



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Gremion, L. & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 159-176. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2009.065>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Lise Gremion, Morgan Paratte, 2009



Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire

Lise GREMION¹ (Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse)
et **Morgan PARATTE²** (Fondation Les Perce-Neige, Suisse)

Pour comprendre comment l'intégration se vit au sein de l'école, nous avons choisi d'observer un projet d'intégration scolaire conduit depuis plus de six ans dans une école secondaire du littoral neuchâtelois ce qui nous a permis de mettre en évidence la polysémie du terme intégration par les variétés de situations vécues au quotidien. Les entretiens que nous avons menés avec les enseignant-e-s ont montré que ces variations tiennent en partie au regard que les enseignant-e-s portent sur la différence. Les analyses des entretiens ont également mis en évidence l'importance du système à filières, associé à l'évaluation, comme frein aux projets d'une école pour tous.

Introduction

L'intégration des enfants présentant des besoins particuliers dans l'enseignement ordinaire est une question qui se pose à l'école de façon récurrente et toujours plus précise. En 1994, la Suisse ratifiait la déclaration de Salamanque qui réaffirmait la volonté des 92 Etats signataires de promouvoir une approche intégrative de l'éducation, de l'école pour tous. Dans le contexte national, l'entrée en vigueur de la Loi sur l'égalité pour les handicapés (LHand, 2004) renforce cette position en demandant aux cantons de favoriser l'intégration scolaire dans la mesure de leurs possibilités. Dans cette mouvance, les cantons ont progressivement introduit la possibilité de l'intégration dans leurs législations scolaires. Aujourd'hui, suite à l'entrée en vigueur de la RPT (2008) et pour répondre à leurs nouvelles compétences et responsabilités en matière d'enseignement spécialisé, les systèmes scolaires sont appelés à se modifier concrètement.

Ces changements ne vont pas sans susciter craintes et inquiétudes dans les écoles. Pris entre les attentes sociales et les modifications des programmes, les enseignant-e-s sont inquiets face à ce qu'ils perçoivent

1. Responsable de projet : MA enseignement spécialisé, collaboratrice recherche à la Haute école pédagogique BEJUNE. Contact : Lise.Gremion@hep-bejune.ch.

2. Enseignant au Centre pédagogique des Perce-Neige, centre scolaire de Colombier. Contact : Morgan.Paratte@rpn.ch.



comme une augmentation de leur charge de travail. Ils appréhendent l'accueil de ce nouveau public pour lequel ils ne se sentent pas toujours préparés. Pour répondre à ces inquiétudes et parce que nous considérons les nouveaux changements légaux comme une opportunité pour concrétiser la scolarisation et l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers dans les écoles ordinaires, nous avons mené une recherche empirique en observant un projet d'*intégration scolaire* dans un collège secondaire.

Pour comprendre comment l'intégration se vit au sein de l'école, nous avons choisi un projet d'intégration scolaire conduit depuis plus de 6 ans dans une école secondaire du littoral neuchâtelois (CESCOLE). Une *classe d'intégration* (CLIN), rattachée au centre pédagogique de la *Fondation les Perce-Neige* a été décentralisée et physiquement intégrée au collège. Les élèves de la classe sont âgés de 12 à 16 ans, ce qui correspond à la tranche d'âge des autres élèves de l'école. Pour la plupart, ils sont issus du cursus spécialisé primaire ou secondaire, de classes dites de développement, spéciales ou terminales. Ces adolescents sont reconnus comme élèves ayant des besoins particuliers par le récent Office de l'enseignement spécialisé (OES)³.

Les axes de la recherche

Cet article rend compte des deux axes que nous avons privilégiés pour comprendre quels sont les éléments perturbant ou facilitant de tels projets. Le premier axe porte sur la clarification de la terminologie en lien avec ses réalisations dans le quotidien de l'école. Suite à un mémoire professionnel axé sur la question de l'intégration (Paratte, 2007), nous avons tenté une mise en correspondance des définitions les plus fréquemment utilisées pour parler d'*intégration* en lien avec la variation des moments scolaires auxquels elles renvoient dans le quotidien d'un collège ordinaire. Cette démarche nous a conduits à définir les contenus de différents modèles d'intégration scolaire que nous avons ensuite utilisés comme outils de compréhension de la variation des pratiques et des moments d'intégration dans le projet observé.

Le second axe vise la compréhension de l'impact de la présence d'élèves intégrés sur les pratiques pédagogiques. Dans ce but, nous avons conduit cinq entretiens, un avec le directeur de l'école et quatre autres avec des enseignant-e-s ayant accueillis des élèves de la CLIN dans leurs cours. Au travers de leurs discours, nous avons voulu comprendre comment ils perçoivent l'intégration et quels sont les éléments qui les conduisent, dans leur pratique, à se rapprocher plutôt de l'un ou l'autre des modèles d'intégration.

3. Le récent Office de l'enseignement spécialisé (OES) est organisme étatique garant de la reprise du rôle de l'Office cantonal AI depuis le 1er janvier 2008 pour tout ce qui concerne la formation scolaire spéciale dans le canton de Neuchâtel.



Terminologie et modèles d'intégration

Le mot *intégration* lui-même suscite diverses réactions souvent vives qui biaisent le débat et le polarise. C'est pourquoi, le premier temps de la recherche a consisté à clarifier la terminologie en usage autour des projets d'intégration et à sa mise en perspective dans le quotidien du projet lui-même.

Tableau 1 : Croisement des concepts d'intégration avec les niveaux de Söder (1980)

variation de la relation variation de l'env.	Adaptation de l'élève		Adaptations réciproques	
	Insertion <i>Etre admis avec les autres</i>	<i>Assimilation</i> <i>Devoir faire comme les autres</i>	Intégration <i>Etre différent avec les autres</i>	Inclusion <i>Etre différent comme les autres</i>
Intégration physique distance physique diminuée ↓	Assis, au fond de la classe, Pierre fait du coloriage pendant que les autres élèves suivent un cours de mathématiques	Pierre peut participer à une leçon à condition d'être capable de faire et de suivre comme les autres	Pierre est intégré dans les leçons de biologie L'enseignant e, qui le reçoit, prépare un matériel spécifique pour lui permettre de se repérer et adapte les exigences à ses compétences	Pierre participe aux leçons de mathématiques. Il travaille à son rythme et en coopération avec d'autres élèves. Le programme et les méthodes permettent à chaque élève d'avancer en fonction d'objectifs individuels que l'enseignant-e a établi
Intégration fonctionnelle adaptation des structures ↓				
Intégration sociale appartenance au groupe				

Le concept d'*intégration scolaire* est utilisé depuis de nombreuses années mais la polysémie du terme, associée à la variété des pratiques qu'elle recouvre, contribue à la confusion dans les débats de ses partisans et de ses détracteurs. Dans un premier temps, pour nous situer par rapport à cette nomenclature en usage, nous avons construit un tableau en référence à un écrit descriptif de Vaney et Debruères (2002). L'axe horizontal du tableau propose les termes les plus fréquemment utilisés pour décrire les situations d'intégration. La place de l'individu par rapport aux autres dépend ici des lois en vigueur, de leur application, de la réalité sur le terrain de l'école, de la formation des enseignant-e-s et de la vision culturelle



de la différence. La logique est celle de la relation au groupe dans lequel l'élève est intégré. L'axe vertical propose un croisement avec les *niveaux d'intégration* définis par Söder (1980) utilisant, comme variation, la distance physique de l'individu par rapport aux autres. Ce recoupement de permet une définition des contenus des différents modèles *d'insertion*, *d'assimilation*, *d'intégration* et *d'inclusion*.

Dans le tableau, les différents modèles d'intégration ne répondent ni aux mêmes objectifs, ni aux mêmes besoins. L'*insertion* se définit comme une intégration physique, sans préoccupation aucune pour les besoins spécifiques des personnes. La réussite de l'insertion dépend avant tout de l'élève inséré et de sa capacité à s'adapter au milieu dans lequel il se trouve. Si ce modèle peut être considéré comme un premier pas pour le développement de projets intégratifs, il n'est pas suffisant à leur réalisation. De ce point de vue, la décentralisation d'une classe spéciale dans une école ne suffit pas à induire une adaptation réciproque des élèves et de l'environnement scolaire. En ce sens elle ne peut être considérée comme une intégration. Il serait plus cohérent de parler dans ce cas de classe *insérée* que de classe *intégrée*. Lorsque l'élève est accueilli dans une classe ordinaire et invité à participer aux mêmes activités que les autres mais qu'il est attendu de lui qu'il soit capable de se conformer aux règles sociales, aux structures (avec ou sans matériel structurel adapté), on parlera d'*assimilation*. L'élève est accepté pour peu qu'il n'ait pas besoin d'aide spécifique et qu'il se comporte comme les autres. Dans ces deux situations, une place est faite à l'élève, mais c'est un accueil *indifférent à sa différence*. L'élève porte seul, la responsabilité de l'adaptation. Il peut participer aux cours pour autant que sa présence ne modifie ni le programme, ni les habitudes de la classe. Tout besoin qui introduit un changement à ce niveau peut être perçu comme un obstacle à l'intégration. Les facilitateurs environnementaux correspondent uniquement à des éléments structuraux permettant à l'élève de s'adapter sans l'aide de l'enseignant. Ils ne comprennent ni modifications, ni adaptations du programme de la classe. L'*assimilation* exige de bonnes compétences relationnelles, intellectuelles et une sécurité émotionnelle pour que l'élève soit capable de vivre avec ou comme les autres tout en étant différent. Cette forme d'intégration n'est possible que pour un petit nombre d'élèves et, en principe, dans des matières n'entrant pas en considération pour la qualification scolaire. Lorsque l'effort d'intégration est partagé, il s'agit d'une adaptation réciproque qui ouvre des perspectives de partenariat même si elles ne sont pas encore abouties, il s'agira alors d'*intégration*. Moyennant des aides, l'enseignant-e qui accueille un élève adaptera, pour répondre à ses besoins, les structures de la classe (si nécessaire), mais également le matériel scolaire, voire le programme. Ce modèle dépend, bien entendu, de l'intérêt de l'école mais également de celui de l'enseignant-e et de sa capacité à porter une attention particulière à l'élève intégré. Si la différence n'est plus indifférente, elle reste néanmoins visible et demeure un risque possible de stigmatisation et un poids pour l'élève intégré qui aura probablement besoin de retrouver ses pairs dans un espace ressource.



Seule l'*inclusion* tient compte des trois niveaux de Söder (1980). Elle vise une intégration qui permet à l'élève de se sentir partenaire à part entière, indépendamment de ses difficultés et de ses compétences, d'être un élève parmi les autres. C'est le modèle de l'école pour tous : les différences sont prises en compte parce qu'elles font partie de la diversité humaine et sont nécessaires à la construction sociale. Tous les élèves de la classe sont perçus comme autant d'individus différents et complémentaires. L'enseignant-e vise la formation de tous les élèves selon leurs besoins et leurs compétences. Les risques de stigmatisation sont amoindris. Remarquons, cependant, que les définitions habituelles de l'inclusion s'appliquent à des projets scolaires globaux impliquant toute l'école (Plaisance, 2005; Armstrong, 2001). Pourtant, bien que le projet observé ne concerne pas toute l'école, puisque tous les enseignant-e-s n'y prennent pas part et que tous les élèves ne sont pas intégrés dans les classes ordinaires, nous avons souhaité mentionner cette posture d'accueil, non restrictive, car elle correspond à une pratique effective dans le cadre du projet observé.

Quels sont les modèles d'intégration concrétisés dans la pratique ?

Depuis 1992, la *Fondation neuchâteloise les Perce-Neige* a initié différentes démarches d'intégration en insérant, notamment, quelques-unes de ses classes dans des collèges de l'école obligatoire ordinaire du canton. Dans le cas particulier de la CLIN que nous nous proposons d'observer, le collège aurait pu se contenter de louer une classe au centre pédagogique *les Perce-Neige*. La classe aurait ainsi été insérée dans l'école, sans plus. Or, différents projets ont pu être développés, d'une part grâce à une direction clairement favorable, coopérative et signifiant sa confiance aux enseignant-e-s engagés dans la démarche, et d'autre part, grâce à des enseignant-e-s intéressés et volontaires pour élaborer un projet d'accueil avec l'enseignant de la CLIN. Cette collaboration a permis aux élèves d'être intégrés non seulement dans les classes de toutes les sections de l'école, mais également dans les cours concernant toutes les disciplines du programme scolaire et des activités complémentaires à options. Chaque projet intégratif a été établi en adéquation avec les objectifs scolaires de l'élève et conduit en collaboration entre l'enseignant-e ordinaire et le titulaire de la CLIN. Les objectifs spécifiques ont été fixés par degrés de scolarisation pour chaque discipline scolaire en adéquation avec le plan d'Etude cantonal et en concordance avec l'orientation future de l'élève concerné. Ainsi, la classe n'est pas une filière supplémentaire de l'école mais une structure ouverte sur le collège. Les élèves de la CLIN sont tantôt accueillis dans d'autres classes et sections du collège, tantôt ils retournent dans leur classe, ce qui permet à l'enseignant-e d'adapter et de préparer les objectifs pédagogiques avec eux. Par ailleurs, les élèves participent à tous les projets liés à la vie du collège comme les camps, les sorties ou les spectacles.



Une journée de Camille élève de la CLIN

En observant attentivement ces différents moments, nous nous sommes rendus compte que l'intégration des élèves de la CLIN ne correspond pas à un seul modèle mais, au contraire, selon le temps de la journée et le contexte, peut être située dans les différentes plages du tableau 1 passant d'un modèle à un autre et d'un niveau d'intégration distant à un niveau d'inclusion active. Que ce soit du point de vue de l'environnement ou de la place de l'élève par rapport aux autres écoliers, les moments d'intégration dans le cadre scolaire ordinaire oscillent entre insertion et inclusion. Pour l'exemplifier, nous proposons de suivre un élève de la CLIN tout au long d'une journée d'école (voir tableau 2). Toutes les journées ne comportent pas forcément autant de moments d'intégration. Nous avons établi ce tableau moins pour montrer une journée-type que pour visualiser les modèles d'intégration qu'un élève peut rencontrer au cours de ses journées scolaires⁴.

Inclusion : pour se rendre à l'école, Camille emprunte les transports publics. Son téléphone portable en poche lui permet d'appeler son enseignant-e en cas de situations imprévues : retard du bus, oubli de sortir à l'arrêt habituel, etc. En chemin, Camille discute avec un camarade puis entre avec lui dans le collège.

Insertion : Camille rejoint sa classe pour une première période. Son enseignant-e vérifie et prépare avec elle les projets intégratifs/tives prévus pour la journée. Ensemble, ils reprennent une notion de français.

Assimilation : à 9h, Camille se rend en salle de gymnastique pour suivre deux périodes d'éducation physique et sportive. Comme les autres, elle utilise le matériel et les équipements mis à disposition dans la salle de gym du collège. Néanmoins, l'enseignant-e qui l'accueille connaît les difficultés de Camille à gérer ses émotions. Au besoin, il sait pouvoir compter sur l'enseignant spécialisé de la CLIN pour prendre le relais.

1. *Intégration* : Camille se rend en cours de français. L'enseignante qui la reçoit a adapté les exercices et les exigences aux possibilités de Camille.
2. *Séparation* : il est 12h00, l'école n'étant pas dans son quartier, Camille rejoint les élèves de la CLIN pour aller manger à la cantine du centre pédagogique.
3. *Inclusion* : le retour à l'école s'effectue comme à l'aller, en tram avec d'autres camarades.
4. *Assimilation* : sitôt de retour au collège, Camille se rend avec des élèves d'autres classes aux Activités Complémentaires à Options (A.C.O.). Elle participe à une activité qu'elle a choisie parmi d'autres proposées. Ici, l'enseignant exige que Camille suive le cours comme

4. Les points 1 à 9 ci-dessous correspondent aux points mentionnés dans le tableau 2.



les autres élèves sans adaptation particulière. Lors de cette activité elle est bien admise car son comportement ne se distingue pas de celui des autres élèves.

5. *Inclusion* : après la pause, Camille se rend au cours hebdomadaire d'italien. L'enseignante individualise les objectifs pour chacun des élèves de la classe. Ainsi Camille ne se distingue pas des autres élèves et travaille dans les groupes à l'élaboration de ses propres compétences.
6. *Séparation* : à 15h00, Camille quitte le cours et se rend seule à sa psychothérapie qui a lieu au centre pédagogique, à quelques minutes en transports publics du collège.

Tableau 2 : Complexité des situations pour un élève de classe d'intégration

	Insertion	Assimilation	Intégration	Inclusion	Séparation
Intégration physique	2) Camille rejoint la CLIN pour le premier cours			1 et 6) Camille se rend en transports publics à l'école.	5) avec ses camarades de classe, Camille va manger à la cantine du centre pédagogique.
Intégration fonctionnelle		3, 7) Camille suit un cours sans adaptation particulière	4) Camille suit un cours adapté à ses compétences		9) Camille se rend à sa psychothérapie hors du collège.
Intégration sociale				8) Camille participe à un cours adapté aux compétences et aux besoins de chacun des élèves.	

Cette mise en perspective nous permet de constater que le projet *classe d'intégration* à l'origine de notre réflexion comprend différents niveaux de réponses selon l'élève, les espaces, les personnes impliquées et les moments. Chacun de ces modèles correspond à une vision particulière de l'intégration et vise des objectifs et des besoins différents.

Rencontre avec quatre enseignant-e-s

La clarification de la terminologie nous a permis de distinguer divers moments et divers niveau d'intégration en fonction du contexte mais également en fonction des cours dans lesquels se rendent les élèves de la



CLIN. Pour comprendre les enjeux de l'intégration scolaire sur la pratique pédagogique, nous avons souhaité rencontrer des enseignant-e-s participant au projet d'intégration. Afin de connaître leurs représentations sur la faisabilité d'un tel projet, les contraintes et les avantages perçus, nous avons conduit des entretiens semi-directifs selon un canevas pré-établi avec quatre d'entre eux, que nous avons choisis en fonction de la diversité des disciplines et des sections dans lesquelles se déroule leur enseignement, puisque le projet de CESCOL a cette particularité de ne pas limiter l'intégration aux disciplines non sélectives et aux sections de niveaux scolaires moins élevés. Ces entretiens ont été transcrits puis relus selon une grille d'analyse permettant de comparer les divers points de vue.

Variation des représentations de la différence

Sylvie accueille une élève dans le cadre du cours de biologie qu'elle donne dans une classe de section pré-professionnelle, classe qui correspond à une filière d'exigences scolaires moins élevées. *Elle voit la différence* comme l'institution le souligne symboliquement en séparant les élèves dans des classes «spéciales», avec un-e enseignant-e «spécialisé-e.»

« Comme une classe des Perce-Neige intégrée géographiquement dans le collège, qui participe de temps en temps à la vie du collège sous la forme de camps ou sous la forme d'une activité ou d'un projet d'école, mais reste quand même une classe à part, avec un enseignant spécialisé. »

Marlyse accueille un élève dans un cours de français. Elle estime important de permettre aux élèves de prendre conscience des différences et de les respecter. Pour elle, la différence est radicale et constitutive de la personne. Entre ses élèves et les élèves de la CLIN la différence est celle du handicap. La particularité de la classe et la spécialisation de l'enseignant-e renforcent ce point de vue. C'est lorsqu'ils arrivent dans son cours que les élèves de la CLIN sont dans *une vraie classe, avec une vraie maîtresse.*

« Pour moi, il était important que mes élèves prennent conscience que dans notre monde il y a effectivement d'autres enfants qui ont un handicap et que celui-ci ne les empêche pas de vivre, de se déplacer, d'écrire, de parler, de s'exprimer et d'avoir des émotions. »

François, enseignant d'éducation physique et sportive, souligne l'importance du regard dans l'appréhension de la différence. Lorsqu'elle n'est pas perceptible, les obstacles de l'intégration semblent se réduire. Puisque tous les élèves peuvent avoir des difficultés à se mouvoir ce ne sont pas les différences de compétences scolaires mais la *visibilité* de la différence qui pourrait modifier les attentes de l'enseignant-e et des autres élèves.

« Il me semble que tes élèves ne sont pas regardés spécialement parce qu'ils sont bien dans le moule. Déjà physiquement ça ne se remarque pas, extérieurement



comme ça si tu ne les connais pas. Disons, dans le sport on trouve des élèves en difficulté partout : dans les 9èmes « maturité » il y a des gens qui sont autant en difficulté que tes élèves. »

Pour Edina, enseignante d'italien dans une classe de maturité, la différence est affaire de contexte. La possibilité pour chacun de développer son potentiel dépend de la façon de tenir compte des différences. L'élève de la CLIN est un élève comme les autres, développant son potentiel sur un continuum de compétences. Dans son cours il est un élève parmi d'autres. De son point de vue, la différence n'est pas attribuable aux élèves mais au contexte qui la souligne par son système à filières.

« Moi, sur l'idée générale, je suis pour le décroisement total de tout et de fonctionner avec d'autres lunettes, d'autres filtres, de grouper de temps en temps des gens, mais pour des raisons d'objectifs, avec toujours l'idée que chacun a à avancer. C'est-à-dire que le but pour chaque élève c'est d'avancer. »

Conception générale de l'enseignement pour l'intégration d'un élève

L'analyse des discours montre que le rapport à la différence des uns et des autres induit fortement les conduites et les choix pédagogiques sans toutefois arrêter les positions selon les modèles que nous avons décrits dans le tableau 1. L'écoute de ces quatre enseignant-e-s met en évidence des positions qui oscillent plutôt entre assimilation et intégration pour trois d'entre eux et qui sont clairement orientées dans une perspective d'inclusion pour l'une des enseignantes.

Position oscillant entre assimilation et intégration

Bien que l'on perçoive des différences de l'une à l'autre, la position oscillant entre assimilation et intégration est celle que privilégient trois enseignant-e-s. Elle met en évidence les difficultés qui les contraignent à limiter leurs projets d'intégration.

Lorsque Marlyse accueille un élève, elle lui prépare une place et adapte son enseignement. Elle propose un cahier différent à l'élève, modifie les attentes tout en organisant la leçon pour qu'il puisse y prendre part.

« J'essaie de les mettre les deux, trois premières semaines à côté du même élève avec qui ils collaborent et c'est une manière d'asseoir les choses et après je laisse le choix de la place. [...] Alors ils ont les documents qu'ont mes élèves et puis on a en général un cahier pour eux et dans ce cahier là ils ont des exercices un petit peu moins difficiles que ceux que l'on fait, ils participent aux leçons en répondant quand ils le peuvent. Dans le cadre de la conjugaison, on a ajouté des temps, par exemple des temps qu'il ne connaissait pas et ça fait des fois un petit peu beaucoup, je m'en rends compte alors je lui fais toujours maintenant des petites formes verbales qui sont un peu à part parce que nous on est plus loin mais il n'empêche que dans la discussion générale il peut toujours être partie prenante et il peut être là. »



Pour des raisons institutionnelles et en référence aux craintes qu'elle entend dans les propos de certains de ses collègues, elle estime nécessaire de rappeler à l'élève qu'il est avec les autres mais pas comme eux. Nous observons ici une position d'*intégration* « être différent avec les autres » qui souligne nettement la différence de l'élève, ce qui renvoie à une position d'*assimilation* puisque la différence est donnée comme intrinsèque à la personne.

« Mais c'est vrai qu'il faut faire extrêmement attention à bien fixer les objectifs de ne pas les laisser croire qu'ils pourraient suivre un programme de 9^{ème} année pré-prof. Et oui, parce qu'effectivement si on dit trois fois de suite « mais bravo t'as bien répondu, c'est magnifique » et ben effectivement il y en a l'un ou l'autre qui se dit « je peux suivre le français avec les 9^{èmes} ». Alors « non tu ne peux pas, tu peux suivre un petit temps de leçon que l'on a adaptée pour toi et pour les autres » et c'est vrai que quand on parle parfois avec les collègues, ça s'est quelque chose pour eux qui est pas toujours très clair : « Oui mais alors, après on fait comment parce que eux qu'est-ce qu'ils pourraient bien croire... ? »

Sylvie, qui accueille une élève de la CLIN dans sa classe de section pré-professionnelle, considère que d'exercer dans cette section offre une plus grande familiarité avec les difficultés que peuvent rencontrer les élèves. Son discours montre une position qui oscille entre le modèle de l'assimilation (l'élève doit être capable de se conformer et de se gérer) et le modèle de l'intégration qui propose une interaction et une prise en compte effective des besoins de l'élève par l'enseignante.

« Mes objectifs sont une intégration sociale : une élève quelque part différente des autres, ça c'est sûr, mais intégrée dans la classe socialement mais mon objectif ne s'est pas arrêté là, je voulais aussi l'intégrer au niveau des apprentissages... Et cela je l'ai visé directement, je me suis dit « on verra bien... » et apparemment ça se passe bien ! »

Elle explique ce changement par le fait que la conception même du cours de biologie permet la différenciation.

« Le cours de biologie facilite l'intégration car on part du vécu, on fait des observations, des expériences, le travail en groupe on le pratique très souvent donc socialement parlant pour un élève qui a un handicap c'est un avantage. »

Dans un premier temps, le discours traduit une position d'*assimilation*. L'élève est accueillie dans la mesure où elle est capable de se conformer aux attentes et ne dérange pas la classe par un comportement inadéquat. Toutefois, lorsqu'elle décrit sa pratique, elle montre que la gestion de la classe se fait sur un modèle d'*intégration*. Elle porte une attention particulière à cette élève, tient compte de ses besoins en lui accordant du temps ou un entourage sécurisant. Elle gère ainsi la classe de façon à lui permettre d'être partie prenante dans le cours, non seulement comme les autres élèves mais avec eux. Son discours montre qu'elle parie, avec l'élève, sur la réussite des apprentissages plutôt que sur la conformité aux attentes.



« Chaque élève est différent donc on est obligé de trouver des moyens pour faire passer le message le mieux possible. Là, la différenciation est un peu plus accentuée mais elle est facilitée par le fait que j'ai onze élèves et donc je peux aller très souvent vers elle pour m'assurer qu'elle a compris ou alors je vois très bien quand elle n'a pas compris, elle me le dit clairement. Et quand je n'ai pas trop le temps, je peux la mettre dans un groupe. J'ai testé par un premier travail écrit avec des objectifs qui étaient les mêmes que pour les élèves « ordinaires ». Elle a très bien réussi ce travail écrit, donc là c'était un succès. »

Même si l'expérience est réussie, elle émet des réserves et s'interroge quant à d'autres types de difficultés qui pourraient s'avérer trop lourdes pour un enseignant.

« Si le handicap est important ou un comportement... Bon, on a l'habitude d'avoir des élèves difficiles dans les classes, donc on sait comment agir face à des comportements d'hyperactivité ou style caractériel... Là on a des moyens... C'est plus par rapport à un gros handicap visible qui ferait qu'on soit obligé de s'occuper de l'élève, d'être tout le temps vers l'élève. »

Et lorsqu'elle analyse la réussite de l'expérience, elle souligne que l'intégration dépend avant tout des compétences de l'élève à se conformer, on rejoint ici, le modèle de l'assimilation.

« Le nombre d'élèves ce n'est pas essentiel, c'est le contexte, la dynamique de la classe qui compte. Avec elle par exemple, il n'y a aucune remarque à lui faire, c'est le top ! C'est un exemple dans la classe. Donc l'intégration peut très bien fonctionner à condition que les professionnels soient d'accord car il faut modifier sa façon d'enseigner mais guère plus qu'avec une classe normale finalement, parce qu'on est quand même obligé de différencier pour toucher les élèves. »

François ne voit pas de différences significatives entre les élèves. Pour lui, tous les élèves peuvent rencontrer des difficultés en éducation physique et sportive indépendamment de leurs performances scolaires. Ainsi, lorsqu'il accueille un élève de la CLIN, il ne différencie pas ses attentes. Son discours laisse supposer une position selon un modèle d'assimilation. Mais, une lecture plus fine permet de montrer que l'enseignant vise une intégration. S'il reçoit tous les élèves de la même façon, il est cependant très attentif à ce qui se passe dans le groupe de façon à permettre à chacun de vivre en bonne harmonie et de pouvoir intervenir pour prévenir les difficultés au sein du groupe.

« Je ne gère pas différemment. J'aime bien un peu laisser faire pour voir jusqu'où ça va, je trouve cela intéressant de voir. Je remarque qu'ils aiment bien un petit peu l'allumer parce que c'est rigolo, donc là j'interviens. »

Les adaptations qu'il propose sont avant tout orientées en fonction des difficultés qu'il perçoit chez les élèves intégrés.

« Pour elles c'est un peu plus délicat... Elles ont moins l'esprit sportif, elles se dépensent moins [...] c'est aussi à moi de trouver des solutions pour qu'elles puissent plus participer. [...] Mais disons, dans le sport, on trouve des élèves en difficulté partout : dans les 9ème « maturité », y'a des gens qui sont autant en difficultés que tes élèves. »



Pourtant, François n'utilise pas le même type d'évaluation pour tous les élèves. Il semble que ce soit sa façon d'adapter les objectifs et le programme pour les élèves de la CLIN.

« Ils n'ont pas exactement le même statut au niveau des notes... Quoi que je pourrais mettre des notes ... bon je leur mets moins de pression. Bon, on ne peut pas parler de pression. Mais s'ils n'arrivent pas à faire un exercice ce n'est pas très grave mais je leur fais faire, ils essayent quand même. »

Position visant l'inclusion

Cette position induit une modification du contexte pour permettre à chaque individu d'être partenaire à part entière.

Pour Edina, c'est clairement le contexte, soit le système scolaire et ses filières, qui crée la situation de handicap non seulement pour les élèves de la CLIN mais pour tous les élèves de l'école.

« J'avais déjà vécu une expérience avec un mélange de « maturités » et de « modernes » et ça m'avait déchirée, complètement déchirée que les modernes, le premier jour, alors que tout le monde était à zéro en italien, ils me disent déjà, « mais Madame, j'espère que vous faites un système spécial pour nous, parce que nous on est des modernes, on n'arrivera jamais à suivre ». Et ils se sont directement dévalorisés. Et ça m'a beaucoup touchée. Et c'était d'autant plus important pour moi de, oui, de décroquer, parce que ces sections... mais c'est horrible ce qu'elles font du mal. »

Cette position la conduit à organiser sa façon de travailler de manière à ce que tous les élèves puissent avancer en fonction d'objectifs définis et à leur rythme. Elle développe ainsi une pédagogie différenciée et coopérative qui fait de l'élève de la classe CLIN un élève parmi d'autres et un élément à part entière dans le groupe classe. La valorisation des apports de chacun conduit à une véritable rencontre et à un échange bénéfique pour tous les élèves.

« J'ai vu qu'il y a des choses qui se passaient qui sont tout bêtement humaines. C'était un garçon, il avait des choses différentes avec les garçons. Ce que les garçons de 9e « maturité » ont aussi de différent avec les filles des 9e « maturité », donc... Et puis une chose que j'ai notée aussi, c'est que, grâce à D., j'ai mis « il a désinhibé les autres » à certains points de vue. [...] Ils sont très scolaires les 9e « maturité » et ils ont de bonnes performances au scolaire et ils ont à développer un peu les autres choses tu vois aussi. Voilà. Et lui, il a un peu ouvert, il a donné des permissions, parce que lui étant tellement spontané. Leur gain, c'est qu'ils ont eu beaucoup plus à s'exprimer à un autre niveau qu'à celui scolaire et ça, ça a été vraiment bienfaisant pour eux. [...] En fait ils ont évolué, ils étaient plus complets si tu veux. Ils montraient qu'une facette au début et puis le fait qu'il y ait D. qui exprimait des choses de manière très authentique, à tous les niveaux, aussi au niveau humain, et aussi au niveau des intérêts, hein, ça a fait que les échanges ont été beaucoup plus larges. »

Le système mis en place permet à chacun de travailler selon ses compétences et en fonction d'objectifs fixés en accord avec l'enseignante. La



compétition entre élèves est annulée et permet à tous d'évoluer en coopération et en fonction de ses objectifs personnels.

« Et puis ils s'en fichaient des niveaux de compétence. Donc, ça les gênaient absolument pas que D. soit par exemple un peu plus lent. Parce qu'ils disent « ça fait rien parce que ça nous freine sur le moment, mais quand moi je dois lui expliquer, et bien j'apprends moi aussi ». C'était beau ça. Voilà, ça ils me l'ont dit. »

L'enseignante perçoit qu'elle est conduite à revoir sa pratique et que cette remise en question est bénéfique non seulement pour l'élève accueilli, mais pour tous les élèves de la classe.

« Et en même temps, lui, ce qu'il m'a dit aussi, c'est que par exemple, deux-trois fois, il me demandait « mais je comprends pas », donc ça m'a obligée moi à être d'autant plus claire et j'ai réalisé que j'étais pas toujours très claire quand je donnais les consignes. Tu vois ça m'a bousculée moi aussi, ouais. En fait on s'enrichit tous en gros quoi.[...] C'était beaucoup plus riche si tu veux et là, moi ça m'a obligée, au fond, et c'est là que moi j'ai reçu aussi de la présence de D. C'est que ça m'a obligée à faire des évaluations plus fines. Puisque j'avais un plus large éventail de compétences. Mais lui avait aussi des compétences. Et c'est ce que j'ai essayé de leur expliquer. Donc, si tu veux, eux y ont gagné, parce qu'ils ont beaucoup mieux compris ce qu'ils faisaient puisque j'ai dû plus expliquer. Donc, j'ai évalué beaucoup plus finement, grâce à D. J'ai beaucoup mieux expliqué aux élèves, à mes élèves. »

Finalement pour elle :

« Il y a plein de choses qui fonctionnent de manière spontanée, humaine et qui sont très belles. Mais c'est vrai qu'il faut mettre d'autres lunettes et puis voir autrement. »

Position de la direction

L'entretien avec la direction de l'école secondaire a été conduit de la même façon que les autres entretiens, en traitant les mêmes thématiques. Le projet d'intégration a été mis en place par le précédent directeur, parti il y a peu à la retraite. Le nouveau directeur explique qu'après avoir pris contact avec l'enseignant de la CLIN et s'être informé sur les tenants et aboutissants du projet, la question de l'intégration d'une classe appartenant à une institution dans l'école publique est d'abord une question administrative à régler du point de vue des locaux et des coûts.

« Lorsque j'ai repris [le projet], j'ai d'abord rencontré l'enseignant qui était sur place en m'informant de ce que c'était réellement, quelle était l'idée de cette classe. D'où vient elle, elle coûte combien, etc. [...] Identifier aussi, au niveau administratif on leur loue une salle, vu les difficultés que nous avons parce que toutes les salles de classe sont occupées et que l'année prochaine j'ai une classe de plus, donc je dois occuper une salle quelque part. La question a donc été qu'est-ce qu'on fait ? »

Mais aussi du point de vue du corps enseignant et de la gestion des activités de l'école dans son ensemble. Il a donc fallu :



« Identifier avec l'enseignant qu'il ne faisait pas partie du staff des enseignants du collège mais qu'il était dépendant d'une autre administration. [...] Il vit totalement avec nous et comme il vit totalement avec nous, les autres enseignants ne voient plus la différence. Donc à la salle des maîtres, il est là à part entière avec les autres. Mais il ne faut pas oublier de lui donner les documents. Ah, ben, oui, journée de classe, à ben oui, aujourd'hui tout le collège n'est pas là, etc. Donc, il fait partie comme ça avec nous de cette gestion. »

Le projet d'intégration est construit d'entente avec l'enseignant de la CLIN et les enseignant-e-s qui le souhaitent. La logique est celle d'un projet qui s'inscrit naturellement dans l'école sans définir ni les disciplines ni les niveaux dans lesquels les élèves pourraient être intégrés.

« Donc on a choisi ensemble l'idée de dire on en fait pas toute une affaire d'état, mais on le pratique. Et on le fait. Donc les élèves sont intégrés à différentes activités dans différentes classes, pas seulement en terminale, pas seulement en section pré-professionnelle mais aussi en maturité. Mais aussi en ... moderne mais aussi dans d'autres sections quels que soient les degrés, en fonction d'un accord qui existe entre les maîtres qui ont estimé si l'élève était intégrable ou non. »

Sa vision est de permettre une « intégration tranquille » qui autorise les projets à prendre place graduellement et sans provoquer de rupture au sein de l'école.

« Ils [les enseignants] sont preneurs, parce qu'on a mis cette base au départ : c'est-à-dire qu'on veut une intégration tranquille, sans forcer, c'est vraiment une discussion, qui est preneur qui n'est pas preneur et la démarche se fait de la classe d'intégration vers les autres classes. Donc, il y a une certaine routine qui s'est installée et la volonté d'ouvrir non seulement aux classes terminales, parce que c'est la première chose à laquelle ils ont pensé, mais d'ouvrir à toutes les autres classes, à toutes les autres sections. Il faut évidemment les personnes qui correspondent à ça. Et d'un seul coup, il y a des envies... « Ah, ben, oui, ça m'intéresse ». Et pour différentes raisons. »

Le directeur n'ignore pas les changements qui se profilent à l'horizon 2011 et qui demandent que l'on s'y prépare tout en évitant de créer trop de remous dans l'école. Il privilégie ainsi une démarche collaborative, sans pression, permettant une mise en œuvre progressive et tranquille du projet.

« Il y a un certain nombre de réflexions qui ont été faites et ça a permis justement d'émettre un certain nombre d'idées par rapport à la classe elle-même et par rapport à l'enseignant. Et c'est comme ça qu'on arrive à l'idée de l'intégration « sans faire de bruit ». [...] Avec la RPT il y aura effectivement un certain nombre d'incidences et nous avons 3 ans encore pour mettre en place justement, l'intégration complète. Pour l'instant, nous n'avons pas forcément de démarches qui ont été entreprises à ce sujet au niveau du canton. »

Une autre préoccupation de la direction est de rendre lisible et plausible le projet à l'extérieur et auprès des parents.

« Parce que les questions sont « oui, mais les parents sont-ils au courant ? »



Mais la difficulté principale qu'il souligne concerne les incohérences qu'induit le cloisonnement par le système à filières et qui peut empêcher une réelle faisabilité d'un projet d'intégration ou d'inclusion global pour l'école.

« Personnellement, ça me laisse quand même un petit peu un sale goût. « Je veux bien décroisonner, mais je veux quand même cloisonner pour l'élite ! »... C'est un peu particulier !... Alors ça c'est une réponse politique qui doit être donnée à un moment ou à un autre. Et si on fait un décroisonnement du « ventre mou », il faudra aussi faire un décroisonnement, au niveau, de l'autre côté. »

Discussion

La comparaison internationale des systèmes éducatifs montre que les mots de l'intégration recouvrent des conceptions et des pratiques très différentes entre les états. Elles reflètent les tiraillements entre « full inclusion » (sans système parallèle) et intégration scolaire partielle ou totale (Poizat, 2006, p.100). De la même façon, nous percevons au sein du projet de CESCOL, ces diverses conceptions allant de l'insertion à l'inclusion. La diversité des conceptions et des pratiques, sous un même terme, induit des imprécisions sémantiques, peut-être relayées dans le débat par une polarisation entre l'intégration à tout prix et son refus catégorique.

Si le tableau 1 nous a permis de clarifier les différentes conceptions de l'intégration, l'écoute des enseignant-e-s nous a conduits à percevoir des positions qui sont moins tranchées que le schéma ne le laisse entendre de prime abord. Les positions oscillent et hésitent entre les différents modèles. Dans un même projet, les situations d'intégration correspondent à des modèles différents, selon les représentations et les accords interpersonnels entre les acteurs d'une part, mais également selon les compétences et les besoins spécifiques des élèves, les structures et la législation scolaire. Nous relevons cependant que les conceptions et représentations de la différence semblent jouer un rôle important quant à l'origine des pratiques d'intégration. Lorsque le regard de l'enseignant-e attribue la différence et la difficulté à l'élève lui-même, la distance relationnelle augmente. L'enseignant-e accueille l'élève, mais maintient la distance. Le modèle de référence oscille alors entre assimilation et intégration. Cette position souligne que la double injonction d'intégrer et de trier, rend difficile l'avènement d'une école ouverte à tous. L'évaluation, dans un système à filières, devient un outil de sériation, un moyen de différencier les élèves ordinaires et les élèves de la CLIN. Par contre, lorsque la différence et la difficulté de l'élève sont attribuées au contexte, lorsqu'elles sont considérées comme des éléments ordinaires de la vie scolaire, l'évaluation devient le moyen d'accompagner les progrès de l'élève, de rendre visible sa progression en fonction d'objectifs définis pour lui. Si tous les élèves développent leurs potentialités et poursuivent leur cursus, l'évaluation ne contribue plus à les comparer les uns aux autres, elle compare l'élève par rapport à ses propres progrès.



L'évaluation semble donc agir comme un révélateur de modèle d'intégration pouvant expliquer en partie les résistances des enseignant-e-s qui, pris dans un système qui leur demande à la fois d'être capables d'accueillir tous les élèves et de les trier entre filières, ne savent plus comment gérer la différence.

« C'est vrai que quand on parle parfois avec les collègues, ça c'est quelque chose pour eux qui n'est pas toujours très clair... « Oui mais alors après on fait comment parce que eux qu'est-ce qu'ils pourraient bien croire ? »

Le rapport de Watkins (2007) souligne l'importance de cette question en faisant de l'évaluation le centre de ses préoccupations. Elle insiste sur l'importance de reconsidérer les modalités de l'évaluation afin de les mettre au service de l'amélioration de l'apprentissage de tous les élèves sans discrimination. A cette fin, les enseignant-e-s « devraient pouvoir disposer de l'attitude, de la formation, du soutien et des moyens appropriés » (p. 53).

Dans le projet que nous avons observé ce sont les acteurs concernés qui, par leurs interactions, construisent progressivement les espaces d'intégration des élèves de la CLIN. La réussite de ces projets passe, sans doute, par la recherche de solutions qui tiennent compte des besoins de chaque partenaire. Proposer des adaptations structurelles, des apports thérapeutiques, des adaptations pédagogiques, c'est se préoccuper des besoins des élèves certes, mais également de ceux des enseignant-e-s en encourageant et en accompagnant leurs projets, en écoutant leurs craintes et en étant à disposition pour répondre à leurs besoins. C'est dire que l'institution elle-même doit être préoccupée par les projets qui sont conduits dans ses murs qu'elle doit les soutenir et les encourager pour permettre leur *viabilité* et leur développement sur le long terme. Dans le cas du projet mené à CESCOL, des enseignant-e-s se sont engagés et sont soutenus par la direction qui est totalement partie prenante du projet d'intégration alors que les questions administratives pourraient être un obstacle (manque de place, augmentation de la charge administrative). Cette position accueillante, confiante et respectueuse de chaque partenaire est un gage de la réussite du projet. Cependant, comme le souligne Gardou (1998, p. 4), « l'intégration scolaire participe [...] à un processus complexe et évolutif ». Le système scolaire actuel et plus particulièrement encore le système secondaire, privilégie, par sa logique de filières, l'homogénéité plus que la diversité. Dès lors, toute école qui souhaite entrer dans un projet d'intégration est prise, comme le souligne le directeur, dans une double contrainte, entre la sollicitation à l'intégration et l'impératif de la sériation. L'accueil de la singularité des élèves demande un renversement des habitudes de pensée et de travail mais également une modification profonde du système dans son entier. L'interrogation ne porte plus seulement sur l'adaptation de l'élève à l'école, mais de l'adaptation de l'école à ses élèves (Fuster & Jeanne, 1998). Pour ouvrir l'école à tous, le regard porté sur la différence doit se modifier, il faut, comme le dit Edina « mettre d'autres lunettes et voir autrement ».



Lorsque nous avons demandé aux enseignant-e-s s'ils pouvaient imaginer que tous les élèves soient attribués à des classes du collège, les doutes formulés par trois des enseignant-e-s proviennent en particulier du constat que les élèves intégrés, même s'ils apprécient les cours dans les classes ordinaires semblent avoir besoin de retourner dans leur classe.

« Il y a ce côté « bulle », « protection », « sécurité »... C'est peut-être ce qu'une classe dite normale ne pourrait pas ou moins offrir et au niveau de la camaraderie. »

Le retour en CLIN perçu comme une soupape pourrait bien avoir un lien avec la pression que représente, malgré le plaisir du cours, le fait d'être « seul » parmi les autres. C'est pourquoi, lors d'intégrations « à plein temps », différents cantons proposent des regroupements pour permettre aux élèves de se délester de la pression de la « différence ». Dans leur discours, Edina, comme le directeur, gardent l'idée que l'inclusion est possible dans l'idéal et dans la mesure où toutes les sections sont décroisonnées. Dans un système s'ouvrant à tous les élèves, la question du poids de la différence ne se poserait plus dans les mêmes termes.

Finalement, malgré le système, les contraintes de programme et les attentes diverses du système, ni les enseignant-e-s, ni la direction ne voient d'obstacle majeur à l'intégration des élèves de la CLIN. Tous relèvent la richesse de ces échanges et soulignent que : *les élèves du cours, l'enseignant lui-même et les élèves de la CLIN, tout le monde y gagne*. Les difficultés évoquées ne correspondent pas à ce qui est vécu, mais rappellent l'importance de tenir compte du contexte de travail des enseignant-e-s et de leurs représentations lors de mise en place de tels projets.



Références

- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 87-96.
- Fuster, P. & Jeanne, P. (1998). *Enfants handicapés et intégration scolaire*. Paris : Armand Colin.
- Gardou, C. (1998). L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes. *Revue Européenne du Handicap Mental*, (5)17, 3-9.
- LHand (2004). Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées, 151.3 [Page Web].
Accès : http://www.admin.ch/ch/f/rs/151_3/index.html
- Paratte, M. (2007). *La scolarisation des élèves en situation de handicap*, Mémoire professionnel, non publié, HEP-BEJUNE.
- Plaisance, E. (2005). Le concept d'inclusion. In UNESCO (Ed.), *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous* (pp.14-17). Paris : UNESCO.
- Poizat, D. (2006). Repères sur l'inclusion : monde, Europe, France. *Reliance*, 22, 99-103.
- RPT (2008). La réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons [Page Web]. Accès : <http://www.efd.admin.ch/themen/00796/00918/index.html?lang=fr#>
- Söder, M. (1980). School integration of mentally retarded— analysis of concepts, research and research needs. In NBE (Stockholm : National Swedish Board of Education), *Research and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system* (pp. 1-30). Stockholm : NBE.
- Vaney, L. & Debruères, C. (2002). Intégration scolaire (Partie 1). *INSIEME, Genève*. Dossier tiré du bulletin n°174, [Page Web]. Accès : <http://www.insieme-ge.ch/documentation/bulletins/dossier174.pdf>
- Watkins, A. (2007). *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion, politique générale et mise en pratique*. Odense : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers. [Page Web].
Accès : <http://www.european-agency.org>