007) dans lequel les familles sont fortement impliquées. En Italie, pour contribuer à la réalisation d'un projet d'inclusion dans l'école, nous le faisons souvent coïncider avec le terme « programmation didactique », mais aussi avec le « profil dynamique fonctionnel » pour la construction non seulement d'un plan éducatif individualisé de l'enfant en situation de handicap mais également avec le travail partagé à l'intérieur de la classe, le développement des savoirs de chacun et le projet de vie.

Une telle idée de projet ne doit pas toujours être en rapport exclusif avec l'environnement scolaire. Nous avons vu, justement dans une des expériences de l'école secondaire primées au concours cité ci-dessus, que par exemple, le projet d'alternance entre l'école et le milieu du travail peut structurer une expérience d'insertion professionnelle. Dans l'université Foro Italico de Rome, nous avons, par exemple, recueilli de nombreuses expériences dans le domaine des sciences motrices qui concernent des expérimentations dans les sports intégrés qui se déroulent, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école en collaboration avec les organismes locaux et les associations. L'activité motrice peut devenir un instrument utile dans la construction d'un projet interdisciplinaire (avec les mathématiques, les sciences, etc.) qui implique « à l'interne » d'autres disciplines, mais qui peut aussi se poursuivre à l'extérieur de

l'école avec des jeux sportifs, en essayant évidemment d'attribuer à ces activités une valeur formative et éducative aussi bien qu'inclusive.

Ces mêmes profils de formation dans les diplômes spécialisés en activité motrice préventive et adaptée et en sciences et technique du sport, prévoient explicitement de savoir faire des projets et organiser des activités sportives et motrices pour tous. (de Anna, 2009). De tels processus sont orientés vers une projection dans le futur et demandent des compétences spécifiques du point de vue de la planification, entre autres choses.

Comment se construit un projet ?

L'école mais aussi l'université, pour recevoir des ressources, doit désormais démontrer sa capacité de planification et savoir présenter les résultats obtenus. Dans cette logique nouvelle, nous devons tenir compte que le produit de notre travail n'est pas la fabrication de machines mais la maturation et la formation des générations futures. Il s'agit d'un travail sur la personne, pour autant nous devons faire attention que le but à atteindre soit de type qualitatif et non quantitatif, ce qui demande un genre d'évaluation différent, pas seulement pour sélectionner les meilleurs mais pour offrir à tous les possibilités d'apprentissage, afin que l'on puisse grandir tous ensemble. Les processus d'intégration se sont développés de plus en plus au cours des années grâce aussi à l'aide de nouvelles ressources et de propositions de projets (10).

L'Observatoire permanent pour l'intégration scolaire du ministère de l'Éducation nationale dans les années de 1998 à 2000, coordonné par l'inspecteur Sergio Neri, en coopération avec le comité technico-scientifique et les associations sur les handicaps, a beaucoup travaillé sur le développement de projets dans l'école. Il a sollicité la collaboration des GLIP (Groupes de travail interinstitutionnel de province). Il a promu des séminaires d'approfondissement sur des thèmes spécifiques comme celui des handicapés graves à Bergame en 1999. Il a produit le contenu des formations sur les programmes (« curriculaires ») et des formations sur le soutien avec les « sept modules (déjà cités plusieurs fois dans cet article). Il a commencé une analyse sur les « bonnes pratiques ».

63

L'école a besoin de se rendre compte que l'on s'aperçoit bien de ce qu'elle fait et produit, mais elle a aussi besoin de points de référence clairs et non de réformes qui

10 - Cf. Loi 440/98, « Financement pour l'expérimentation didactique et méthodologique des classes avec élèves handicapés ».

alternent de façon contradictoire entre elles, comme cela est advenu ces dernières années, parfois même sans impliquer les acteurs principaux de l'éducation (enseignants et familles).

Il est nécessaire que se développe une pensée de base transversale à toutes les activités, qui tienne compte des principes de l'intégration et de l'inclusion, et que l'on puisse partager les compétences.

Le choix des indicateurs est fondamental, et nous devons réfléchir à certains points :

- la dimension globale du projet doit pénétrer toutes ces actions ;
- les différentes compétences doivent être intégrées et on peut parler ainsi d'intégration professionnelle et d'intégration dans le cadre du projet ;
- l'action pédagogique doit devenir une valeur significative et explicite ;
- les ressources matérielles et financières doivent être proportionnées aux hypothèses de planification et/ou on doit envisager les mises en place possibles et les synergies ;
- l'efficacité, l'efficience, l'économie doivent être des paramètres à prendre en considération, compatibles avec le projet et en relation avec les résultats à atteindre.

La prise en considération des ressources est un aspect important, mais il est souvent difficile de faire une prévision budgétaire tenant compte des délais et des coûts, en raison de la nature des choix les plus opportuns et de la situation qui peut évoluer rapidement (de Anna, Rossi, 2009).

64

Le projet demande aussi un travail de recherche, de connaissance à travers l'action et l'expérience directes. Souvent, la construction du projet vient en cours de route et les éléments de réflexion qui surgissent de l'action, peuvent modifier l'hypothèse du projet, sans toutefois compromettre l'objectif à atteindre, au contraire, c'est parfois à partir de résultats inattendus que l'on extrait une idée qui améliorera le projet.

Ce sont surtout les actions didactiques, qui, en utilisant des méthodes et stratégies consolidées dans le temps, se fondent sur la pensée pédagogique réflexive et critique, et tiennent compte en premier lieu de la « personne » et par conséquent des variantes humaines et contextuelles.

Pour les sujets en formation, aux fins d'apprentissage, il faut conjuguer les finalités éducatives avec l'action relative aux savoirs et aux contenus de formation pour atteindre les compétences respectives. En résultent alors, et de manière fondamentale, l'importance du climat de la relation, de la motivation à apprendre, du contexte et des stratégies didactiques à utiliser.

Exemples de projets du ministère de l'Instruction publique

Dans le domaine des initiatives de ces dernières années, le ministère de l'Instruction publique a souvent eu recours au binôme projet-recherche :

1. Le projet RISoRSE « Observer pour comprendre, rechercher pour aider », devait servir à soutenir et appuyer le procédé d'innovation et de réforme de l'école du ministre de l'Instruction publique, Letizia Moratti (loi 28 mars 2003, n. 53). Le projet constituait un premier pas pour accompagner les écoles dans la recherche de solutions les plus aptes à mettre en œuvre concrètement la réforme. Des bilans à caractère quantitatif et qualitatif ont été prévus (rencontres d'approfondissement avec des directeurs et enseignants, interviews) ainsi que des contacts avec les enseignants pour recueillir, à travers des entretiens, l'histoire de l'école, ses idéaux et son devenir. Les étapes de la réflexion ont mis en évidence non seulement les comportements d'attente, de peur, de contrariété, mais aussi l'envie de faire et de représenter des expériences (Davoli, 2003).

Le projet prévoyait la rédaction d'une proposition, un comité de coordination, la constitution d'un groupe technique, la mise au point d'un questionnaire, l'identification d'un échantillon d'écoles et l'envoi du questionnaire, le recueil et la subdivision des questionnaires avec examen des indications exprimées par rapport aux innovations.

Un aspect important consistait dans l'organisation de moyens multimédias dans le projet, la mise à disposition de matériaux « on-line », des séminaires de sensibilisation « en présentiel » et la présentation des modalités de la recherche. Il consistait enfin dans des actions de confrontation des équipes de recherche, jusqu'aux rapports régionaux et nationaux et, pour conclure, la publication des résultats (11).

65

2. Le projet ICARE « Apprendre, communiquer, agir dans un réseau éducatif », est encore en cours. Il est inclus dans les initiatives du plan de formation et de recherche 2007-2009, il fait référence particulièrement aux processus d'intégration. Maintenant, il vient d'être prolongé jusqu'à 2010.

L'objectif du projet est de promouvoir dans les institutions scolaires, depuis les écoles de l'enfance jusqu'aux instituts supérieurs, des actions et des activités systématiques de formation des enseignants et des directeurs, en les soutenant dans le processus de transformation des modèles organisationnels, des programmes et des didactiques liés

11 - *Annali dell' Istruzione*, n° 3-4, 2003 – « Instruments pour la réforme, projet RISoRSE », rapport national, Milano : Éd. Le Monnier, 2003.

à l'autonomie scolaire, avec l'intention de caractériser chaque unité scolaire comme une communauté professionnelle et éducative, dans la perspective de l'accueil, de la reconnaissance et de la valorisation des capacités et compétences de chacun.

Le plan entend mettre en action un processus systématique et étendu de formation qui, à partir des expériences actuelles et à travers la méthodologie de recherche, permet des approfondissements théoriques et le développement de stratégies méthodologiques, didactiques et organisationnelles, centrées sur l'idée d'une école en tant que communauté inclusive, avec référence spécifique aux thèmes du handicap et des situations d'intégration.

Tous les acteurs du système doivent être impliqués dans une réflexion sur les expériences d'intégration vécues, en évaluant les aspects critiques et problématiques, et en projetant d'éventuelles réponses alternatives.

La comparaison avec les autres écoles, avec lesquelles nous pourrions construire un réseau en synergie, a pour but de mettre en évidence des possibilités de collaboration et de partage pour une meilleure qualité de l'intégration, et simultanément de transférer les expériences positives en impliquant tous les membres des conseils de classe et du corps enseignant. Le projet ICARE est très articulé et naît d'une étude approfondie de la proposition du comité national de pilotage et de coordination, il implique les directions scolaires régionales, mais surtout il rend participative chaque école dans la construction du projet même, qui s'accomplit à travers le professionnalisme des enseignants et des directeurs, en utilisant la méthodologie de la recherche-action.

66

Dans le cadre du projet ICARE, ont été conseillés quelques domaines de recherche et d'approfondissement thématique, en partant des contextes (classe, école, famille, communauté), en fournissant des documentations explicatives. Notre attention peut s'appliquer aux actions didactiques, à l'organisation, au partage des responsabilités et à la construction du projet de vie. Par exemple :

1. en classe, les actions qui vont avoir une influence surtout sur la didactique : l'enseignement individualisé, la transformation et la réélaboration des savoirs, les stratégies coopératives, la relation d'aide, l'utilisation des technologies ;
2. les aspects structurels et organisationnels de l'école, par exemple, le plan de l'offre de formation, les activités des GLH (Groupe de travail handicap), le travail en réseau, les stages de perfectionnement du personnel, la construction du travail en réseau, le projet collégial (gouvernance et leadership) ;
3. les rapports avec les familles, la participation et l'implication, les associations de parents, la continuité/discontinuité, la satisfaction des utilisateurs ;

4. dans l'implication de la communauté, les projets pourront concerner le contrat de formation, l'orientation, les accords sur le territoire local, les plans de zone, les rapports école/travail.

Pour ce qui concerne l'organisation en dehors du comité de pilotage, comme nous l'avons dit, nous prévoyons aussi l'implication des directions scolaires régionales et des USP (Unité scolaire administrative au niveau des provinces - *ex Provveditorati*), ainsi que des Groupes de travail handicap.

Des séminaires de préparation ont été organisés pour impliquer les inspecteurs et les directions scolaires régionales et des USP, au cours desquels de la documentation complémentaire a été présentée, distribuée et mise « on-line ».

Les phases du projet prévoient : 1. reconnaissance des expériences menées ; 2. analyse critique de ces expériences ; 3. projet d'amélioration ; 4. plans opérationnels ; 5. évaluation de l'amélioration ; 6. diffusion des expériences.

Les demandes d'adhésions ont été nombreuses, mais les financements distribués, par regroupement de régions, n'ont pu permettre l'approbation de tous les projets. Ceux qui ont été choisis sont malheureusement encore trop peu nombreux à cause de l'insuffisance des fonds qui leur sont destinés. Le projet global a été ralenti dû au changement de gouvernement, mais les écoles continuent de travailler (12).

La richesse des propositions réside dans l'implication de toute une école qui poursuit concrètement le processus d'intégration dans toutes ses actions.

Les systèmes peuvent changer et donc modifier les modèles de références mais l'intégration et l'inclusion appartiennent à chacun de nous, dans une optique qui repose sur les principes d'égalité et de développement des potentialités de l'individu, à condition que nous tous, en tant que membres d'une communauté, ne fassions pas obstacles à ces processus et puissions créer les conditions nécessaires pour les favoriser. Le projet implique chacun de nous lorsque nous nous apprêtons à l'insérer dans notre vécu quotidien et dans nos expériences de travail.

En effet, les écoles ont présenté beaucoup de projets, et des actions mettent en évidence l'aspect organisationnel (depuis l'action de coordination jusqu'au groupe de travail, « qui fait quoi »), les aspects méthodologiques (bilans documentaires ou bilans des interactions personnelles), les différentes phases et délais, depuis la rédaction du projet jusqu'à la mise en œuvre, aux instruments d'enquête, à la mise à disposition de matériels, (réception, lecture et élaboration des données), à l'évaluation quantitative et qualitative. (de Anna, Rossi, 2009).

12 - Le laboratoire de Pédagogie spéciale de l'université Foro Italico de Rome est en contact avec différentes unités de projet à Rome, Sienne, Padoue et Cagliari.

De l'analyse jusqu'ici obtenue, nous pouvons mettre en évidence l'importance de la structuration des interventions et donc de la dimension organisationnelle, la définition de phases et délais, les méthodes et instruments, les finalités et les objectifs.

Dans le projet ICARE (13), on essaie de réfléchir sur un ou plusieurs contextes déjà connus ou de les explorer, ce qui présuppose des activités différentes de l'accoutumée ou, en tout cas, des activités à mettre en lien avec les autres. Cela requiert un processus de transformation et d'innovation, la possibilité d'un changement dans l'organisation du travail habituel, le partage et la demande d'accords ou d'ententes entre les parties.

Un autre aspect important est l'implication des différents acteurs de mêmes professions ou bien de compétences disciplinaires différentes ou de professions différentes qui peuvent mettre en évidence des logiques de pensées, de langages et de modes de fonctionnement différents.

Une question que nous avons mise en évidence est celui des ressources financières qui, malheureusement, ne sont pas nombreuses pour le projet ICARE, et nous ne croyons pas que le futur puisse nous fournir de meilleures conditions, bien que maintenant le Ministère ait prévu pour 2009-2010 un autre petit financement.

Nous savons toutefois que, par le passé, les ressources financières ont été remplacées par des ressources humaines d'enseignants qui ont consacré des heures de travail pour un coût zéro et l'école a bien connaissance de ce problème. Par chance, la volonté de quelques enseignants motivés et intéressés au projet de façon innovatrice et expérimentale, a permis d'aller de l'avant, malgré les nombreux problèmes. Parfois les ressources sont arrivées et les écoles ont même eu du mal à les dépenser à cause de problèmes bureaucratiques et administratifs.

Parfois, on utilise des ressources déjà existantes ou encore on cherche à rassembler plus de ressources en provenance d'organismes extérieurs, tels que des sponsors, ou bien on s'adresse aux familles.

Les expériences en cours

Les projets ICARE sont encore en phase de développement, l'activité pourra continuer l'année 2010, en concentrant l'attention sur la phase d'évaluation et de diffusion. On prévoit des rencontres, des séminaires transversaux pour la définition des indicateurs et de la reproductibilité des expériences. Nous souhaitons signaler quelques-uns de ceux que nous suivons plus directement avec l'implication de nos futurs docteurs de recherche en formation :

13 - Le projet ICARE est un plan de formation en service (*aggiornamento*) qui a l'intention de promouvoir dans les différentes régions de l'Italie la présentation de plusieurs projets.

- à Rome, l'ITCG (Institut commercial des géomètres) Federico Caffè, avec un projet titré « *L'Aquilone*: construire le curriculum par compétences avec la didactique coopérative » (14);
- à Sienne, l'Institut de Sovicille, un projet intitulé « Une école qui fait bien »;
- à Padoue, la Direction didactique publique de Piove di Sacco, un projet intitulé « Se connaître pour se projeter »;
- à Foggia, l'école primaire Oasi dell'ASSORI (Association pour la promotion socioculturelle de personnes en situation de handicap).

L'Italie est riche de ces projets que nous essayons de faire connaître à travers une mise en réseaux, car nous avons bien conscience des différences existantes au sein d'une nation qui a beaucoup de régions, dont quelques-unes possèdent un statut spécial et une grande autonomie comme les îles (Sicile et Sardaigne) et les provinces autonomes de Trento et Bolzano.

En conclusion, pour faire comprendre la sensibilité et l'implication des régions du Sud, qui se trouvent souvent dans des situations de désavantage et de difficulté d'organisation scolaire, nous voulons citer le projet « Écoles ouvertes » de l'Assessorat à l'Instruction Formation Travail de la région de la Campanie, qui a gagné le premier concours européen sur les bonnes pratiques pour l'inclusion de jeunes handicapés « Handinov, 2008 », organisé par l'ONISEP français, en collaboration avec EDF (*European Disability Forum*) et présenté à Paris le 27 novembre 2008 par le délégué de la FISH, Vito Bardascino (15).

Le projet a été finalisé pour garantir l'ouverture l'après-midi des écoles pour le déroulement de plusieurs activités de laboratoires « toutes accessibles à tous ». Ces activités se déroulent trois après-midi par semaine à raison de trois heures chacune, du mois d'octobre jusqu'au mois de juin. 560 écoles de Campanie offrent des activités les plus variées, de la plongée sous-marine au théâtre, à la céramique aux excursions à la mer et à la montagne, aux camps de volontaires, aux cours d'informatique et de peinture, tous avec la même caractéristique : à chacune de ces activités peuvent accéder et participer activement, également les étudiants handicapés (environ 830 les ont fréquentées avec continuité).

69

Cette expérience est significative d'un processus d'intégration qui implique l'école et qui doit s'élargir sur la communauté, qui peut prendre en charge des initiatives plus informelles, en collaboration avec les enseignants et les familles, en favorisant les apprentissages pour tous.

14 - *Aquilone* = Cerf volant.

15 - www.scuole15

BIBLIOGRAPHIE

CANEVARO A., IANES D. [éd.] (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica*, Trento: Erickson.

DAVOLI E. (2003). *Il Progetto RISORSE "Osservare per capire, ricercare per aiutare" Annali dell'Istruzione, n.3-4 del 2003 - Strumenti per la riforma Progetto RISORSE*, rapporto nazionale, Milano: Éd. Le Monnier.

DE ANNA L. (1983). *Aspetti normativi dell'inserimento sociale degli handicappati in Italia e all'estero*, Roma: Tempinuvovi.

DE ANNA L. (1996). « L'intégration scolaire des enfants handicapés en Italie », in *Handicaps et inadaptations, Les cahiers du CTNERNI*, n° 72.

DE ANNA L. (1996). "Pedagogical, curricular and classroom organisation in Italy", in OECD Conference proceeding *Good practice in mainstreaming students with special needs*, Paris: OECD.

DE ANNA L. (2000). « Généalogie de l'intégration scolaire en Italie », in M. Chauvière, É. Plaisance, *L'école face aux handicaps*, Paris: PUF, p. 132-146.

DE ANNA L. (2003). « Diversité et handicap à l'école », in A. Verillon, B. Belmont [éd.], *Quelles pratiques éducatives pour tous*, Paris: CTNERHI/INRP, p. 37-59.

DE ANNA L. (2004). « La formation des enseignants: le processus d'intégration en Italie », *La nouvelle revue de l'AS - Adaptation et intégration scolaire* (n° Spécial « 1954-2004, 50 ans de formations spécialisées »).

DE ANNA L. (2007). "Riflessioni sulla Conferenza internazionale "Le Buone prassi per l'integrazione e l'inclusione", *Integrazione scolastica e sociale*, n° 6/1, Trento: Erickson.

DE ANNA L. (2008). "Les processus d'intégration scolaire en Italie et la formation des enseignants", *Reliance, Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, n° 27.

DE ANNA L., ROSSI C. (2009). "Progettare per l'integrazione e l'inclusione", in L. de Anna. [éd.], *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie*, Milano: Franco Angeli, p. 309-316.

IANES D., MACCHIA V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali*, Trento: Erickson.

LOZANO J., GARCIA R. (1999). *Adaptaciones curriculares para la diversidad*, Murcia: KR Educacion.

METCALFE J. (2002). "Identificazione e valutazione dell'handicap e difficoltà d'apprendimento, principi e pratica", in *Atti seminario I servizi educativi in Italia e in Europa*, Salerno: Percorso Verde.

TANTI BURLO E. (2007). "Parents and Professional working together. Services in Malta", in M. Carrozzina, P. Ruffinatto [éd.], *Mediterraneo senza handicap, Atti del Terzo Congresso internazionale. Proceedings*, Roma: Mediterraneo senza handicap.