

Pierre Vianin, Hans Aschilier, Francesco Galetta et Arno Ulber

L'inclusion scolaire : analyse des pratiques pédagogiques dans trois cantons alpins

Résumé

Une recherche sur l'inclusion scolaire¹ a été menée par les HEPs du Valais, des Grisons et du Tessin dans les établissements primaires. Elle vise à mieux comprendre les pratiques réelles d'intégration scolaire. Nous avons analysé si les dispositifs mis en place correspondent aux conditions de réussite de l'inclusion, telles qu'elles sont définies dans la littérature scientifique. Les données que nous avons récoltées, grâce à des entretiens semi-directifs avec les 17 enseignants interrogés, nous permettent de constater que les pratiques observées sont plutôt intégratives et que l'école est encore éloignée de pratiques réellement inclusives.

Zusammenfassung

Die Pädagogischen Hochschulen Wallis, Graubünden und Tessin haben in den Primarschulen eine Studie zur schulischen Inklusion durchgeführt. Deren Ziel war, die Umsetzung der schulischen Integration in der Praxis besser zu verstehen. Es wurde untersucht, ob die verfügbaren Mittel mit den Erfolgsvoraussetzungen für die Inklusion, wie sie in der Fachliteratur definiert sind, übereinstimmen. Anhand von Daten aus Leitfadeninterviews mit 17 Lehrerinnen und Lehrern konnte festgestellt werden, dass die beobachteten Vorgehensweisen eher integrativ sind und die Schule von tatsächlich inklusiver Praxis noch relativ weit entfernt ist.

Introduction

En Valais, l'école devient obligatoire vers le milieu du 19^e siècle. Elle accueille donc, dès ce moment-là, des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers (BEP). Historiquement, nous pourrions définir trois périodes principales dans l'évolution des réponses apportées par l'école aux élèves en difficulté d'apprentissage :

1. *La séparation* : la réponse apportée aux difficultés scolaires a consisté, jusqu'en 1970 environ, à séparer les élèves qui présentaient des besoins particuliers (cf. figure 1); la création des classes spéciales et des institutions va se développer dès la fin du 19^e siècle et exploser après la seconde guerre mondiale. Par exemple, une « école-asile pour les en-

fants d'une intelligence insuffisante » ouvre ses portes à Sierre en 1910. Puis ce seront les grandes institutions qui accueilleront des élèves en situation de handicap (par exemple Notre-Dame de Lourdes en 1941 ou La Castalie en 1972).

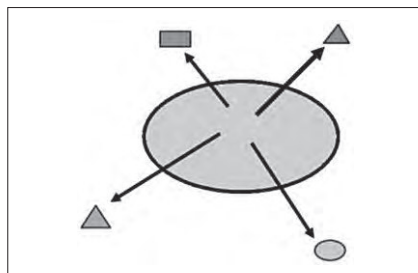


Figure 1 : la séparation : les élèves BEP sont placés dans des classes spéciales ou des institutions

¹ La recherche *Inclusio* est le résultat d'une collaboration de plusieurs années entre les HEPs du Valais, des Grisons et du Tessin. Hans Aschilier (PHVS), Francesco Galetta (SUSPI/DFA), Arno Ulber (PHGR) et Pierre Vianin (HEP VS) en sont les principaux auteurs. (Aschilier, Galetta, Giulivi, Ulber, & Vianin, 2015)

2. *L'intégration* : dès les années 70 se pose la question de la pertinence d'un accompagnement qui se réalise à l'extérieur de l'école régulière. Le *principe de normalisation* bouscule les représentations et propose d'accompagner les élèves en difficulté à l'intérieur même de l'école ordinaire. En 1986, le parlement valaisan adopte la *Loi sur l'enseignement spécialisé*. L'article 2 souligne que « l'intégration totale ou partielle des élèves dans les structures ordinaires de formation est recherchée » (cf. figure 2). L'appui (API) sera la réponse pédagogique à cette volonté d'intégration.

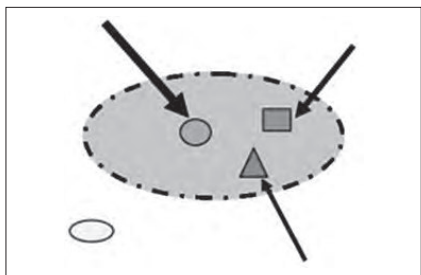


Figure 2 : l'intégration : certains élèves BEP retrouvent leur place dans la classe régulière

3. *L'inclusion* : Depuis 1986, les classes spécialisées ferment leurs portes en Valais et les enfants BEP sont scolarisés, pour la plupart, dans l'école régulière. Mais le terme d'inclusion apparaît seulement au début de ce siècle. Il peut être défini comme une volonté d'accueillir tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, voire leurs handicaps, dans la classe ordinaire.

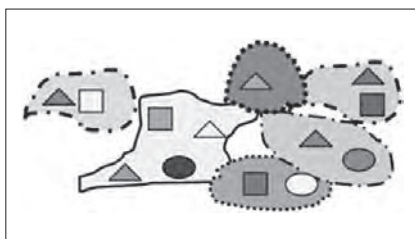


Figure 3 : l'inclusion : tous les élèves sont scolarisés dans la classe régulière

En Valais, nous sommes donc actuellement dans une phase de transition entre une école intégrative et une école qui scolarise tous les enfants dans l'école ordinaire. Notre recherche s'inscrit dans ce contexte : nous avons voulu analyser, en interrogeant des enseignants, si les pratiques effectives dans les classes valaisannes correspondent aux conditions de réussite de l'inclusion, telles qu'elles sont définies par les recherches.

Si le bienfondé de l'inclusion n'est plus guère questionné, il semble nécessaire d'examiner les pratiques réelles.

Intégration ou inclusion ?

Les cantons du Tessin, des Grisons et du Valais sont actuellement parmi les cantons dont le pourcentage d'élèves BEP scolarisés dans des classes spécialisées séparées est le plus bas (Papon, 2012, p.1). Ce sont donc des cantons qui accueillent une grande diversité d'élèves dans les classes régulières. Actuellement, si le bienfondé de l'inclusion n'est plus guère questionné dans ces trois cantons, il semble nécessaire d'examiner les pratiques réelles. Dans notre recherche, nous avons comparé les pratiques effectives avec les conditions de réussite de l'inclusion, telles que définies dans la littérature scientifique.

Intégration

Jusqu'à la fin du siècle dernier, les chercheurs utilisaient le terme d'intégration. Il s'agissait alors de remettre dans le circuit régulier des élèves qui en avaient été exclus en leur offrant la possibilité de fréquenter, au moins en partie, la classe régulière. La logique de l'intégration est donc de passer d'un système de différenciation structurale (classes et écoles spécialisées) à une participation, au moins partielle, à la vie de la classe ordinaire. Dans cette logique d'intégration, c'est à l'élève de s'adapter aux exigences de l'école régulière.

Inclusion

Alors que le but de l'intégration est de « permettre à un élève ou à un groupe d'élèves de rejoindre le cadre régulier de l'école, souvent après qu'il en ait déjà été exclu », l'inclusion vise à « scolariser dès le départ les enfants dans leur école et classe de quartier » (Doudin & Ramel, 2009, p. 6). L'inclusion peut ainsi être définie comme

« le placement de tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles, dans la classe ordinaire de l'école de leur quartier, avec l'apport d'un soutien approprié » (Duchesne & Au Coin, 2011, p. 55). On le voit, la philosophie de l'inclusion diffère de celle proposée par l'intégration. Il s'agit ici d'adapter le système scolaire pour que tous les enfants puissent participer pleinement à tous les aspects de la vie scolaire et sociale (Rousseau & Thibodeau, 2011).

Booth et Ainscow (2002) apportent deux précisions essentielles sur l'inclusion : ils soulignent tout d'abord qu'il s'agit « d'un processus sans fin d'accroissement des apprentissages et de participation de tous les élèves » (p. 3). Ils rappellent également que l'inclusion scolaire n'est qu'un aspect de l'inclusion dans la société en général.

En nous inspirant des différentes définitions étudiées, nous pouvons synthétiser dans un tableau les différences entre l'intégration et l'inclusion :

Tableau 1. Les caractéristiques de l'intégration et de l'inclusion

Intégration	Inclusion
L'intégration concerne l'élève à besoins éducatifs particuliers (BEP)	L'inclusion concerne tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés
Les besoins de l'élève BEP doivent être satisfaits par des mesures spécialisées, si possible et en partie à l'intérieur de la classe ordinaire	Les besoins de tous les élèves doivent être satisfaits à l'intérieur de la classe ordinaire, notamment par des mesures spécialisées
L'intégration vise à passer d'une différenciation structurale (classes et écoles spécialisées) à une participation à la vie de la classe ordinaire	L'inclusion demande un effort de différenciation et exige la mise en place d'un projet pédagogique individuel
L'élève est remis dans le circuit régulier, après en avoir été exclu	L'élève doit être placé dans une classe correspondant à son âge chronologique et dans son école de quartier
L'élève doit s'adapter	Le système doit s'adapter
L'intégration vise à combattre l'exclusion et la marginalisation des élèves BEP	L'inclusion vise, in fine, à favoriser la participation de l'enfant à la vie sociale et culturelle de la communauté

Les conditions de réussite de l'inclusion

Si nous souhaitons étudier les pratiques inclusives, nous devons disposer d'indicateurs nous permettant d'analyser les dispositifs pédagogiques mis en place dans les écoles et dans les classes. Trois domaines ont été particulièrement investigués dans notre recherche : la collaboration, la différenciation et le projet pédagogique individuel (PPI).

La collaboration

L'importance de la collaboration entre les professionnels est soulignée par de très nombreux auteurs (par exemple Lesain-Delebarre, 2001 ; Benoît & Angelucci, 2011 ; Tremblay, 2012). L'inclusion doit nécessairement être gérée par, au moins, deux partenaires : le titulaire de classe et l'enseignant spécialisé. Au niveau de la classe, une modalité qui semble bien fonctionner est celle du duo pédagogique et du coenseignement : « Le coenseignement est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou plusieurs professionnels partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques » (Tremblay, 2012, p. 71).

Nous pensons donc que, pour pouvoir parler d'inclusion scolaire, un travail de coenseignement doit se pratiquer au moins partiellement. Il faut néanmoins souligner qu'une aide intensive et individuelle – en retirant l'élève de sa classe – peut être nécessaire et complémentaire au travail en coenseignement.

La différenciation

L'enseignant titulaire de classe est probablement la pièce maîtresse du dispositif inclusif et la différenciation pédagogique est

au cœur des démarches inclusives : « Le concept de dispositif scolaire destiné à des élèves à besoins spécifiques (inclusif ou non), véhicule avec lui, *de facto*, le concept de « différenciation » (différenciation à différents niveaux : enseignement, évaluation, ressources, objectifs, etc.). (...) La pédagogie différenciée est considérée comme la clé de voute de la pédagogie inclusive » (*Ibid.*, p. 57 et 63).

Évidemment, parler de différenciation implique de souligner que l'adaptation des pratiques dépend des évaluations formatives. Celles-ci permettent à l'enseignant de réguler ses interventions grâce à une attention soutenue aux difficultés rencontrées par les élèves dans leurs apprentissages. Ainsi, il pourra, au besoin, proposer un étayage plus important, notamment à l'élève BEP.

Le projet pédagogique individuel (PPI)

La définition d'un projet pédagogique individuel (PPI) est indispensable à la bonne gestion des apprentissages de l'élève intégré. AuCoin et al. (2011) notent que, parmi les modèles qu'ils ont étudiés, la seule condition à faire l'unanimité était l'obligation d'un programme individualisé. L'élaboration d'un PPI suppose plusieurs étapes importantes : évaluation diagnostique globale/rédaction de l'instrument PPI (ressources, difficultés et besoins, formulation des objectifs et définition des moyens)/réalisation des interventions/définition des rôles de chaque partenaire/bilan (Vianin, 2007).

Tremblay (op. cit.) souligne à ce propos que « la simple différenciation pédagogique peut ne pas suffire » (p. 63). Il faudra parfois proposer une « adaptation » (laisser plus de temps lors des tests, proposer un local sé-

paré, découper la tâche, apporter une aide technique, etc.), voire une « modification » qui engage alors l'enseignant à adapter les objectifs du plan d'études (programme adapté). Les dispositifs de PAD (programme adapté) et de PPI sont donc tout à fait complémentaires.

Question de recherche et méthodologie

La revue de la littérature nous a permis de définir précisément en quoi les démarches inclusives étaient différentes des démarches intégratives. Parmi les nombreux facteurs favorisant l'inclusion, nous en avons retenu quatre principaux : la collaboration, la différenciation, le projet pédagogique individuel et les ressources mises à disposition. Nous avons interrogé des enseignants réguliers (ER) et spécialisés (ES) pour mieux connaître les pratiques mises en place dans les classes qui intégraient un élève à besoins éducatifs particuliers (BEP). Nous nous sommes demandé si ces pratiques répondaient aux conditions – déterminées par les recherches – de la réussite de l'inclusion.

Les 17 enseignants interrogés travaillent actuellement dans le deuxième cycle (5H à 8H/3P à 6P) de l'école primaire des cantons du Valais, des Grisons et du Tessin. Leurs classes accueillent un ou une élève relevant des mesures renforcées. Dans chaque situation, nous avons interrogé l'enseignant régulier accueillant l'enfant dans sa classe et l'enseignant spécialisé responsable de cet accompagnement.

Nous avons mené des entretiens semi-directifs, d'environ une heure, sur les thèmes suivants : les pratiques pédagogiques (notamment la différenciation)/l'intégration sociale/le projet pédagogique individuel (PPI)/la collaboration/les ressources mises à disposition.

Les résultats de la recherche

Dans cet article, nous présenterons seulement les principaux résultats de notre recherche dans les quatre domaines qui sont au cœur du processus d'intégration/inclusion scolaire :

La collaboration entre enseignant régulier et enseignant spécialisé

Nous avons tout d'abord constaté que le coenseignement n'est pas une pratique courante. Les tâches sont souvent fortement différenciées : le titulaire s'occupe prioritairement de sa classe et l'enseignant spécialisé de l'élève intégré. D'une part, l'enseignant spécialisé bénéficie d'un nombre limité d'heures dévolues à l'élève BEP, ce qui rend le travail en duo pédagogique difficile ; et, d'autre part, la plupart des enseignants réguliers ne sont pas favorables à une présence constante de l'enseignant spécialisé dans la classe. L'enseignant spécialisé intervient donc au niveau de l'aide individuelle à l'élève BEP, mais joue un rôle limité au niveau des pratiques pédagogiques de la classe et très limité dans le questionnement institutionnel de l'école.

Ces différents constats montrent bien que le fonctionnement actuel est intégratif et non inclusif, l'attention de l'enseignant spécialisé étant focalisée sur l'élève BEP et non sur le fonctionnement de la classe ou de l'école.

L'enseignement, l'apprentissage et la différenciation

Les pratiques des enseignants interrogés montrent que la différenciation pédagogique est peu présente en classe. Lorsqu'elle est réalisée, elle est davantage orientée vers des actions individualisées destinées à l'élève intégré. Alors qu'une articulation entre différenciation successive, différen-

ciation simultanée et individualisation serait souhaitable, les enseignants semblent travailler en cloisonnant les pratiques pédagogiques : celles destinées à l'élève intégré influencent peu les démarches pédagogiques à destination de la classe.

La problématique spécifique de l'élève BEP semble jouer un rôle déterminant dans la manière dont les enseignants planifient l'enseignement-apprentissage. Avec certains élèves, il semble possible d'imaginer un fonctionnement flexible des enseignants réguliers et des enseignants spécialisés, tandis qu'avec d'autres élèves intégrés, moins autonomes, l'enseignant spécialisé doit se concentrer principalement – voire uniquement – sur l'élève intégré.

Le projet pédagogique individuel (PPI)

La gestion du PPI est un indicateur intéressant des tensions entre approche intégrative et approche inclusive. Nous savons qu'une des conditions de réussite de l'inclusion – considérée même comme première par de nombreux chercheurs (notamment Toupiol et al., 2004 ; Bonjour & Lapeyre, 2004 ; AuCoin et al., 2011) – c'est l'existence d'un projet pédagogique individuel. Notre recherche montre que la distinction entre le PPI et le Programme adapté (PAD) n'est pas évidente chez les enseignants interrogés.

Du point de vue de la tension inclusion / intégration, nous pouvons émettre l'hypothèse que les enseignants qui différencient en adaptant le programme (PAD) sont dans une logique intégrative. En effet, l'adaptation des objectifs scolaires permet de maintenir des pratiques pédagogiques traditionnelles. Elle est un moyen d'intégrer l'élève aux activités de la classe sans remettre en question fondamentalement les pratiques pédagogiques. Or notre recherche montre

que la plupart des enseignants interrogés adaptent les objectifs dans une logique de programme adapté (PAD), mais ne différencient pas vraiment l'accompagnement des élèves BEP en prenant en compte, globalement, leurs besoins (PPI).

Les craintes ou les réticences des enseignants ne concernent pas l'intégration en tant que telle, ou les moyens mis à disposition, mais le profil de l'élève BEP.

Les ressources de l'école

Les ressources matérielles nécessaires pour mener à bien un projet d'intégration semblent être garanties. Les enseignants interrogés se disent généralement satisfaits des moyens dont ils disposent, même si une valorisation de leur travail est souhaitée (diminution de l'effectif de classe, réduction des heures d'enseignement, temps accordé pour la collaboration, etc.).

Quant aux autorités scolaires (directeurs, inspecteurs, etc.), elles laissent parfois le choix aux enseignants de s'engager, ou non, dans un projet d'intégration. Nous pensons que le fait de laisser ce choix favorise la réussite du projet. Néanmoins, cette pratique montre que le système scolaire renonce ainsi à une approche inclusive, dans laquelle la place de l'enfant BEP ne se négocie pas.

Notre recherche montre enfin que les craintes ou les réticences des enseignants ne concernent pas l'intégration en tant que telle, ou les moyens mis à disposition, mais le profil de l'élève BEP. L'école semble ainsi prête à intégrer des enfants différents, à condition néanmoins que ceux-ci ne présentent pas des troubles du comportement importants. Ce ne sont donc pas les difficul-

tés scolaires ou le handicap mental qui inquiètent les enseignants, mais les comportements qui pourraient perturber le fonctionnement normal de la classe. Cette observation confirme à nouveau que l'intégration est possible, pour les enseignants interrogés, si l'enfant BEP peut s'adapter à l'école, mais que le système scolaire n'est pas prêt à s'adapter aux besoins de tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés. La logique est donc à nouveau intégrative et non inclusive.

Discussion et conclusion

Les données que nous avons récoltées, grâce à nos entretiens avec les 17 enseignants interrogés, nous ont permis de constater que l'école a développé des pratiques intégratives exemplaires. L'engagement des enseignants – titulaires et enseignants spécialisés – auprès des élèves BEP est très professionnel : les élèves sont réellement intégrés dans les classes et les moyens sont adaptés aux besoins des enfants en situation de handicap. D'autre part, l'intégration de l'élève BEP dans l'école régulière est considérée par les enseignants interrogés comme légitime et enrichissante pour tous les partenaires. Néanmoins, lorsque l'on confronte les pratiques réelles et les définitions théoriques de l'inclusion, nous constatons que notre école n'est pas encore inclusive.

En conclusion de cet article, nous proposons quelques pistes de réflexion sous la forme de recommandations :

- Nous estimons que la perméabilité entre le monde de l'enseignement régulier et le monde de l'enseignement spécialisé doit être favorisée. Tant que le pilotage

de l'école régulière et de l'enseignement spécialisé dépendront de structures différentes, l'inclusion scolaire restera difficile.

- Des mesures supplémentaires sont prévues lorsqu'un élève en situation de handicap est intégré dans la classe régulière. Ce n'est donc pas la classe en tant que telle qui reçoit de l'aide, mais l'enfant intégré. Si l'on souhaite que l'école tende vers une forme plus inclusive, l'attribution d'heures spécialisées devrait être dévolue à la classe ou à l'établissement.
- Actuellement, les modalités de collaboration montrent que l'approche est intégrative et non inclusive : l'action éducative n'est pas coordonnée afin de pouvoir répondre aux besoins de tous les élèves de la classe, mais est focalisée sur les besoins spécifiques de l'élève BEP. Si l'école veut devenir vraiment inclusive, le travail de collaboration devrait permettre de développer, au moins en partie, des pratiques de coenseignement.
- L'accompagnement de l'élève intégré consiste principalement à adapter le programme, les pratiques de différenciation se limitant principalement à réduire les exigences pour l'élève BEP. Dans une approche inclusive, l'accompagnement de l'élève BEP devrait articuler deux formes complémentaires de différenciation : l'adaptation du programme (PAD) et le projet pédagogique individuel (PPI).
- Une école réellement inclusive doit accueillir tous les enfants, quels que soient leurs difficultés scolaires et leurs besoins. Le choix d'intégrer ou non un élève BEP ne devrait pas être laissé aux enseignants.

Références

- Aschilier, H., Galetta, F., Giulivi, S., Ulber, A., & Vianin, P. (2015). *Schlussbericht: Forschungsprojekt Inclusio – Integrative Schulung in alpin-ländlichen Regionen*. Unveröff. Schlussbericht. Brig-St-Maurice: DFA-SUPSI, PHGR, PH-VS.
- AuCoin, A., Goguen, L., & Vienneau, R. (2011). Pas plus spécial que nécessaire: analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps. *Education et Francophonie*, Volume XXXIX(2), 23-49.
- Benoît, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Education et Francophonie*, Volume XXXIX(2), 105-121.
- Bonjour, P., & Lapeyre, M. (2004). *Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive? Du discours à la méthode, le Séma-phore*. Ramonville Saint-Agne: érès.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive – Développer les apprentissages et la participation dans l'école*. Bristol: Centre d'éducation indépendante CEEI.
- Toupiol et al. (2004). *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*. Paris: RETZ.
- Doudin, P.-A., & Ramel, S. (Eds.) (2009). *Intégration et inclusion scolaire: du déclaratif à leur mise en œuvre. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (9).
- Duchesne, H., & AuCoin, A. (2011). Evolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba: une analyse critique des directives administratives. *Education et Francophonie*, Volume XXXIX(2), 50-70.
- Papon, C. (2012). *Faut-il intégrer les élèves «en difficulté» dans les classes ordinaires?* [Doc] Récupéré de www.jugend-debattiert.ch/bausteine.net/f/11333/eleves_en_difficulte_A4-corr.pdf?fd=3
- Loi sur l'enseignement spécialisé du 25 juin 1986*, Canton du Valais. Récupéré de www.lexfind.ch/dta/15693/3/411.3.pdf
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2001). L'intégration scolaire en France: une dynamique paradoxale. *Revue française de pédagogie*, 134, 47-58.
- Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Education et Francophonie*, Volume XXXIX(2), 145-164.
- Tremblay, P. (2012) *Inclusion scolaire – Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Vianin, P. (2007). *Contre l'échec scolaire*. Bruxelles: De Boeck.



*Prof. Pierre Vianin
Haute Ecole Pédagogique Valais
Av. du Simplon 13
1890 St-Maurice
pierre.vianin@hepvs.ch*



*Francesco Galetta
EHB IFFP IUFPF
Istituto Universitario Federale
per la Formazione Professionale
Via Besso 84
CH-6900 Lugano Massagno
francesco.galetta@iuffp-svizzera.ch*



*Hans Aschilier
Studiengangsleiter und Dozent MA SHP
Pädagogische Hochschule Wallis
Alte Simplonstrasse 33
3900 Brig
hans.aschilier@phvs.ch*



*Arno Ulber
Pädagogische Hochschule Graubünden
Studienbereich Sonder- /
Integrationspädagogik
arno.ulber@phgr.ch*