

TABLE DES MATIERES

1. Introduction	5
2. Problématique.....	6
2.1. Histoire de l'enseignement spécialisé	7
2.2. Développement de l'intégration en Suisse et en Valais	9
2.2.1. Législations nationale et cantonale	10
2.3. Objet d'étude.....	11
3. Cadre conceptuel.....	12
3.1. L'exclusion scolaire	12
3.2. De l'intégration scolaire à l'inclusion.....	14
3.3. Apports et limites des différents types de prise en charge.....	16
3.3.1. Effets sur les apprentissages scolaires des enfants à besoins particuliers	16
3.3.2. Effets sur le développement social et affectif des enfants à besoins particuliers	17
3.4. Conditions nécessaires à l'inclusion scolaire	19
3.4.1. Formations et pratiques des enseignants	19
3.4.2. Attitudes des intervenants et valeurs	21
3.5. Représentations sociales.....	21
4. Question de recherche.....	23
5. Méthode de recherche	23
5.1. Méthode de recueil des données	23
5.2. Présentation de l'institution	24
5.3. Échantillon	25
5.4. Méthode de traitement et d'analyse des données	25
6. Analyse des données et interprétation des résultats	26
6.1. Raisons du placement en institution	27
6.2. Objectifs poursuivis suite à un placement.....	29
6.3. Apports du placement en institution sur le plan scolaire	30
6.4. Limites du placement en institution sur le plan scolaire.....	32
6.5. Apports du placement en institution sur le plan social et affectif.....	33
6.6. Limites du placement en institution sur le plan social et affectif	35
6.7. Conditions nécessaires à l'inclusion scolaire	37
7. Conclusion	40
7.1. Synthèse générale et retour sur la question de recherche.....	40
7.2. Prolongements possibles.....	42
8. Analyse critique.....	42
9. Bibliographie.....	45
10. Annexe.....	50
11. Attestation d'authenticité	54

1. Introduction

Il y a quelques années, le monde de l'éducation et de l'enseignement auquel nous nous destinons nous était encore inconnu. Aujourd'hui, ayant eu l'occasion à travers notre formation de découvrir certaines de ses particularités, il nous est devenu plus familier. Nous sommes cependant loin de connaître l'ensemble de ses problématiques.

Notre premier contact avec le milieu scolaire s'est déroulé au sein d'une institution spécialisée. Les enfants y étaient placés à défaut de pouvoir suivre un enseignement ordinaire dans une école régulière. À cette époque, en l'absence d'autres expériences, nous n'avons pas directement été interpellé par la problématique liée à l'intégration. C'est seulement au cours de notre formation d'enseignant et à la suite des multiples stages effectués dans le système scolaire ordinaire, que nous avons progressivement pris conscience de cette réalité. En effet, au cours d'expériences pratiques sur le terrain et à plusieurs reprises, nous avons été confronté à des élèves « différents » sur le plan physique, intellectuel ou encore comportemental. Ces derniers suivaient leur scolarité dans une classe régulière et bénéficiaient de mesures particulières en fonction de leurs besoins spécifiques. Ces mesures de soutien étaient généralement octroyées en dehors de la classe, plus rarement à l'intérieur, mais toujours au sein de l'établissement scolaire ordinaire. C'est en faisant des liens entre notre vécu et ces nouvelles expériences que nous avons progressivement découvert la problématique de l'intégration et de l'inclusion scolaires à laquelle nous portons dès lors un intérêt particulier.

L'intégration et l'inclusion scolaires ont en commun un enseignement visant le maintien d'enfants en difficulté dans le milieu scolaire ordinaire (Tremblay, 2012). Toutefois, ces concepts se différencient. En intégration, la prise en charge d'un élève par des pédagogues spécialisés peut se faire en dehors de la classe, voire de l'établissement ordinaire. Cela peut être en quelque sorte considéré comme une forme d'exclusion. Cet aspect ne se retrouve pas dans le concept d'inclusion. Ce dernier fait référence à la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers dès le début et jusqu'à la fin de leur scolarité obligatoire au sein de classes ordinaires. De plus, l'inclusion vise à mettre sur un même pied d'égalité chaque enfant indépendamment de ses difficultés (Rousseau, 2010).

À travers notre travail, nous nous penchons sur le système éducatif en observant de près la question de l'intégration et de l'inclusion en comparaison à l'exclusion scolaire. Pour ce faire, nous nous intéressons aux représentations des enseignants spécialisés œuvrant au sein d'une institution. Notre but est d'obtenir le point de vue de personnes directement concernées par cette problématique. Ainsi, nous souhaitons récolter des éléments de réponse nous permettant de comprendre dans quelles mesures les trois formes de prise en charge que sont l'exclusion, l'intégration et l'inclusion scolaires peuvent être profitables, nécessaires et envisageables pour des élèves ayant des « besoins éducatifs particuliers ». Nous incluons sous ce terme l'ensemble des enfants considérés avant de débiter leur scolarité ou en cours de parcours comme n'étant pas aptes à suivre l'enseignement dans le système ordinaire sans bénéficier d'un soutien spécifique. Un développement restreint et/ou des lacunes au niveau des compétences sociales ou scolaires sont souvent à l'origine de besoins éducatifs particuliers. Dans cette optique, la dénomination « besoins éducatifs particuliers » peut être attribuée autant à un enfant avec ou sans handicap. Le mot handicap est à prendre ici dans le sens d'une déficience psychique ou physiologique et/ou d'une restriction dans l'accomplissement d'une tâche et/ou de difficultés à s'impliquer dans des situations de vie courante engendrées par l'interaction entre l'état de santé de l'individu et

l'environnement dans lequel il évolue (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 2007a).

En tant que futur titulaire de classe, particulièrement attiré par le domaine de l'enseignement spécialisé, nous sommes persuadé que dans l'exercice de notre métier, nous serons confronté à l'intégration ou plutôt, comme la tendance nous le montre aujourd'hui, à l'inclusion d'enfants à besoins particuliers. Nous espérons que ce travail de recherche va nous permettre d'approfondir les questionnements et les enjeux liés à cette thématique et nous préparer à mieux les prendre en compte dans notre future pratique professionnelle. Nous sommes d'avis qu'il est important de s'intéresser aux réalités qui touchent le domaine de l'éducation et de l'enseignement afin de mieux pouvoir les comprendre et les vivre par la suite.

2. Problématique

Depuis ses débuts, la pédagogie n'a cessé d'être le théâtre de changements et d'évolution. Au fil des époques, de nombreux pédagogues se sont succédé pour défendre avec engagement de nouvelles idées et mettre en place de nouvelles approches souvent sources de bouleversements face aux théories et aux pratiques établies jusque-là. Aujourd'hui encore, le domaine de l'éducation et de l'enseignement ne cesse d'être remis en question, en vue de modifications permettant son amélioration et son efficacité (Pull, 2010).

Il y a plus d'un siècle qu'une problématique, liée à la pédagogie spécialisée, préoccupe la société dans son ensemble. Nous voulons parler du mouvement d'intégration scolaire qui, aujourd'hui encore, est source de questionnements, de confrontations et d'incessants débats. Ayant dû s'adapter à une société en constante évolution, marquée par la transformation des mœurs, des idées et des valeurs sociales, l'enseignement spécialisé a subi bien des changements. Autrefois, la tendance était nettement à la ségrégation scolaire qui consistait à refuser la scolarité à certains enfants jugés, de par leur différence, comme étant inéducables. Par la suite, un mouvement intégratif a progressivement vu le jour dans le but de permettre aux élèves, jusqu'ici exclus, d'intégrer la communauté scolaire. Depuis des années, une grande diversité de structures, de mesures d'aide et de soutien a été mise en place afin de permettre l'intégration d'enfants ayant des besoins particuliers. Ces mesures intégratives sont considérées comme « une véritable alternative aux placements scolaires traditionnels dans les classes et écoles spéciales des institutions » (Bless, 2004, p. 13). Cependant, des travaux ont démontré qu'une démarche intégrative s'organise plus dans le sens d'une adaptation des individus ayant des besoins éducatifs particuliers aux normes et aux pratiques des personnes dites « valides », qu'autour de la reconnaissance par l'acceptation de leur différence (Chauvière, 1980, cité par Chatelanat & Pelgrims, 2003). Mais progressivement, les mentalités ont changé « à l'égard de ce qu'on appelle le statut de l'altérité, c'est-à-dire la reconnaissance de l'autre comme à la fois semblable et différent » (Gillig, 2006, p. 85). Face à ces changements, l'école n'a cessé d'être repensée. D'ailleurs, l'enseignement spécialisé, après avoir évolué de la ségrégation à l'intégration, tend désormais, depuis ces dernières décennies, à se diriger vers ce que l'on appelle plus communément l'inclusion scolaire. « À la fin du 20^e et au début du 21^e siècles, l'intégration et l'inclusion scolaires des enfants handicapés et à besoins éducatifs spéciaux semblent être reconnues comme des objectifs souhaitables et être soutenues par les législations de nombreux pays » (Pull, 2010, p. 31).

D'après Pull (2010), docteur en sciences de l'éducation et enseignant spécialisé, le concept d'inclusion semble petit à petit prendre le pas sur l'intégration, ce qui n'est pas sans engendrer de nouveaux défis pour les établissements scolaires et l'ensemble des professionnels y travaillant. En effet, cette nouvelle conception vise à changer nos représentations quant aux structures et aux systèmes traditionnels dans le but d'inclure au sein des classes ordinaires « une plus grande diversité d'élèves aux caractéristiques différentes » (Elliot, Doxey & Stephenson, 2004/2009, p.17).

À l'heure où, dans les discours, cette tendance à intégrer ou inclure l'ensemble des enfants à besoins éducatifs particuliers devient une priorité, l'exclusion est encore pratiquée. Ce type de prise en charge considéré comme ségrégatif peut se vivre sous différentes formes. Le placement d'un enfant peut se faire dans une classe spéciale au sein du système ordinaire ou encore dans une institution spécialisée. Pourquoi impose-t-on encore ce type de mesure à certains jeunes ? Est-il envisageable que le système scolaire ordinaire puisse recevoir à lui seul l'ensemble des élèves ? Si la réponse à cette dernière question est positive, quel sera le destin des écoles spécialisées ? Pourra-t-on s'en passer définitivement ? Va-t-on, peut-on ou doit-on supprimer l'exclusion au niveau scolaire ? Telles sont les questions auxquelles le milieu scolaire doit aujourd'hui apporter des réponses. De ces réponses découle un véritable choix de société. Les professionnels de l'éducation travaillant en institution spécialisée se retrouvent au centre de ce questionnement. Il nous semble donc important de nous intéresser à leurs représentations sur les pratiques d'exclusion face à celles relatives au maintien dans le système régulier.

Afin de mieux comprendre cette problématique, il nous paraît essentiel de rendre compte de l'évolution de l'enseignement spécialisé à travers le temps.

2.1. Histoire de l'enseignement spécialisé

L'histoire de l'enseignement spécialisé est parsemée de multiples confrontations d'idées, de conflits d'influence et de légitimité entre les nombreux acteurs sociaux qui se sont penchés sur le sort des exclus de la société. C'est la raison pour laquelle Lesain-Delabarre (2002) souligne qu'il n'est pas aisé de décrire « une histoire unique et homogène qui articulerait l'ensemble des apports en un discours vrai et définitif » (p.28). Cependant, en s'intéressant à la place accordée auparavant aux enfants « différents » dans la société et dans le monde de l'enseignement, il est possible de ressortir plusieurs éléments majeurs à l'origine du développement de l'enseignement spécialisé. Nous abordons à présent l'histoire de la pédagogie spécialisée en lien avec le système français, après quoi nous nous penchons sur l'évolution et les prémices des mesures intégratives concernant le contexte qui nous intéresse, à savoir le contexte suisse et plus particulièrement valaisan.

Dans l'Antiquité, tout enfant naissant avec une tare visible induisant une quelconque différence sur le plan physique ou psychique par rapport au reste de la société est mis à mort. Le peuple ne voit pas en eux la possibilité de devenir citoyens. Au Moyen-Âge, toute dissemblance est qualifiée comme le travail de Satan. L'individu visiblement distinct induit peur et réprobation et ne mérite que la maltraitance ou l'exécution. Ces actes de répression s'atténuent quelque peu durant la Renaissance, période marquée par la naissance d'un regard plus humaniste à l'égard des personnes différentes. Ces dernières sont loin d'être acceptées pour autant (Rousseau, 2010). Au début du 18^e siècle, les individus sont catégorisés « sur la base de capacités, d'incapacités et de différences, perçues et mesurées en référence à une norme construite socialement » (Chauvière & Plaisance, 2000, p. 128). Les enfants et adolescents considérés comme ne faisant pas partie

de la norme sociale en raison d'une quelconque disparité au niveau physique, psychologique ou social avec leurs pairs dits « valides » se voient exclus du système scolaire. Victimes d'une « déficience » qualifiée d'incurable, ils sont considérés comme inéducables. La société ne voit comme solution valable seul leur internement en institutions psychiatriques nommées asiles à l'époque (Pull, 2010). Cependant, à la fin du siècle, des voix s'élèvent contre ce type de prise en charge particulier. Deux grands noms, l'Abbé de l'Épée et Valentin Häuy, sont à l'origine d'institutions dans lesquelles, pour la première fois, des mesures éducatives spécifiques sont mises en place afin d'améliorer le sort des enfants victimes de déficiences sensorielles (Lesain-Delabarre, 2002). Vers la fin du 18^{ème} siècle, des tentatives d'éducation d'enfants déficients mentaux sont établies par Itard, puis par Séguin et développées ultérieurement par Bourneville (Chauvière & Plaisance, 2000). Ces démarches, nouvelles pour l'époque, permettent l'évolution des représentations sociales. La société prend alors conscience que « chaque personne peut faire l'objet d'un traitement pédagogique [...] visant à l'utilisation maximale de toutes ses ressources » (Lesain-Delabarre, 2002, p. 31). Petit à petit, la thèse de l'éducabilité se développe au détriment de celle de l'incurabilité. Les enfants quittent l'asile dans lequel leur avenir était sans perspective pour rejoindre des écoles et des institutions mieux enclines à répondre à leurs besoins (Chauvière & Plaisance, 2000). Face à ce constat, il nous faut comprendre que ce qui semble être à l'heure actuelle un mouvement totalement ségrégatif était jadis une véritable démarche d'intégration.

À la fin du 19^{ème} siècle, avec la naissance de l'école obligatoire, l'enseignement se démocratise. Les enseignants se retrouvent confrontés à une nouvelle sorte d'élèves qui n'est pas sans poser problème. Il s'agit d'enfants éprouvant des difficultés à suivre les programmes scolaires et à s'adapter au système de discipline. Ces apprenants, sans handicap visible, caractérisés comme étant « anormaux » en raison du malaise qu'ils procurent à l'école, mettent les instituteurs dans l'embarras (Gillig, 2006). Ils sont alors, à leur tour exclus de l'enseignement ordinaire pour être placés, dès 1909, dans des classes dites « de perfectionnement ». L'éducation spéciale est en pleine expansion. Les années 60 sont souvent associées à l'âge d'or des classes spéciales et de la ségrégation. Durant cette période, au moyen de différentes stratégies, on repère les enfants nécessitant une pédagogie spécialisée en analysant leur intelligence pour les catégoriser en fonction de leur quotient intellectuel (QI). D'après Lesain-Delabarre (2002), des individus présentant un retard scolaire ou se retrouvant en échec en raison de facteurs sociaux ou familiaux se voient également accueillis dans ce nouveau type de classes. Cet auteur précise que ce développement des écoles spécialisées va connaître une importante croissance jusqu'en 1970, année marquée par le changement de conception quant à « la pertinence d'une éducation séparée, tout en affirmant les vertus de la prévention des inadaptations, du soutien et de l'intégration en milieu ordinaire » (p. 36). Dès lors, la société assiste à la suppression d'un grand nombre d'établissements spécialisés et à la création de « classes d'intégration scolaire » destinées à l'intégration partielle ou totale en classe ordinaire d'élèves ayant été jusqu'ici séparés du système régulier. En Suisse, il faut attendre les années 80-90 pour que cette tendance commence à se développer.

2.2. Développement de l'intégration en Suisse et en Valais

En Suisse, dans la première partie du 20^{ème} siècle, la ségrégation connaît également une période d'expansion. Pendant des années, les élèves sont séparés en fonction de leurs capacités scolaires et sociales. Panchaud Mingrone et Lauper (2001) expliquent cette séparation par le fait, qu'à cette période, les écoles ordinaires suisses sont très sélectives. En effet, les établissements scolaires sont principalement axés sur l'efficacité et la réussite des apprenants, en vue de les préparer au mieux à leur avenir professionnel. Ainsi, les apprenants considérés comme bons ne partagent pas leur classe avec ceux qualifiés de plus faibles. Cet état d'esprit, quoique moins marqué aujourd'hui, n'a pas complètement disparu. Dans les années 50, des associations de parents « d'enfants handicapés » – terminologie de l'époque – ont vu le jour en Valais. Elles défendent déjà l'idée que ces enfants doivent bénéficier d'une prise en charge adéquate (Pillet, 2004). Progressivement, en réponse aux besoins éducatifs scolaires et/ou thérapeutiques de ces derniers, des établissements spécialisés sont créés dans le but de les scolariser en leur fournissant des mesures d'aide adaptées. C'est ainsi que se développe, indépendamment de l'école ordinaire, l'école spécialisée. Cependant, ces mesures de prise en charge sont rapidement contestées et le sont encore à ce jour, car « le prix à payer » pour en bénéficier n'est autre qu'une exclusion (Panchaud Mingrone & Lauper, 2001, p. 8).

En 1970, peu après l'apparition des premières mesures d'intégration au Tessin, un mouvement intégratif fait son apparition dans le canton du Valais. À cette époque, les écoles de Martigny décident d'accueillir en classe enfantine des enfants à besoins spécifiques quelles que soient leurs différences et leurs difficultés. Par la suite, les élèves n'ayant pas les compétences pour suivre les programmes fixés sont dirigés vers des classes spéciales (classes à effectif réduit, classes d'observation ou d'adaptation) dans lesquelles l'enseignement est prodigué par des enseignants spécialisés. Cependant, à partir de 1992, les classes dites « spéciales » sont progressivement supprimées dans le but de favoriser la scolarisation d'enfants à besoins éducatifs particuliers au sein des classes ordinaires. Ainsi, par cette décision qui découle avant tout de principes éthiques et sociaux et non pas pédagogiques, l'école tente de promouvoir en son sein des valeurs telles que la solidarité, l'entraide et la tolérance (Pillet, 2004).

Progressivement, dans le but de garantir le maintien d'enfants en difficulté en classe ordinaire, des mesures d'aide et de soutien sont mises en place pour subvenir à leurs besoins spécifiques. Rapidement, ces mesures s'étendent à l'ensemble du canton. Sous l'influence du Valais, la Suisse assiste progressivement à la naissance d'une politique d'intégration qui se confirme en 1994 avec la ratification de la déclaration de Salamanque et l'entrée en vigueur, en 1997, de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (Panchaud Mingrone & Lauper, 2001). Notre pays démontre un profond changement de mentalités et une réelle volonté en faveur d'un mouvement intégratif. Cela se fait également sentir au niveau international (Pull, 2010). Désormais, comme il est considéré que « [...] chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres, [...] les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins [...] » (UNESCO, 1994, cité par Elliot, Doxey & Stephenson, 2004/2009, p. 8).

2.2.1. Législations nationale et cantonale

En Valais, l'ensemble des mesures scolaires et éducatives disponibles est réglementé par la loi du 25 juin 1986 sur l'enseignement spécialisé. Cette dernière définit les mesures destinées à prévenir ou à assurer l'éducation d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Elle vise, pour ces derniers, l'intégration totale ou partielle dans des établissements ordinaires, tout en répondant aux besoins de chaque élève de la classe. Dans son article 11, la présente loi stipule les mesures de prise en charge scolaires et éducatives. Elles comprennent l'enseignement et la formation dans :

- les appuis pédagogiques intégrés ;
- les classes à effectif réduit ;
- les classes d'observation et d'adaptation de l'école primaire ;
- les classes d'observation et d'adaptation du cycle d'orientation ;
- les classes de préapprentissage ;
- les institutions scolaires spécialisées.

Le choix de l'organisation scolaire la plus appropriée est réalisé par le Département de l'instruction publique (art. 13). Toutefois, sur préavis des instances compétentes, la commission scolaire accorde aux parents la décision finale concernant le choix des mesures scolaires et éducatives pour l'enfant en difficulté (art. 14). La loi précise, dans son article 26, que le recours au placement en institution intervient, avec l'accord des parents, lorsqu'un enfant ne peut plus suivre sa scolarité dans le système ordinaire et nécessite un soutien particulier.

Selon la loi suisse, l'enseignement spécialisé fait entièrement partie du mandat public de formation. Depuis 2008, suite à la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), ces derniers se sont vus attribuer la responsabilité de la gestion de la scolarisation d'élèves à besoins particuliers, tant au niveau professionnel, législatif que financier. L'assurance-invalidité ne prend plus en charge l'identification de ces enfants et le financement de leur éducation. Cette décision a débouché sur une grande diversité de mesures en matière d'éducation dans le système éducatif suisse. Par souci de coordination, l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée a été élaboré en 2007 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 2013). Une année après, le canton du Valais est le premier à adhérer à cet accord. Il faut néanmoins attendre le 1er janvier 2011 pour qu'il entre en vigueur (Département de l'éducation, de la culture et du sport [DECS], 2013). Ce document englobe l'offre de base relative aux mesures de prise en charge des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, encourage les mesures intégratives et propose, dans son article 7, d'utiliser des outils communs, à savoir une même terminologie, des standards de qualité uniformes pour la reconnaissance des prestataires, ainsi qu'une procédure d'évaluation standardisée destinée à la détermination des besoins spécifiques. Il stipule également que, selon l'importance des besoins constatés, un individu peut bénéficier de mesures de pédagogie spécialisée renforcées. Elles se distinguent des mesures ordinaires notamment par leur intensité, leur durée et des conséquences plus lourdes sur la vie de l'enfant et sur son environnement social. L'une d'elles est le placement en institution spécialisée, sujet qui nous intéresse particulièrement pour notre recherche (CDIP, 2007b).

En s'inspirant des offres décrites dans l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée qui sont en adéquation avec la loi de 1986, le Valais, comme les autres cantons concordataires, est désormais responsable de développer un concept de pédagogie spécialisée dans lequel il se doit de définir l'organisation de ses prestations. Le concept cantonal pour la pédagogie spécialisée en Valais est en cours d'élaboration par le service de l'enseignement (SE) et le Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) et doit être accepté par le Conseil d'État avant de devenir officiel. En ayant pris connaissance des principes évoqués dans ce document, nous constatons qu'en Valais, les enfants ayant des besoins spécifiques sont considérés comme faisant partie intégrante de l'école publique et nécessitent des formes adaptées d'enseignement et de prise en charge (DECS, 2013).

2.3. Objet d'étude

En abordant le développement du mouvement intégratif en Suisse et en Valais ainsi que les principaux fondements légaux s'y rapportant, nous avons remarqué, comme l'affirme Pull (2010), un mouvement promouvant l'intégration dans une perspective d'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans le contexte suisse, en dépit du système législatif et des progrès réalisés en faveur du maintien des élèves dans le système ordinaire, le taux de séparation d'enfants à besoins spécifiques n'a pas véritablement diminué des années 80 à nos jours. Entre 1997 et 2008, le nombre d'enfants scolarisés en institutions spécialisées a même subi une légère augmentation. Toutefois, en 2008, le canton du Valais possédait avec le Tessin le plus faible pourcentage d'enfants scolarisés dans des structures séparées (Office fédéral de la statistique [OFS], 2011, cité par Sermier Dessemontet, 2012). Bien que des disparités importantes existent entre les différentes régions de notre pays, la réalité montre que certains écoliers sont encore amenés, de nos jours, à poursuivre leur scolarité dans une classe spéciale ou dans un établissement spécialisé. Aujourd'hui, le placement en institution est marqué par des connotations négatives et est souvent considéré comme un moyen de « dernier recours » (Portmann & Favez, 2010). Loin de s'atténuer, cette mauvaise image se dégrade encore davantage face aux idées intégratives et plus particulièrement inclusives qui sont actuellement considérées comme constituant la seule solution valable d'un point de vue éthique. En effet, plusieurs spécialistes en éducation spécialisée, dont Pull (2010), défendent le droit des personnes « différentes » à l'intégration et à l'inclusion scolaire. À leurs yeux, tout individu doit être considéré comme un membre à part entière de la société et ainsi disposer des mêmes conditions de scolarisation. Aucun argument valable ne peut justifier le retrait d'un élève de l'école ordinaire. Pour ces spécialistes, l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans le cadre de la scolarité ordinaire ne devrait plus être remise en cause.

L'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de l'enseignement spécialisé stipule que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires » (art. 2, al. b). Cet article institue la possibilité pour certains élèves de pouvoir fréquenter une structure adaptée à leurs besoins spécifiques. Il impose donc l'existence de classes spéciales et d'établissements spécialisés. Peut-on en déduire pour autant que l'intégration n'est parfois pas souhaitable et que le placement en institution serait alors plus bénéfique ?

Nous ne sommes pas en mesure de répondre à cette question. Cependant, dans plusieurs cantons, les mesures intégratives mises en place ont montré des faiblesses. Certaines situations se sont avérées inadéquates et non bénéfiques pour les enfants à besoins particuliers, ne faisant qu'engendrer souffrance et désarroi. À l'heure actuelle, il existe en matière d'intégration/inclusion un réel fossé entre les intentions souhaitées et la réalité du terrain, ce qui déclenche des remises en question dans le domaine de l'enseignement (Pasquier, 2013). Face à cette réalité, il semble intéressant de questionner des enseignants spécialisés travaillant au sein d'une institution sur leurs représentations quant à la nécessité d'une prise en charge ségrégative.

Suite à cette clarification de notre objet d'étude en lien avec notre problématique, nous sommes à présent en mesure de nous intéresser au cadre conceptuel de notre recherche. Ce dernier définit en premier lieu les concepts d'exclusion, d'intégration et d'inclusion scolaires. Il se focalise, dans un second temps, sur les impacts de ces mesures de prise en charge en termes d'apports et de limites pour les apprentissages scolaires et sociaux des élèves. Il met ainsi en perspective les conditions favorables et défavorables aux pratiques intégratives à visée inclusive dans la prise en charge des enfants à besoins spécifiques. Finalement, il précise le concept de représentation sociale.

3. Cadre conceptuel

À travers nos lectures, nous avons souvent été confronté à l'équivocité des terminologies employées. Selon les sources et les époques, les termes relatifs à la caractérisation des élèves, aux types de scolarisation et à la désignation des écoles prévues pour ces enfants, peuvent être interprétés et compris différemment. C'est pourquoi les définitions que nous mentionnons sont celles utilisées actuellement au niveau du contexte scolaire suisse. Cependant, face à la rareté de certaines informations, nous nous référons à des textes d'auteurs étrangers dans le but d'étoffer les notions et ainsi de mieux les distinguer.

3.1. L'exclusion scolaire

Jusqu'au milieu du siècle dernier, l'exclusion scolaire était considérée comme le rejet par la société d'individus catégorisés comme étant inéducables en raison d'une quelconque différence par rapport à la norme sociale. Le mouvement ségrégatif s'est développé avant tout dans une perspective de protection sociale. La société ne pouvait garder en son sein des individus qui, selon elle, ne possédaient pas et ne posséderaient d'ailleurs jamais les habiletés requises pour vivre en communauté. Cela semble expliquer le fait que, dans un premier temps, l'exclusion scolaire ne soit pas remise en cause (Lesain-Delabarre, 2002).

À l'époque, la société est persuadée que les mesures ségrégatives sont bénéfiques pour l'ensemble des enfants scolarisés. Les responsables éducatifs sont convaincus que l'exclusion sert la cause des élèves à besoins particuliers. Elle permet également aux autres enfants de pouvoir enfin travailler et progresser, les classes étant ainsi « débarrassées des gêneurs », selon l'expression utilisée à cette période (Gillig, 2006, p. 4). Par la suite, la notion d'exclusion scolaire a évolué. Comme précisé dans la partie historique, ce qui pouvait paraître il y a quelques années comme une forme d'intégration ne l'est plus actuellement. Cette notion mérite donc d'être redéfinie à la lumière des pratiques actuelles. Pour ce faire, nous nous rapportons à un modèle en six étapes – il en existe d'autres – présentant les phases et les frontières de l'exclusion pouvant être rencontrées à différents niveaux dans le système scolaire suisse (Ramel & Lonchamp, 2009).

Dans la 1^{ère} phase du modèle, l'enfant à besoins particuliers bénéficie d'une aide à l'intérieur de la classe régulière. Cette situation, dans laquelle l'exclusion est évitée, fait référence à l'intégration, à comprendre de nos jours dans une perspective inclusive. La 2^{ème} phase intervient lorsque l'élève reçoit des mesures d'aide organisées en dehors de la classe ordinaire. On parle à ce stade d'appui pédagogique intégré. L'enfant vit alors une forme d'exclusion, puisque selon les auteurs, la frontière de la classe est franchie. Dans la 3^{ème} phase, tout en restant dans le milieu de la scolarité ordinaire, il est placé dans une classe autre que celle dans laquelle il aurait été s'il n'avait pas de besoins éducatifs particuliers. Il peut, par exemple, être placé dans une classe à effectif réduit. Au cours de la 4^{ème} phase, « l'élève bénéficie d'une mesure relevant de l'enseignement spécialisé [...] proposée dans le cadre d'un établissement scolaire ordinaire [...] » (Ramel & Lonchamp, 2009, p. 51). Il peut par exemple être placé dans une classe de développement. Regroupés entre eux, les apprenants en difficulté sont ainsi exclus des classes régulières. Dans la 5^{ème} phase, l'enfant est amené à poursuivre sa scolarité dans une institution spécialisée, ce qui l'oblige à quitter l'établissement scolaire ordinaire. La 6^{ème} et dernière phase fait référence à l'exclusion scolaire prononcée par l'autorité scolaire ou pouvant être le résultat d'un désengagement de l'enfant. L'élève n'est alors plus scolarisé.

Le modèle présenté ici montre un processus d'exclusion divisé en plusieurs étapes se déroulant selon une certaine chronologie. Dans la pratique, cet ordre n'est pas toujours respecté. En effet, certains enfants peuvent être exclus du circuit habituel dès le début de leur scolarité.

Voici un schéma aidant à mieux comprendre ce qui vient d'être explicité :

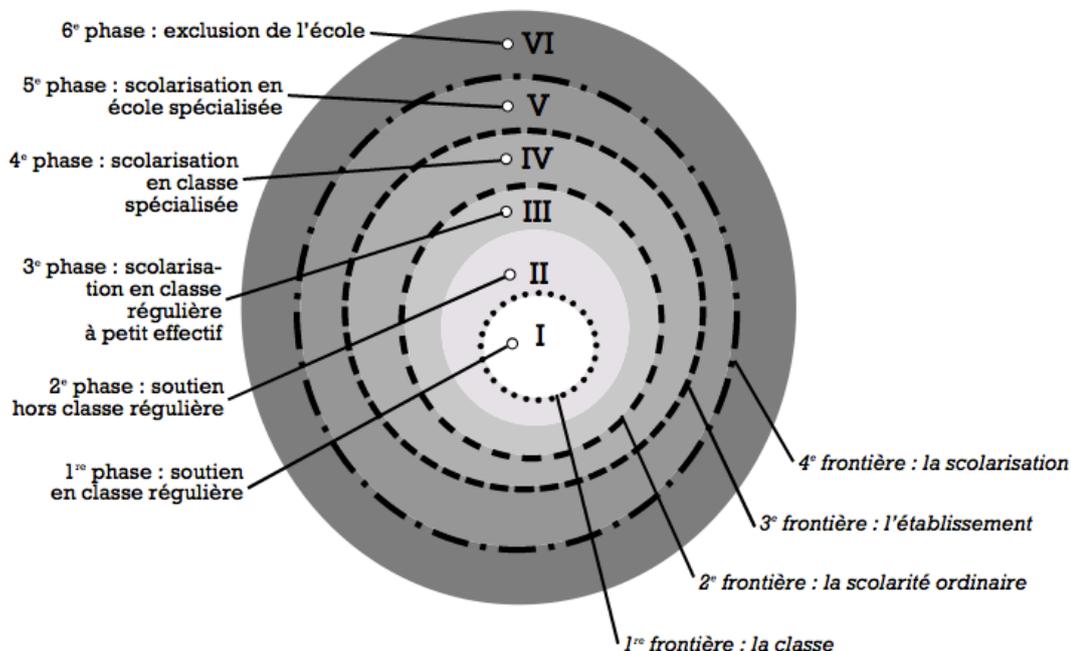


Figure 1 : Phases et frontières de l'exclusion (Ramel, S. & Lonchamp, S., 2009)

Selon Curonici, Joliat et MacCulloch (2006, cité par Ramel & Lonchamp, 2009) à chaque fois qu'un élève vit une situation dans laquelle il se retrouve exclu de la classe ordinaire, que ce soit pour un court laps de temps ou une plus longue période, son développement peut être entravé. Cet aspect est approfondi ultérieurement dans notre cadre conceptuel.

3.2. De l'intégration scolaire à l'inclusion

Si l'on se fie à la définition du Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), dans le contexte scolaire, l'intégration fait référence à l'enseignement en commun, en classe ordinaire, d'enfants dits « valides » et d'enfants nécessitant des besoins éducatifs particuliers. Des mesures pédagogiques et/ou thérapeutiques adaptées aux besoins des élèves en question sont alors nécessaires. L'intégration scolaire peut également signifier la réinsertion d'un élève dans le système ordinaire après une exclusion préalable (CSPS, 2011).

Il existe deux formes d'intégration scolaire : l'intégration partielle ou totale. En étant intégré partiellement, un enfant fréquente quelques jours par semaine un établissement spécialisé et le reste du temps une école ordinaire de son quartier. Cette mesure est prise lorsque les élèves présentent des besoins spécifiques plus conséquents. Par l'intégration totale, un enfant est maintenu à temps complet dans le système ordinaire pour suivre sa scolarité. En Valais, cette dernière forme de scolarisation est la plus favorisée. En étant intégré, un individu peut partager une classe avec des camarades « valides » et bénéficier de mesures de soutien au sein ou en dehors du groupe classe. Dès lors, l'enseignement s'organise de différentes manières. Les enfants intégrés sont placés dans une classe ordinaire dans laquelle un enseignant titulaire et un enseignant spécialisé travaillent ensemble. On parle alors de *teamteaching* ou de co-enseignement. Par moment, l'enseignement peut également avoir lieu en groupe homogène, en dehors de la classe ordinaire, sous la direction d'un enseignant spécialisé. Individuellement, un élève en difficulté peut aussi rejoindre momentanément un lieu séparé pour travailler avec un maître spécialisé. Ces trois « modèles d'organisation » représentent les situations d'intégration que l'on trouve le plus en Valais (CSPS, 2011).

Selon Moulin (1992), le concept d'intégration scolaire peut être distingué en trois niveaux étroitement liés. Il y a tout d'abord l'intégration physique par laquelle on se contente de la simple présence d'un enfant à besoins spécifiques dans la classe, sans lui permettre de partager des activités communes avec les autres. L'intégration dite fonctionnelle, elle, vise le partage et la réalisation d'activités avec autrui, sans tenir compte du fait que l'enfant intégré suive le même programme ou bénéficie d'un programme adapté. Puis, l'auteur définit également l'intégration sociale par laquelle l'enfant à besoins éducatifs particuliers fait partie intégrante du groupe classe. Il peut s'impliquer dans celui-ci et ainsi être valorisé à travers les rôles sociaux qui lui sont attribués. Actuellement, l'intégration physique et/ou fonctionnelle est souvent privilégiée au détriment de l'intégration sociale (Chatelanat & Pelgrims, 2003 ; Vienneau, 2006). De ce fait, les élèves à besoins particuliers, identifiés sur la base de leurs capacités et de leurs faiblesses, sont souvent « perçus comme des visiteurs [...] et non comme des membres à part entière de la communauté scolaire » (Armstrong, 2006, cité par Tremblay, 2012, p. 39). Dans de telles circonstances, un enfant peut autant être amené à se sentir exclu en étant intégré que suite à placement en classe ou en établissement spécialisé (Gillig, 2006).

Aujourd'hui, pour répondre aux nombreuses limites reprochées à l'école intégrative – dont un exemple vient tout juste d'être cité – et éviter ainsi toute forme d'exclusion, la notion d'inclusion se développe progressivement dans le contexte scolaire en vue de remplacer celle d'intégration (Tremblay, 2012).

Le concept d'inclusion peut être défini comme « le placement à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et située dans l'école de son quartier » (Bélanger, 2004, cité par Clottu, R., Christin, N. & Paley, J.-L., 2010). Pour Rousseau (2010), l'inclusion scolaire représente la prise en charge de tous les enfants en classe ordinaire en considérant avant tout ce qui les rassemble plutôt que ce qui les distingue. À ce propos, l'auteur précise que « l'accent n'est pas mis sur les différences [...], mais plutôt sur le potentiel, les forces cachées ainsi que la capacité de communiquer et d'apprendre des uns et des autres » (p. 3). Contrairement à l'intégration, cette définition montre que l'inclusion scolaire part d'une intention visant l'égalité des chances de chacun et l'éducation de tous dans une perspective de reconnaissance et de valorisation. Dans cette perspective, l'inclusion ne concerne pas seulement les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, mais l'ensemble des élèves en général. De cette manière, aucune catégorisation n'est faite ; chacun présente à la fois des besoins communs et des besoins individuels qui méritent d'être pris en compte dans le processus d'enseignement/apprentissage.

À l'heure actuelle, certains chercheurs, pédagogues et responsables politiques, veulent privilégier la pédagogie inclusive, alors que d'autres la désignent comme un idéal à viser sans en faire « un absolu contraignant » (Clottu, 2010, cité par Müller 2010, p. 12). Selon Müller (2010), le concept d'école inclusive doit être vu comme un processus et non comme un achèvement en soi. Actuellement, aucun système scolaire ne peut affirmer être totalement inclusif (Elliot, Doxey & Stephenson, 2004/2009). La Suisse ne fait pas exception à la règle. Le terme « inclusion » n'est pas utilisé dans les textes de loi et ne figure pas dans la liste des terminologies relatives à la pédagogie spécialisée. Cependant, les principes que cette forme de prise en charge met en avant sont considérés comme des objectifs souhaitables, voire essentiels pour l'avenir (Müller, 2010). Dans plusieurs cantons, dont le Valais, la scolarisation est réalisée dans une perspective d'école pour tous, dans laquelle des conceptions propres aux idées inclusives sont mises en avant. Nous pensons notamment à l'intégration totale. L'idée directrice du maintien de tous les élèves en classe ordinaire se profile par le biais de réflexions, d'adaptations et d'améliorations des pratiques intégratives. Le système se trouve ainsi à la croisée des mouvements inclusifs et intégratifs, c'est pourquoi il est difficile de percevoir clairement les différences entre ces deux types de prise en charge. Néanmoins, une chose est sûre, les démarches intégratives ou inclusives marquent toutes deux une rupture dans le fait que les élèves à besoins spécifiques ne sont plus uniquement scolarisés dans des structures séparées de l'enseignement régulier (Tremblay, 2012).

Les différents types de scolarisation décrits jusqu'ici sont aujourd'hui encore l'objet de multiples évaluations. Dunn, l'un des premiers spécialistes en éducation spécialisée, se permet de reconsidérer « l'efficacité et la pertinence » des mesures de scolarisation séparée (Lindsay, 2007, cité par Vienneau, 2010). Depuis lors, des recherches comparatives ou qualitatives sur les effets du maintien en école et classe ordinaire et des dispositifs ségrégatifs ont été effectuées. Ces études se sont principalement intéressées aux impacts des différents types de prise en charge concernant les performances scolaires et le développement social et affectif des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Vienneau, 2010).

3.3. Apports et limites des différents types de prise en charge

3.3.1. Effets sur les apprentissages scolaires des enfants à besoins particuliers

Pour ce qui est du domaine scolaire, une étude longitudinale a permis de mesurer les performances scolaires d'élèves selon le type de prise en charge dont ils bénéficiaient (Karsten, Peetsma, Roeleveld & Vergeer, 2001, cité par Vienneau, 2010). L'échantillon de cette étude était constitué d'enfants rencontrant des difficultés d'apprentissage, ayant des problèmes de comportement ou souffrant d'une légère déficience intellectuelle. Les chercheurs ont comparé un groupe de 400 élèves scolarisés dans un établissement spécialisé à un groupe de 400 autres apprenants aux profils proches, maintenus au sein de l'école ordinaire. Sur le court terme, les différences étaient à peine perceptibles entre les deux groupes d'élèves. Par contre, sur le long terme, les apprenants maintenus dans les classes régulières avaient un niveau de réussite supérieur à leurs pairs scolarisés en école spéciale. Ils étaient plus performants dans le domaine des langues et des mathématiques. À partir de ce type d'évaluation, il semble possible de démontrer que l'apprentissage des élèves en difficulté est plus positif dans un contexte d'intégration. Cela peut également résulter du fait qu'en classe ordinaire, les apprentissages notionnels peuvent se réaliser plus facilement, ce qui permet aux apprenants d'être plus en mesure de surmonter leurs difficultés d'apprentissage (Doudin, Curchod-Ruedi & Lafortune, 2010). D'autres recherches viennent étayer ce postulat. Suite à des méta-analyses, Fraser, Walberg, Welch et Hattie (1987, cité par Doudin, Curchod, Baumberger, 2009) confirment que, encadré par des élèves motivés ayant moins de difficultés, l'enfant est stimulé, ce qui lui permet de mieux progresser sur le plan scolaire. Bless (2004) tente de démontrer que, dans un contexte intégratif, « les efforts pédagogiques fournis par les enseignants et les spécialistes en vue de stimuler le développement d'un enfant précis sont complétés [...] par la stimulation directe et indirecte du niveau de la classe ou de certains enfants en particulier » (p. 15). À partir de là, il semble que la stimulation par l'environnement est manifestement un avantage considérable pas ou peu présent dans les structures ségrégatives. Cette même stimulation joue d'ailleurs un rôle au niveau du développement social de l'individu que nous approfondissons par la suite.

Les recherches comparatives de Logan et Malone (1998, cité par Vienneau, 2010) démontrent qu'en étant maintenus en classe ordinaire les élèves participent davantage et s'engagent plus facilement dans les activités proposées. Ces attitudes face au savoir s'avèrent bénéfiques pour le développement des apprentissages scolaires. Cela coïncide avec les propos de Pelgrims (2009), révélant qu'il n'est pas rare, dans un cadre séparé, que le faible taux d'engagement des élèves dans les apprentissages soit une réalité pour les enseignants. Ce phénomène s'explique vraisemblablement par un manque de confiance et d'estime de soi, par la peur de l'échec ou encore par une baisse de motivation. Toutefois, à travers ces recherches, cet auteur souligne une « faiblesse » de l'intégration. Il fait notamment référence au paradoxe de l'aide. Un enfant peut devenir dépendant des mesures de soutien offertes dans le cadre d'une telle prise en charge. Ce phénomène engendre souvent un désinvestissement face aux apprentissages, en particulier si l'élève attribue sa réussite non pas à ses efforts, mais à l'aide dont il bénéficie au quotidien. La surabondance de soutien n'est pas la seule limite à l'intégration et à l'inclusion. En lien avec les performances scolaires des élèves, la littérature relève d'autres aspects, développés ci-dessous, qui pourraient justifier la mise en place de mesures ségrégatives.

Les partisans d'un enseignement séparé mettent en évidence le fait que, pour certains enfants, ce type de prise en charge est l'unique moyen de connaître la réussite et de progresser dans les apprentissages. Le nombre d'enfants par classe étant plus restreint que dans le système ordinaire, l'ensemble du personnel éducatif est plus à même de connaître la situation et les besoins spécifiques de chaque élève et de garantir ainsi un accompagnement adéquat (Tremblay, 2012). Les contenus peuvent ainsi mieux être adaptés au rythme d'apprentissage de chacun et un enseignement individualisé est plus facile à mettre en place (Hallahan & Kauffman, 2000, cité par Tremblay, 2012 ; Torgensen, 1996, cité par Tremblay, 2012). Ainsi, dans certaines situations, pour que quelques enfants bénéficient de plus de soutien, notamment ceux ayant des troubles comportementaux trop importants, il est préférable d'avoir recours à des mesures ségréguatives (Simon, 1988, cité par Pull, 2010).

La littérature reste peu prolixe sur les apports et les limites de l'intégration et de l'inclusion relatives au développement des compétences scolaires. Elle met surtout en exergue que le maintien en classe ordinaire a des conséquences positives, notamment d'un point de vue social et affectif.

3.3.2. Effets sur le développement social et affectif des enfants à besoins particuliers

Maints auteurs (Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger, 2009 ; Hervé Eigenmann-Franc, 2004 ; Nendaz, 2001 ; Pull, 2010 ; Thériault, 2007) sont d'avis que l'école est un lieu privilégié pour le développement de la socialisation et que la forme de scolarisation a une grande influence sur celui-ci. Ainsi, l'intégration et l'inclusion scolaires jouent un rôle important au niveau de l'intégration sociale. L'école peut être comparée à une microsociété dans laquelle chaque élève doit se faire une place. Les enfants doivent apprendre à se développer socialement afin que la vie en communauté se déroule de la manière la plus harmonieuse possible. Pour y parvenir, il est primordial que chaque apprenant assimile et développe des compétences sociales.

La scolarisation intégrant dans une même classe des enfants ayant des besoins spécifiques et d'autres dits « valides » favorise les contacts et les échanges (Thériault 2007). Selon Hall et McGregor (2000, cité par Vienneau, 2010), les enfants à besoins éducatifs particuliers semblent avoir plus de chance de se faire des amis dans un contexte inclusif. Ce phénomène tend à prouver, comme l'ont démontré certaines études, que les interactions sociales sont plus fréquentes dans des situations d'inclusion. Cela favorise par imitation le développement de nouveaux comportements sociaux (Katz & Miranda, 2002, cité par Vienneau, 2010). Cependant, certaines études (Cuckle & Wilson, 2002, cité par Vienneau, 2010) ont démontré que les enfants à besoins spécifiques créaient des liens amicaux plus forts et plus sincères avec des camarades partageant les mêmes problématiques. Cette constatation peut remettre en doute les précédents propos.

Pour plusieurs auteurs, dont Nendaz (2001) et Pull (2010), les enfants sont plus en mesure de développer des compétences sociales utiles pour leur futur en vivant des situations dans un contexte se rapprochant de celui dans lequel ils seront baignés dans leur vie d'adulte. C'est la raison pour laquelle Pull (2010) se montre plus favorable à l'intégration dans une perspective visant l'inclusion scolaire. Il estime qu'en demeurant dans une classe ordinaire, les enfants à besoins éducatifs particuliers se retrouvent dans un groupe reflétant la mixité sociale. Ainsi, automatiquement confrontés à des conditions similaires à celles qu'ils rencontreront plus tard, ils peuvent plus aisément construire leur identité sociale au travers des relations à autrui. Selon Nendaz (2001), cet aspect n'est pas négligeable, car il permet

par l'acquisition de conduites sociales une meilleure socialisation de l'enfant, mission prioritaire de l'école. Cette thèse peut être confirmée par Haeberlin (1998, cité par Doudin & Ramel, 2009), qui affirme que le maintien en classe ordinaire des enfants à besoins spécifiques leur donne une chance supplémentaire de suivre une formation professionnelle.

Le maintien en classe ordinaire permet également d'éviter un déracinement social avec les multiples conséquences s'y rapportant (Bless, 2004). En étant scolarisé dans l'établissement de son quartier, un enfant à besoins éducatifs particuliers est maintenu auprès de son environnement familial et continue de fréquenter les individus de sa tranche d'âge. Lorsqu'il est placé au sein d'un établissement spécialisé, les repères familiaux peuvent manquer. De plus, un élève exclu, quelle que soit la forme d'exclusion, risque de ne jamais être perçu comme un enfant « ordinaire ». L'effet d'étiquetage qui en résulte est très souvent irréversible. Ainsi, l'individu peut être victime d'une stigmatisation non propice à une vie sociale normale (Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger, 2009).

Face aux divers arguments vantant les bénéfices de l'intégration et de l'inclusion scolaires, Pull (2010) se questionne tout de même sur l'image que développe un enfant scolarisé avec un groupe d'élèves dont le niveau est plus avancé que le sien. Selon cet auteur, cela tend à démontrer que la dimension affective est liée à la dimension sociale.

Des études comparatives ont prouvé que les enfants intégrés bénéficient généralement d'une meilleure perception de soi ainsi que d'une meilleure acceptation sociale (Wiener & Tardif, 2004, cité par Vienneau, 2010). Cependant, en se comparant à leurs camarades valides, ils peuvent avoir tendance à se dévaloriser, notamment si leur développement présente un décalage trop important par rapport aux autres élèves (Moulin, 1992, cité par Pull, 2010). Pull (2010) ajoute qu'un enfant intégré dans une classe ordinaire dans laquelle un enseignant spécialisé est présent pour l'aider peut se sentir marginalisé, différent des autres apprenants. Dans ce genre de situations, un élève peut rapidement être mis à l'écart que ce soit de sa propre initiative ou non. Dans certains cas, les mesures inclusives peuvent également engendrer un problème au niveau de l'acceptation sociale. Certains enfants « valides » peuvent ignorer, voire rejeter la présence d'un élève à besoins éducatifs particuliers. Thériault (2007) explique qu'un sentiment de peur ou de jalousie peut être à l'origine de ces attitudes. En classe ordinaire, cette marginalisation sociale tend à démontrer, comme des recherches l'ont fait, que le statut social des apprenants inclus est souvent plus faible que celui de leurs camarades (Kuhne & Wiener, 2000, cité par Vienneau, 2010). Face à cette réalité, Moulin (1992, cité par Pull, 2010) estime qu'il est préférable, par moment, d'avoir recours à des mesures de scolarisation séparée permettant aux enfants à besoins éducatifs particuliers de vivre une autre réalité « [...] où ils ont l'occasion de se valoriser et d'être de meilleurs élèves que les camarades de classe [...] » (p. 119). Ces arguments peuvent être complétés. En étant dans un établissement spécialisé, un enfant est amené, par l'interaction avec des pairs aux problématiques semblables, à bénéficier de ce que Delannoy (2000) appelle « l'effet-miroir » (p. 58). Sachant que d'autres personnes connaissent une situation identique à la sienne, l'enfant se sent moins seul, mieux reconnu et accepté en tant qu'individu à part entière. Ces circonstances exercent une influence directe sur son estime de soi, permettant de cultiver un sentiment de compétence personnelle favorisant le développement harmonieux de sa propre identité. Cette position se justifie d'autant plus qu'un élève ne peut s'investir dans ses apprentissages scolaires si les rapports qu'il entretient avec les autres et avec lui-même ne sont pas basés sur le respect et la confiance (Morissette & Voynaud, 2002).

D'autres thèses peuvent venir nuancer les apports des mesures intégratives. En partant du principe que les structures d'éducation externes sont plus petites que les écoles ordinaires, Delannoy (2000) défend l'idée qu'en petit groupe, le développement d'un comportement positif est plus propice. Le formateur parvient plus facilement à agir afin de rectifier les comportements inadéquats. Puis, en considérant qu'en grand groupe les individus se sentent protégés par l'anonymat et ont ainsi plus facilement tendance à adopter des conduites non conformes, les comportements déviants seraient moins fréquents dans le cadre d'une prise en charge ségrégative. En ce sens, l'institution semble avoir un effet bénéfique sur le développement de comportements sociaux positifs.

Au-delà de ces arguments dont certains sont actuellement sujets à caution, les limites de l'intégration et de l'inclusion scolaires peuvent, d'une certaine manière, plaider en faveur de la non-disparition des mesures ségrégatives. Vienneau (2010) précise cependant que bon nombre de recherches sur les types de prises en charge présentent des faiblesses méthodologiques, d'où l'impossibilité d'émettre un jugement définitif et sûr quant à la validité de certains résultats.

Aujourd'hui, bien que des effets négatifs peuvent être engendrés par l'inclusion au niveau du développement de l'enfant, Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) sont d'avis que le maintien d'élèves à besoins particuliers au sein d'une classe ordinaire semble avoir davantage d'effets positifs que leur exclusion. À partir de là, en considérant que tout enfant possède un potentiel qui ne demande qu'à être développé, plusieurs auteurs (Vienneau, 2006 ; Tremblay, 2012) estiment que c'est à l'école de s'adapter à la diversité des individus qui lui est présentée afin de favoriser au mieux les apprentissages et de promouvoir, par la même occasion, la réussite de tous les élèves. Dès lors, certaines conditions que nous mettons à présent en évidence paraissent importantes pour que le système puisse tendre vers une démarche inclusive.

3.4. Conditions nécessaires à l'inclusion scolaire

D'après plusieurs auteurs, dont Tremblay (2012), la réussite de l'inclusion scolaire dépend de plusieurs facteurs. Pour que chaque enfant puisse bénéficier d'un cursus scolaire lui permettant de se développer quels que soient ses besoins spécifiques, plusieurs mesures en lien avec le rôle de l'enseignant sont à mettre en place.

3.4.1. Formations et pratiques des enseignants

En tant que premiers acteurs œuvrant dans une démarche d'inclusion scolaire, les enseignants ordinaires ont un rôle primordial à jouer pour garantir sa réussite. Pour cette raison, il est indispensable, au travers de leur formation professionnelle et continue, qu'ils puissent aborder des contenus relatifs à l'intégration et l'inclusion scolaires, comme par exemple l'hétérogénéité (Panchaud Mingrone & Lauper, 2001 ; Pull, 2010). « Il est grand temps d'initier tous les enseignants à une meilleure compréhension de tous les élèves qui leur sont confiés, non seulement en fonction de leurs seules difficultés, mais surtout en fonction des différentes particularités de leur développement » (Pull, 2010, p. 238). Par leur formation, les pédagogues doivent également être amenés à découvrir et à mettre en pratique des stratégies d'enseignement favorisant l'accompagnement des enfants à besoins éducatifs particuliers. L'une d'elles, la différenciation constitue aux yeux de plusieurs auteurs, dont Tremblay (2012) une condition *sine qua non* de l'inclusion. Ce dispositif pédagogique prend en compte les différences individuelles de chaque enfant afin d'assurer au mieux sa progression dans les apprentissages scolaires (Paré & Trépanier, 2010). Un

enseignement adapté aux besoins de chaque élève et la mise en place d'une pédagogie différenciée constituent une véritable clé de voûte à l'inclusion scolaire offrant à chacun les mêmes chances d'accéder au programme d'enseignement traditionnel (Zigmond, Kloo & Volonino, 2009, cité par Tremblay, 2012). D'autres outils, tels que l'évaluation formative, doivent également être connus et utilisés par les enseignants au sein de leur classe s'ils veulent favoriser le maintien en classe ordinaire des enfants à besoins éducatifs particuliers qu'ils côtoient (Tremblay, 2012).

Par ailleurs, comme l'inclusion scolaire vise également l'intégration sociale de tous les enfants, il est important que l'enseignant dispose de stratégies soutenant l'acceptation sociale. Il doit pouvoir instaurer un climat de classe qui favorise des relations interpersonnelles basées sur la confiance et le respect mutuel. Cette condition constitue le pilier de l'acceptation sociale, aspect primordial pour la réussite de l'inclusion scolaire (Massé, 2010). Il est important qu'un enfant à besoins particuliers se considère comme un membre à part entière du groupe dans lequel il se trouve. Les individus qui l'entourent, aussi bien les pédagogues que les camarades de classe, doivent le respecter dans sa différence et parfois même le comprendre dans sa souffrance (Delannoy, 2000). À cet effet, l'enseignant doit sensibiliser l'ensemble de la classe aux problématiques des enfants à besoins particuliers et encore susciter des comportements d'aide et de collaboration par le biais de stratégies pédagogiques telles que la mise en place d'un conseil de classe, du parrainage scolaire ou encore de mesures d'apprentissage coopératif (Massé, 2010). La pédagogie de la réussite est également une des clés qui peut assurer un climat favorable aux apprentissages (Tremblay, 2012). D'après Massé, ce genre de démarche permet à l'élève de connaître des réussites tant sur le plan social, en expérimentant des interactions positives avec autrui, que sur le plan scolaire, en réalisant des activités de manière autonome.

La pratique enseignante est donc primordiale dans le processus d'inclusion scolaire. À ce propos, bien que ce type de prise en charge soit de plus en plus accepté par les enseignants du primaire, des réticences existent en ce qui concerne l'inclusion d'enfants ayant des problèmes comportementaux et/ou une déficience intellectuelle importante (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000, cité par Bélanger, 2010). Ces derniers sont difficilement acceptés au sein des classes ordinaires, car ils nuisent au fonctionnement habituel de celles-ci. À partir d'un recensement d'études sur les mesures nécessaires à l'inclusion, Bélanger (2010) relève que les enseignants ordinaires se plaignent de défaillances au niveau du système scolaire, notamment d'un manque de soutien. Il est pourtant essentiel qu'ils puissent compter sur l'aide de personnes ressources telles que des enseignants spécialisés ou des thérapeutes, afin d'être plus en mesure de répondre adéquatement aux besoins de tous les apprenants (Beaupré, Luce & Tétreault, 2010). Les recherches démontrent également que les professionnels de l'enseignement se plaignent d'un manque de temps pour assurer le suivi des élèves et d'un manque de formation (Bélanger, 2010). Au-delà de la formation, d'autres études montrent que plus les enseignants engrangent de connaissances par le biais de l'expérience, plus ils développent des attitudes positives à l'égard de l'inclusion scolaire (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000, cité par Bélanger, 2010).

3.4.2. Attitudes des intervenants et valeurs

Les attitudes des différents intervenants (enfants, parents, enseignants, personnel soignant, direction scolaire, etc.) jouent un rôle direct dans la réussite ou l'échec de l'inclusion (Panchaud Mingrone & Lauper, 2001 ; Rousseau, 2010). Plus les partenaires éducatifs sont convaincus et motivés quant aux démarches proposées, plus les chances de succès sont grandes. Leur volonté de réussir est donc primordiale dans tout processus d'intégration/inclusion. La recherche montre qu'il serait contreproductif d'imposer l'intégration à toute personne s'y opposant. « L'inclusion scolaire nécessite une vision et une volonté forte de la part d'acteurs à tous les niveaux du système scolaire, allant de la philosophie sous-jacente à la volonté de l'implanter concrètement sur le terrain » (Tremblay, 2012, p. 59). C'est la raison pour laquelle, les valeurs qui sous-tendent l'inclusion scolaire, comme par exemple l'égalité, l'équité et la reconnaissance de la différence, doivent être partagées par l'ensemble des intervenants et imprégner leurs décisions et leurs actions. En outre, la communication et la collaboration entre ces partenaires doivent être de qualité (Pull, 2010). La capacité de travailler ensemble en entretenant des relations basées sur le respect, l'honnêteté et la transparence n'est pas négligeable. Nendaz (2001) insiste sur le fait que chaque acteur, par son rôle, est une ressource permettant l'apport d'idées et la réunion de forces afin de garantir, au travers d'un éclairage de la situation sous plusieurs angles, un meilleur accompagnement de l'enfant en fonction de ses besoins spécifiques. Il est donc essentiel que tous, chacun à son niveau, s'engagent pleinement dans le processus d'inclusion.

Les différentes conditions évoquées sont indispensables au bon développement d'un mouvement inclusif. Certes, la liste n'est pas exhaustive. D'autres facteurs susceptibles d'influencer la réussite d'une telle démarche existent. Rousseau (2010) met notamment en exergue la question des moments de transition ou celle de la collaboration famille-école. Notons cependant que la plupart des conditions favorisant la réussite d'une démarche inclusive exigent des ressources. Pour Tremblay (2012), ces dernières sont de nature « humaine », « financière » ou encore d'ordre « matériel » et peuvent être garanties autant « au niveau quantitatif » (plus de personnel) qu'« au niveau qualitatif » (meilleure formation et diversification du personnel) ou qu'« au niveau organisationnel » (synergie entre les partenaires éducatifs) (p. 66). L'auteur souligne également que ces ressources sont fortement dépendantes du cadre législatif, économique et social « tant dans leur attribution que dans l'organisation de leur fonctionnement interne » (p. 66). Le manque de moyens et de ressources peut vraisemblablement expliquer en partie les raisons pour lesquelles, jusqu'à ce jour, des mesures ségrégatives sont toujours mises en place.

3.5. Représentations sociales

Pour guider notre recherche, nous recourons aux représentations d'une série d'enseignants qui pratiquent leur métier dans une institution spécialisée du Valais. Les représentations sont « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1987, cité par Abric, 1994, p. 13). Elles ne constituent pas le simple reflet de la réalité. En effet, chaque individu conçoit et interprète la réalité en fonction de son vécu, de ses valeurs et de son niveau cognitif. Cette dernière est également dépendante du contexte social dans lequel il se trouve. Partageant son monde, l'être humain construit ses représentations avec celles d'autrui qui sont elles-mêmes influencées par les codes sociaux et les valeurs défendues par la société. C'est pourquoi Jodelet (2007) affirme que

les représentations sont essentiellement sociales. Pour cet auteur, la représentation sociale « est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 53).

Jodelet (1997, cité par Martin Sanchez, 2001), ajoute que les représentations sociales :

- sont toujours liées à un « objet ».
- ont un caractère imageant dans le sens où elles favorisent la compréhension de notions abstraites.
- possèdent un caractère symbolique et signifiant. L'objet est symbolisé par le sujet avant que ce dernier l'interprète et lui donne un sens.
- influent sur les attitudes et les comportements des individus.

Enfin, à travers quatre fonctions essentielles, les représentations sociales influencent nos relations à autrui (Abric, 1994) :

- **Fonctions de savoir :** elles permettent aux individus d'intégrer de nouvelles connaissances à leur cadre de pensée, en fonction de leurs valeurs et ainsi de mieux comprendre et expliquer la réalité. De plus, les représentations « définissent le cadre de référence commun qui permet l'échange social [...] » (Abric, 1994, p. 16) et facilitent ainsi la communication humaine.
- **Fonctions identitaires :** elles permettent aux individus de développer leur identité sociale et personnelle en adéquation avec les normes et les valeurs qui les entourent. Ainsi, chaque personne ou groupe de personnes peut se situer au sein de la société. Précisons que les représentations d'une collectivité par chacun de ses membres sont souvent semblables et surévaluées. Ce phénomène empêche que l'image du groupe soit ternie lors de comparaisons sociales.
- **Fonctions d'orientation :** les représentations sociales ont pour fonction d'organiser les conduites et d'orienter la communication. Dans cet ordre d'idée, elles engendrent « un système d'anticipations et d'attentes » (Abric, 1994, p. 17). Les individus sélectionnent et trient les informations issues de la réalité afin que cette dernière soit conforme à leurs représentations. Nous comprenons par là qu'une représentation précède l'interaction et ainsi la détermine. L'interprétation d'un même comportement peut ainsi être différente aux yeux d'une personne ou d'une autre, selon la représentation préalable qu'elle s'en est faite. De plus, comme le dit Abric, la représentation peut être « prescriptive ». En effet, dans un contexte social définissant ce qui est permis et acceptable, elle contraint l'individu à adopter certains comportements.
- **Fonctions justificatives :** elles permettent aux individus d'expliquer et de justifier leurs pratiques. Dans les relations intergroupes, chacun des groupes va avoir une représentation de l'autre afin de justifier certains de ses actes. « Ainsi, dans la situation de rapports compétitifs vont être progressivement élaborées des représentations du groupe adverse, visant à lui attribuer des caractéristiques justifiant un comportement hostile à son égard » (Abric, 1994, p. 18). Ce processus permet de maintenir ou de renforcer la position sociale de son propre groupe.

À l'heure actuelle, le concept de représentation a toute sa place dans le domaine des sciences humaines et sociales. Il est particulièrement adapté au type de recherche que nous mettons en place.

4. Question de recherche

Notre cadre conceptuel a mis en évidence la tendance actuelle à privilégier les solutions intégratives, voire inclusives, aux solutions séparatives dans l'éducation et l'enseignement d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Il a également souligné la persistance d'institutions qui accueillent encore des enfants ne pouvant être intégrés, voire inclus dans le circuit scolaire habituel. Face à cette réalité, nous souhaitons découvrir, à travers le regard d'enseignants spécialisés, les aspects pouvant expliquer aujourd'hui encore le placement d'enfants en établissement spécialisé. Dès lors, la question que nous formulons pour guider notre recherche est la suivante :

« Dans quelle mesure, selon les enseignants spécialisés travaillant en Valais dans un cadre institutionnel, le placement peut s'avérer plus bénéfique qu'une prise en charge intégrative, voire inclusive, et doit être privilégié pour une partie des enfants à besoins éducatifs particuliers ? »

À partir de cette interrogation, nous proposons une méthodologie qui permet la récolte de données et leur analyse dans le but d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement.

5. Méthode de recherche

5.1. Méthode de recueil des données

Pour récolter des données en lien avec notre question de recherche, nous choisissons l'enquête par entretien. Cette méthode nous paraît être la plus appropriée pour recueillir les représentations des enseignants. Elle favorise un contact direct et des échanges avec la personne interviewée et permet le recueil d'informations riches et nuancées. De plus, par l'intermédiaire de l'entretien, il nous est possible d'obtenir, envers un échantillon plus restreint, des réponses plus approfondies que par le biais d'un questionnaire (Quivy & Campenhoudt, 2011). Notre étude vise donc la qualité au détriment de la quantité.

Parmi les différents types d'entretien proposés par Quivy et Campenhoudt, nous optons pour l'entretien semi-directif. Souvent privilégié dans le domaine des sciences sociales, il se situe à l'intersection du non-directif, entièrement ouvert et du directif, totalement canalisé. L'entretien semi-directif accorde cependant une marge de liberté d'expression relativement importante à la personne interviewée. De cette manière, elle peut répondre ouvertement aux questions en fonction de ses perceptions, de ses interprétations ou encore de ses expériences. Pour garantir ce cadre, nous créons un guide d'entretien (annexe 1). Cet instrument d'observation, essentiel pour la production d'informations en vue d'obtenir des éléments de réponse à notre question de recherche, est réalisé en adéquation avec la partie théorique de notre travail. Il se constitue principalement de questions ouvertes regroupées sous les différents points suivants : le métier d'enseignant spécialisé ; les caractéristiques et les conditions d'un placement ; les objectifs poursuivis en institut et les apports et les limites d'une telle prise en charge sur le plan scolaire et social. Notre guide d'entretien nous permet ainsi d'aborder avec chaque enseignant interviewé les mêmes aspects, assurant par la même occasion la cohérence de notre recherche.

Pour Quivy et Campenhoudt (2011), la réussite d'une telle démarche découle avant tout « de la composition des questions et surtout de la capacité de concentration et de l'habileté de celui qui mène l'entretien » (p. 164). C'est pourquoi nous testons notre guide au travers d'un premier entretien dit « exploratoire ». Cette manière de procéder nous donne l'occasion de préciser certaines questions, d'en supprimer et d'en rajouter d'autres afin de contribuer à une prise d'informations de meilleure qualité et de permettre aux personnes interrogées par la suite de s'exprimer le plus librement possible.

Étant donné que les enseignants spécialisés participant à notre enquête travaillent tous dans la même institution, le chapitre suivant décrit brièvement l'établissement concerné.

5.2. Présentation de l'institution

L'institut a ouvert ses portes il y a plus de 40 ans. Il accueille en internat, internat partiel et semi-internat une quarantaine d'enfants, en âge de scolarité primaire, ayant besoin d'un rythme scolaire différent et d'une prise en charge particulière. Tous ont été déclarés à un moment ou l'autre de leur scolarité comme devant bénéficier de mesures d'enseignement spécialisé renforcées.

Plusieurs de ces enfants sont atteints de troubles du développement et/ou de troubles d'apprentissage, qui se caractérisent par des difficultés à progresser dans les disciplines scolaires et des problèmes de comportement. Une grande partie d'entre eux rencontrent également des soucis d'ordre familial, souvent liés à des difficultés socio-économiques rencontrées par leur famille. Aucun élève de l'institut ne présente de lourd handicap.

Dans l'établissement, les enfants sont répartis dans des classes à effectif réduit et encadrés par des enseignants spécialisés. Une classe se compose en moyenne de 8 à 10 apprenants. Quatre d'entre elles, dites d'observation, bénéficient d'un programme et d'un rythme scolaire plus soutenus pour les individus d'un niveau plus « élevé ». Elles partagent passablement de points communs avec une classe ordinaire. Les élèves éprouvant plus de difficultés fréquentent une classe dite d'adaptation. Dans cette dernière, le rythme d'apprentissage est plus lent. L'accent est davantage mis sur les activités manuelles, créatrices et artistiques. Plusieurs professionnels travaillent au sein de l'institution. Chacun a sa spécialité et joue un rôle bien défini. Ainsi, chaque intervenant est indispensable au bon fonctionnement de l'établissement. Les éducateurs sont là pour accompagner les résidents dans leur vie quotidienne, en dehors du temps scolaire. Les logopédistes s'occupent du développement du langage oral et écrit afin que les enfants renforcent leurs ressources et compétences de communication. Des thérapeutes, spécialistes de la psychomotricité, prennent en charge les jeunes présentant des troubles au niveau de la coordination et de l'attention. Ils travaillent avec eux sur l'éveil de la conscience corporelle et l'organisation des repères spatio-temporels. Un maître d'appui spécialisé ainsi qu'un psychologue interviennent dans le cursus de certains enfants. La gestion du temps scolaire est assurée par des enseignants spécialisés, population qui constitue notre échantillon.

5.3. Échantillon

Ne pouvant interroger l'ensemble des enseignants travaillant dans l'institution spécialisée, nous nous limitons à un échantillon représentatif de cette population. Il se compose de cinq enseignants spécialisés dont voici le profil :

Enseignante 1 : Après avoir étudié un an à l'école normale et deux ans à l'institut de pédagogie curative de Fribourg, cette enseignante a travaillé dans le système régulier dans des classes ordinaires, des classes à effectif réduit, d'observation et d'adaptation. Elle débute sa première année à l'institut.

Enseignant 2 : Cet enseignant a fait l'école normale avant de se spécialiser dans la pédagogie curative. Il a enseigné durant deux ans dans un centre accueillant des enfants souffrant de handicap mental et/ou physique. Il débute sa 18^{ème} année d'enseignement dans l'institution valaisanne que nous avons retenue.

Enseignante 3 : Suite à trois ans de formation à la HEP de St-Maurice, cette enseignante poursuit actuellement un Master en enseignement spécialisé à l'Université de Fribourg. Elle possède à son actif des expériences de stages en enseignement primaire ordinaire dans lesquelles l'intégration était présente. Elle a également réalisé des stages en classe spéciale et travaille depuis quelques mois dans l'institution spécialisée qui nous intéresse.

Enseignant 4 : Après l'école normale, cet enseignant a fait divers remplacements dans le système ordinaire et dans une école spécialisée. Il a également travaillé cinq ans comme éducateur dans un institut pour adolescents. Il est engagé depuis deux ans dans l'établissement dans lequel nous effectuons notre recherche.

Enseignante 5 : Cette enseignante a passé successivement un Bachelor en psychologie, un Master en éducation spéciale et un Master en enseignement spécialisé. Dans le domaine de l'enseignement spécialisé, elle a travaillé deux ans auprès de la Société genevoise pour l'intégration professionnelle d'adolescents et d'adultes (SGIPA). Elle débute sa 2^{ème} année dans l'institution.

Les personnes prenant part à notre enquête n'ont pas suivi le même parcours professionnel et ne possèdent pas la même expérience dans le domaine de l'enseignement. Toutefois, elles ont toutes participé, à l'exception de l'enseignante 5, à des expériences intégratives en classe ordinaire.

5.4. Méthode de traitement et d'analyse des données

Une fois les interviews terminées, nous prenons le temps de les réécouter afin de les retranscrire. Cependant, comme le soulignent Quivy et Campenhoudt (2011), les informations récoltées par le biais d'entretiens doivent être retravaillées pour pouvoir être intégrées à une analyse. C'est pourquoi nous choisissons une démarche en vue de traiter les données pour pouvoir ensuite mieux les étudier. Après avoir pris conscience que la plupart des méthodes d'analyse d'informations se rattachent à l'une des deux catégories que sont l'analyse statistique des données et l'analyse de contenu, nous optons pour cette

dernière. En plus de tenir une place importante dans la recherche sociale, l'analyse de contenu renferme, selon les précédents auteurs, des méthodes permettant le traitement d'informations complexes et profondes telles qu'on peut en récolter suite à des entretiens semi-directifs. Pour notre recherche, comme nous voulons mettre en évidence certains constituants issus d'un discours sur les représentations sociales, nous nous appuyons principalement sur la théorie de l'analyse thématique, présentée par Quivy et Campenhoudt (2011).

Par l'intermédiaire de cette procédure, nous analysons les données récoltées en mettant en relation les résultats obtenus en fonction de sous-thèmes nous paraissant importants. Nous réalisons ainsi une analyse dite « verticale » ou « transversale » (Blanchet & Gotman, 2007). Ces différentes parties, construites sur la base de notre cadre conceptuel, se retrouvent également dans notre guide d'entretien. Nous traitons ainsi successivement des raisons pour lesquelles les enfants sont placés en institution ; des objectifs poursuivis par les enseignants auprès des élèves concernés ; des apports et des limites du placement tant sur le plan scolaire, social qu'affectif et finalement des conditions nécessaires à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Étant donné que les éléments de réponses issus des questions de notre guide peuvent être évoqués tout au long de la discussion, nous procédons à une lecture attentive et détaillée de chaque interview. Cette démarche nous permet de repérer et de sélectionner les données nous paraissant susceptibles d'apporter des éléments de réponse à notre interrogation. En effet, au fil de notre lecture, nous mettons en évidence ces données en utilisant différentes couleurs afin de les catégoriser en fonction des sous-points précédemment définis. Cette manière de faire se base sur le principe d'une analyse thématique dite « catégorielle ». Pour ce travail, la quasi-totalité du corpus est repris, excepté les données relatives à la première question en lien avec les raisons pour lesquelles les enseignants ont choisi d'exercer leur profession en institution. Les réponses découlant de cette question n'apportent aucune plus-value à notre recherche. Suite à ce travail de tri d'informations, nous synthétisons les données dans des tableaux que nous retrouvons au fil de notre analyse. Ces derniers, pouvant être comparés en terme de rôle à la grille d'analyse décrite par Blanchet et Gotman (2007), permettent d'organiser les réponses des personnes interviewées afin d'obtenir une vision globale des éléments ressortis et de faciliter ainsi leur analyse et leur interprétation que nous exposons à présent.

6. Analyse des données et interprétation des résultats

Dans cette partie de notre travail, nous reprenons l'ensemble des sous-points définis ci-dessus. Pour chacun d'eux, nous mettons en évidence les différences et les similitudes concernant les représentations des enseignants interviewés à propos de l'exclusion. À chaque fois que cela est possible, nous tissons des liens avec les différentes dimensions des concepts développés dans le cadre théorique.

6.1. Raisons du placement en institution

Enseignante1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Troubles du développement (hyperactivité, autisme). ▪ Problèmes de comportement. ▪ QI inférieur à 75 pour certains élèves (raison insuffisante au placement). ▪ Dysfonctionnement du cadre de vie, problèmes familiaux.
Enseignant2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Troubles du développement (troubles du langage, hyperactivité, autisme). ▪ Problèmes de comportement. ▪ Gestion trop difficile pour les maîtres des classes ordinaires. ▪ Dysfonctionnement du cadre de vie, problèmes familiaux.
Enseignante3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Troubles du développement (autisme). ▪ Problèmes de comportement. ▪ Gestion trop difficile pour les maîtres des classes ordinaires. ▪ Dysfonctionnement du cadre de vie, problèmes familiaux.
Enseignant4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Troubles du développement (troubles du langage, autisme). ▪ Problèmes de comportement. ▪ Gestion trop difficile pour les maîtres des classes ordinaires. ▪ Dysfonctionnement du cadre de vie, problèmes familiaux.
Enseignante5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Troubles du développement (hyperactivité, autisme). ▪ Problèmes de comportement. ▪ Manque d'autonomie. ▪ Dysfonctionnement du cadre de vie, problèmes familiaux.

Tableau 1: Raisons du placement en institution

Les raisons pouvant expliquer un placement en institution sont multiples. Plusieurs sont communes au discours des différents enseignants interrogés, notamment les troubles du développement. Pour eux, ces derniers peuvent se manifester sous différentes formes. Les enfants présents dans l'institut souffrent de troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, de troubles du langage et des apprentissages ou encore de troubles du spectre de l'autisme (syndrome d'Asperger).

Pour plusieurs des nos pédagogues, les troubles du développement engendrent, pour la plupart, des problèmes de comportement. Ces problèmes comportementaux se manifestent avant tout par des conduites dérangeantes, agressives, voire violentes. L'intégration dans le système ordinaire d'enfants particulièrement susceptibles et colériques leur semble compliquée. « L'enfant difficilement intégrable c'est celui qui perturbe, qui chiffonne sa feuille et qui s'énerve parce qu'il ne comprend pas » (enseignante 1). Pour cette enseignante, il est plus aisé d'inclure un enfant trisomique qu'un enfant rencontrant des problèmes de comportement. Pull (2010) explicite ce phénomène en relevant qu'aujourd'hui, les individus causant du tort à l'intégration sont ceux dont le handicap n'est pas visible. À ce propos, cet auteur affirme : « Ils sont mal acceptés en classe parce qu'on ne comprend pas leur comportement difficile » (p.122). Pour quelques enseignants ayant participé à notre enquête, les troubles du développement et les problèmes de comportement qui peuvent en découler semblent souvent être la cause d'un retard scolaire menant petit à petit l'élève en situation d'échec. Cette situation peut induire et renforcer les comportements déviants. Dans ces circonstances, un enfant intégré peut devenir, selon l'enseignant 4, le « petit mouton noir » de la classe. Comme l'enseignant 2, il met en avant le fait que les titulaires des écoles régulières ne parviennent plus à gérer ce type d'élèves, d'où le recours au placement.

En rapport avec la population d'enfants qui rentrent dans le cadre des troubles du spectre de l'autisme, l'enseignant 2 aborde l'aspect lié au développement intellectuel comme pouvant être un facteur de placement. Selon lui, ces élèves ne parvenant pas à acquérir les compétences de base, notamment au niveau de l'expression orale et écrite, posent problème dans le système ordinaire. En abordant ce même aspect, l'enseignante 1 souligne que certains enfants placés en institution ont un QI inférieur à 75. Elle sous-entend, toutefois, que cette raison n'est pas suffisante pour justifier une exclusion, car elle concerne une petite minorité des enfants placés. L'enseignante 5 précise que certains apprenants qu'elle côtoie manquent également d'autonomie. Cela peut engendrer des perturbations dans l'enseignement que les institutions semblent mieux en mesure de gérer.

Tous les enseignants évoquent également le contexte familial perturbé d'une grande partie des enfants accueillis au sein de l'institut. Pour eux, il est primordial de les sortir d'un milieu qui s'avère, comme le précise l'enseignante 5, très peu stimulant, voire même parfois déstabilisant. La plupart estiment que ce choix est bénéfique pour l'enfant. Les enseignants 2 et 5 rajoutent que le placement est susceptible de soulager les parents fatigués et dépassés par la situation. Cependant, pour les enseignants 2 et 3, un contexte familial déviant n'est pas une raison suffisante pour justifier un placement en institution. L'enfant doit également présenter des difficultés d'apprentissage, caractéristique commune à tous les résidents de l'institut, sans quoi, « il sera placé peut-être dans un institut ou un foyer, mais il ira à l'école ordinaire » (enseignante 3).

Les aspects soulignés communément par nos enseignants coïncident avec les propos de Bélanger (2010) pour qui les enfants les plus difficiles à inclure sont avant tout ceux ayant des problèmes comportementaux ou souffrant d'une déficience intellectuelle. L'enseignante 1 corrobore cette affirmation : « La grosse difficulté de l'intégration c'est pour ces enfants qui sont en difficulté de comportement ». Les pratiques relevées par Gillig (2006) qui consistaient autrefois à appliquer des mesures ségréatives envers des enfants incontrôlables et perturbateurs semblent toujours d'actualité. En effet, la plupart des résidents ont suivi un parcours dans le système ordinaire avant d'en être exclus en raison de leurs comportements difficilement maîtrisables. Pour le corps enseignant constituant notre échantillon, un passage dans un établissement spécialisé s'avère donc nécessaire pour certains enfants à besoins éducatifs particuliers, tout comme le prône Simon (1988, cité par Pull, 2010). Toutefois, ils n'écartent pas pour ces mêmes enfants la possibilité de bénéficier d'une mesure d'intégration ou d'inclusion. Plusieurs justifient la nécessité des mesures de placement en raison de défaillances du système scolaire ordinaire. Un d'entre eux souligne que, pour une même problématique, un enfant peut sans autre être intégré dans la classe de son village, alors qu'un autre sera placé en institution. D'autres éléments du discours des personnes interrogées, détaillés plus tard dans notre analyse, viennent étayer ce point de vue.

6.2. Objectifs poursuivis suite à un placement

Enseignante1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan social: (en priorité) <ul style="list-style-type: none"> - Acquisition des règles de classe pour retrouver un comportement d'élève. - Apprentissage d'habiletés sociales. ▪ Plan scolaire : <ul style="list-style-type: none"> - Combler le retard scolaire (examens finaux, objectifs du PER).
Enseignant2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan social : <ul style="list-style-type: none"> -Apprentissage d'habiletés sociales. ▪ Plan scolaire : <ul style="list-style-type: none"> - Renforcement des prérequis, remise à niveau adaptée à l'enfant.
Enseignante3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan social : <ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage d'habiletés sociales. ▪ Plan scolaire : <ul style="list-style-type: none"> - Combler le retard scolaire.
Enseignant4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan social : (en priorité) <ul style="list-style-type: none"> - Acquisition des règles de classe pour retrouver un comportement d'élève. - Apprentissage d'habiletés sociales. ▪ Plan scolaire : <ul style="list-style-type: none"> - Renforcement des prérequis, remise à niveau adaptée à l'enfant.
Enseignante5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan social : (en priorité) <ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage d'habiletés sociales. ▪ Plan scolaire : <ul style="list-style-type: none"> - Renforcement des prérequis, remise à niveau adaptée à l'enfant.

Tableau 2 : Objectifs poursuivis suite à un placement

Pour tous les sujets ayant participé à notre enquête, des objectifs scolaires et sociaux sont visés par l'institution. Cependant, l'accent est mis en priorité sur le développement des aspects sociaux. Seuls les enseignants 2 et 3 estiment que, pour une minorité d'enfants, la priorité peut être fixée sur le plan scolaire. La primauté accordée aux objectifs sociaux trouve son origine dans les problèmes comportementaux que rencontrent les élèves placés. Les pédagogues affirment donc tous travailler sur le développement d'habiletés sociales afin d'améliorer les relations élève-élève et élève-enseignant. – Ce travail fait également partie du quotidien des autres intervenants présents dans l'établissement spécialisé. – Pour ce faire, ils insistent sur l'apprentissage du respect d'autrui à travers l'enseignement de conduites sociales. L'enseignante 5 précise qu'elle travaille avec les enfants sur des aspects basiques comme saluer les personnes que l'on rencontre, regarder dans les yeux lorsqu'on s'adresse à quelqu'un ou encore être à l'écoute de ses interlocuteurs sans les interrompre à tout moment.

De plus, dans l'institution, l'acquisition de comportements nécessaires à la vie en classe est également mise en avant par plusieurs enseignants. L'enfant doit, par exemple, apprendre à lever la main pour demander la parole, attendre son tour avant de s'exprimer ou encore se tenir correctement. Ces comportements sont indispensables afin qu'il retrouve un cadre favorisant ses apprentissages. La majorité du corps enseignant précise que les objectifs sociaux poursuivis visent, à travers l'apprentissage de la démocratie et du vivre ensemble, une meilleure socialisation de l'enfant en vue d'une intégration future dans la société. L'enseignant 4 spécifie qu'une fois ces éléments sociaux assimilés, le travail sur les objectifs scolaires peut commencer. À propos de ceux-ci, les sujets interrogés ne partagent pas tous le même avis. Pour les enseignants 1 et 3, il semble qu'au niveau scolaire, il s'agisse de permettre aux élèves de combler leur retard et ainsi de faciliter leur éventuelle réintégration dans le circuit scolaire habituel. Les autres refusent de parler de rattrapage

scolaire. Ils s'efforcent avant tout de renforcer les prérequis des élèves qui leur sont confiés, sans toutefois viser une remise à niveau comparable aux enfants du même âge scolarisés en classe ordinaire. En lien avec les objectifs scolaires et sociaux, l'enseignant 4 ajoute que dans l'institution un travail est réalisé au quotidien afin de permettre à chaque enfant de développer un sentiment de compétence personnelle. Tout est mis en œuvre pour que les élèves se sentent revalorisés, retrouvent confiance en eux, sans quoi les apprentissages ne sont pas ou difficilement assurés.

Les divers objectifs que les enseignants ont soulevés rejoignent souvent ceux visés en classe ordinaire. Cependant, un accent plus particulier est mis sur le plan social. Les lacunes au niveau des habiletés sociales doivent prioritairement être comblées pour garantir une meilleure socialisation de l'enfant. Cela favorise également la progression au niveau des apprentissages scolaires. Selon l'enseignante 5, dans l'institution, les praticiens centrent davantage leur travail sur l'intégration future des apprenants dans la société, au détriment de leur retour en classe ordinaire. Le nombre peu élevé d'enfants qui, après un placement, retournent dans le circuit scolaire habituel confirme les propos de cette enseignante. Ainsi, elle prétend que les objectifs sont pensés sur le long terme. Cela diffère des classes régulières. Dans celles-ci, il est nécessaire que les objectifs soient développés immédiatement dans et par l'action.

6.3. Apports du placement en institution sur le plan scolaire

Enseignante1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programme et objectifs individualisés et respect des rythmes individuels (zone proximale de développement). ▪ Pédagogie de la réussite. ▪ Envie d'apprendre renouvelée. ▪ Mesures thérapeutiques sur place.
Enseignant2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programme et objectifs individualisés et respect des rythmes individuels. ▪ Progression assurée dans les apprentissages par la stimulation du maître. ▪ Mesures thérapeutiques sur place.
Enseignante3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programme et objectifs individualisés et respect des rythmes individuels (au niveau du contenu et des méthodes). ▪ Progression assurée dans les apprentissages (variable d'un élève à l'autre). ▪ Pédagogie de la réussite. ▪ Mesures thérapeutiques sur place (aussi dans le système ordinaire).
Enseignant4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programme et objectifs individualisés et respect des rythmes individuels. ▪ Progression assurée dans les apprentissages par la stimulation du maître. ▪ Pédagogie de la réussite. ▪ Mesures thérapeutiques sur place. ▪ Collaboration entre les intervenants (thérapeutes, éducateurs, enseignants).
Enseignante5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programme et objectifs individualisés et respect des rythmes individuels. ▪ Envie d'apprendre renouvelée (variable d'un enfant à l'autre). ▪ Mesures thérapeutiques sur place. ▪ Collaboration entre les intervenants (thérapeutes, éducateurs, enseignants).

Tableau 3 : Apports sur le plan scolaire

En ce qui concerne les apports du placement sur le plan scolaire, le corps enseignant évoque à l'unanimité l'adaptation possible du programme en fonction des capacités et du rythme de chaque enfant. L'enseignant 4 insiste sur le fait que les apprenants dont il s'occupe sont placés en institution précisément parce que les classes ordinaires ne parviennent pas à tenir compte de cet aspect. Dans le circuit normal, les élèves à besoins éducatifs particuliers risquent alors de se retrouver rapidement en décalage avec

l'ensemble de la classe. Ils décrochent et vivent continuellement une situation d'échec, freinant ainsi la progression des apprentissages. L'enseignement individualisé que le placement rend possible leur est d'un grand secours. Ces constats sont en adéquation avec la position d'Hallahan et Kauffman (2000, cité par Tremblay, 2012) et de Torgensen (1996, cité par Tremblay, 2012). Ces chercheurs estiment qu'il est plus facile d'individualiser l'enseignement dans une structure séparée, notamment en raison de la connaissance qu'ont les enseignants des particularités de leurs élèves. Dans le même ordre d'idée, les enseignants 2 et 3 trouvent que la différenciation des apprentissages est plus simple à réaliser en institution, dans une classe à effectif réduit. D'après Paré et Trépanier (2010), cette pratique pédagogique est considérée comme essentielle pour permettre une progression dans l'acquisition des connaissances scolaires. L'enseignante 1 ajoute que, dans l'institut, les tâches sont également adaptées à la zone proximale de développement de chaque enfant, ce qui leur permet de combler les bases non totalement acquises. Ce travail ne peut pas toujours être assuré dans l'enseignement ordinaire, l'enseignant régulier devant gérer en permanence un grand nombre d'élèves. Au travers des divers arguments soulevés, il semble que certains enfants soient plus en mesure de vaincre leurs difficultés scolaires en institution par le biais de la prise en charge plus adaptée et plus soutenue dont ils bénéficient. Toutefois, l'enseignante 3 n'est pas complètement en accord avec cette position. Pour elle, des variations en fonction de l'attitude même de l'enfant peuvent survenir. Comme Doudin, Curchod-Ruedi et Lafortune (2010) elle estime que certains élèves parviennent mieux à affronter leurs difficultés d'apprentissage en étant intégrés.

Les enseignants 2, 3 et 4 précisent qu'en étant intégré, un enfant en difficulté peut plus facilement passer inaperçu dans la classe et demeurer passif face aux activités proposées. Ils font ainsi référence à ce que l'on désigne par les termes « intégration physique », une intégration qui tient uniquement compte de la présence de l'enfant (Moulin, 1992). Pour eux, un tel phénomène est rare en institution. Le nombre d'élèves par classe étant réduit, ils peuvent plus rapidement percevoir les faiblesses de ces derniers et les recadrer en conséquence (Delannoy, 2000). L'enseignant 3 pense que les classes à effectif réduit des établissements scolaires ordinaires ont, à ce niveau, la même efficacité que les institutions. En parlant de son expérience, l'enseignant 4 assure, bien qu'il s'agisse de « micro progrès », avoir toujours constaté une progression dans les apprentissages des enfants. Cela n'a pas été systématiquement le cas lorsqu'il travaillait dans le système ordinaire. « J'ai l'impression qu'ils avancent peut-être plus lentement, mais ils avancent » (enseignant 4). Plusieurs de ses collègues spécifient, tout comme lui, que la pédagogie de la réussite est un élément clé auquel ils ont souvent recours. Pour eux, de manière générale, la réussite favorisant le plaisir d'apprendre permet aux apprenants de retrouver confiance en eux. De ce fait, leur participation et leur engagement dans les apprentissages en sont améliorés. Ces propos sont confirmés par Tremblay (2012) pour qui cette pédagogie favorise les apprentissages scolaires et sociaux. Même si ce type d'enseignement est également praticable dans le système ordinaire, plusieurs enseignants ayant pris part à notre enquête estiment qu'il semble être plus facile à mettre en place dans un cadre institutionnel. Les précédents propos tendent à remettre en doute les recherches de Logan et Malone (1998, cité par Vienneau, 2010) démontrant que les enfants à besoins éducatifs particuliers participent et s'engagent plus facilement dans les apprentissages en étant intégrés en classe ordinaire.

Les avis des enseignants se rejoignent également sur les bienfaits de l'institution quant aux mesures de prise en charge thérapeutiques. Chacun à sa façon explique que, bien qu'existantes dans l'enseignement ordinaire, ces mesures sont plus facilement mises à

profit au sein d'un établissement spécialisé étant donné que les enfants et les spécialistes demeurent sur place. L'enseignant 4 prétend que les élèves bénéficient davantage d'heures de logopédie et/ou de psychomotricité en institution. Pour l'enseignant 2, les thérapeutes interviennent directement en classe durant l'horaire scolaire. Ainsi, leur présence, lors de certains cours ou pendant les examens finaux, est assurée. Cela constitue une aide précieuse pour les apprentissages scolaires des élèves. Il met également en valeur le fait que chaque enfant fasse l'objet d'un projet institutionnel mené à la fois par des thérapeutes, des éducateurs et des enseignants. Comme l'enseignante 5, il déclare que l'ensemble des intervenants travaille en étroite collaboration dans le but de trouver des objectifs communs pour le bon développement de l'enfant. Une fois de plus, ce type de projet est facilité par la proximité. Bien qu'elle mette également en exergue ces aspects, l'enseignante 1, en se remémorant ses expériences en intégration, revient rapidement sur ses propos et affirme que les mesures thérapeutiques fonctionnent aussi bien au sein de l'institut qu'en intégration. Elle est suivie en cela par l'enseignante 3.

En guise de conclusion, il convient de souligner que, pour les enseignants de notre échantillon, les enfants qu'ils côtoient semblent plus à même, au sein d'un établissement spécialisé, de progresser dans leurs apprentissages en dépassant leurs difficultés scolaires. Bien qu'à plusieurs reprises des enseignants précisent que le maintien en milieu ordinaire peut garantir des apports similaires au placement, les arguments développés ci-dessus démontrent une certaine supériorité de l'institution. Il semble qu'une prise en charge institutionnelle permette de surmonter les limites actuelles de l'intégration, à savoir le manque de soutien adapté en fonction des besoins spécifiques de certains élèves (Bélanger, 2010). D'autres carences que nous abordons plus tard sont susceptibles d'être rencontrées dans les classes ordinaires et peuvent également justifier le placement en institut.

6.4. Limites du placement en institution sur le plan scolaire

Enseignante1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perte de la notion d'exigences, décalage avec la norme scolaire ordinaire. ▪ Stimulation négative par les pairs (imitation de mauvais comportements).
Enseignant2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perte de la notion d'exigences, décalage avec la norme scolaire ordinaire. ▪ Manque de stimulation par les pairs (variable d'un élève à l'autre).
Enseignante3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perturbations dues aux changements (enseignants, méthodes,...). ▪ Progression sur le plan scolaire difficile en raison des problèmes sociaux à traiter en priorité.
Enseignant4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Progression sur le plan scolaire difficile en raison des problèmes sociaux à traiter en priorité.
Enseignante5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perte de la notion d'exigences, décalage avec la norme scolaire ordinaire. ▪ Progression sur le plan scolaire difficile en raison des problèmes sociaux à traiter en priorité.

Tableau 4 : Limites sur le plan scolaire

Plus de la moitié des enseignants ont relevé qu'en restant trop longtemps dans l'institution, les enfants peuvent perdre le rapport à la normalité – les examens sont individualisés et les notes ne sont pas représentatives – ce qui, au fil des années, semble prêter l'engagement des élèves dans les apprentissages. « Ils veulent que ce soit trop facile ou qu'on les accompagne trop » (enseignante 1). Dès lors, pour l'enseignante 1, il est probable qu'elle et ses collègues deviennent moins exigeants et/ou apportent trop de soutien aux élèves. Ce phénomène du paradoxe de l'aide peut engendrer un désinvestissement chez l'apprenant. Pour Pelgrims (2009), cette problématique n'épargne pas les classes ordinaires. Toutefois, quelques sujets interrogés pensent que, dans le système régulier, ce phénomène a tendance

à s'inverser. D'après eux, les titulaires ordinaires, entraînés par le reste de la classe, semblent demander un plus grand investissement aux élèves en difficulté. Un tel comportement peut parfois s'avérer bénéfique pour les enfants à besoins éducatifs particuliers.

Quelques praticiens de notre échantillon semblent d'avis que, d'un point de vue scolaire, la stimulation par les pairs est moins présente dans les structures ségrégatives. En classe ordinaire, le comportement de la classe ou de certains élèves vient compléter les efforts pédagogiques des titulaires (Bless, 2004). L'enseignante 1 précise même que la confrontation à des enfants dont le comportement n'est pas adéquat peut, par mimétisme, générer des attitudes nuisibles à la progression des apprentissages. Cependant, la plupart des enseignants affirment ne pas avoir l'impression que le manque de stimulation par les pairs constitue un problème récurrent au sein de l'institut. Pour l'enseignant 2, la grande majorité des enfants pris en charge étaient, à un moment donné, incapables de saisir les stimulations extérieures présentes dans le système ordinaire, d'où leur désinvestissement. Dès lors, le placement devenait essentiel pour améliorer leur situation.

Plus d'un enseignant laisse sous-entendre qu'en institution les apprentissages notionnels s'effectuent de manière moins rapide qu'en classe ordinaire. Comme la plupart des enfants placés rencontrent des problèmes de comportement, la priorité est donnée, dans un premier temps, aux apprentissages sociaux. Leurs propos sont ici en adéquation avec l'étude longitudinale de Karsten, Peetsma, Roeleveld et Vergeer (2001, cité par Vienneau, 2010) mentionnée dans notre cadre conceptuel. Toutefois, cet aspect n'est pas perçu comme une limite par l'ensemble de nos enseignants. Au contraire, en considérant que les apprentissages sociaux sont indispensables, plusieurs d'entre eux affirment qu'en classe ordinaire, les titulaires privilégiant avant tout les apprentissages scolaires mettent en péril la réussite de certains élèves. L'enseignante 3 ajoute que les difficultés d'apprentissage peuvent également être amplifiées par le placement lui-même, provoquant une déstabilisation chez l'enfant due aux changements d'instituteurs, de méthodes, de types de classe ou encore de camarades. Précisant que ces changements peuvent également avoir une influence sur le plan social, elle pense que les perturbations qui en découlent semblent cependant rapidement s'estomper par la prise en charge spécifique dont chaque enfant bénéficie au sein de l'institut.

Les enseignants interrogés se montrent rarement catégoriques lorsqu'il s'agit d'évoquer les limites d'une prise en charge ségrégative sur le plan scolaire. Toutefois, celles mises en évidence viennent, pour la plupart, confirmer les apports liés à l'intégration développés dans notre cadre conceptuel. Dans certaines situations, malgré les effets négatifs pouvant résulter d'un placement en institution, le système ordinaire ne paraît finalement pas être mieux en mesure de garantir le développement des apprentissages scolaires. Pour certains enfants, un séjour en institution semble indéniablement s'avérer une solution nécessaire.

6.5. Apports du placement en institution sur le plan social et affectif

Enseignante1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Environnement plus accueillant permettant la revalorisation de l'enfant. ▪ Atténuation, voire absence de stigmatisation au sein de l'institut. ▪ Meilleures relations entre les enfants.
Enseignant2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Environnement plus accueillant permettant la revalorisation de l'enfant. ▪ Atténuation, voire absence de stigmatisation au sein de l'institut. ▪ Meilleures relations entre les enfants et avec les adultes. ▪ Stimulation favorable au développement des habiletés sociales.

Enseignante3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Environnement plus accueillant permettant la revalorisation de l'enfant. ▪ Atténuation, voire absence de stigmatisation au sein de l'institut. ▪ Meilleures relations entre les enfants. ▪ Stimulation favorable au développement des habiletés sociales et individuelles.
Enseignant4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Environnement plus accueillant permettant la revalorisation de l'enfant. ▪ Atténuation, voire absence de stigmatisation au sein de l'institut. ▪ Stimulation de l'enseignant favorable au développement des habiletés sociales.
Enseignante5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Environnement plus accueillant permettant la revalorisation de l'enfant. ▪ Stimulation favorable au développement des habiletés sociales (variable d'un enfant à l'autre).

Tableau 5 : Apports sur le plan social et affectif

En se référant à leurs expériences, la plupart des enseignants expliquent que les élèves arrivant en institution ont été, d'une manière ou d'une autre mis à l'écart au sein du système ordinaire. Pour eux, il semble que cette forme de rejet social n'est pas, voire très peu présente dans le cadre institutionnel. Ils estiment que le placement offre aux individus l'occasion de tirer un trait sur le passé et de prendre un nouveau départ. « Les enfants ne sont plus stigmatisés puisqu'ils ont tous déjà été stigmatisés une fois, ils se retrouvent dans un environnement beaucoup plus accueillant, plus respectueux » (enseignant 2). Dans l'institut, ils ne sont plus perçus par rapport à leurs problèmes. « D'être placé ici, il n'y a plus ce regard, en tout cas, il y a moins ce regard sur les difficultés » (enseignant 2). Progressivement, les enfants sont revalorisés et retrouvent motivation et confiance en eux. L'enseignant 4 explique qu'il invite ses élèves à se dire : « Je suis bien dans ma peau malgré mes soucis et je suis assez bien pour travailler ». L'enseignante 3 précise que, par le biais de la revalorisation, les enfants sont amenés à développer des capacités telles que le sens des responsabilités ou encore l'autonomie. Elle exemplifie en précisant que, dans le cadre de l'institut, sur le temps de midi, ils doivent participer aux tâches ménagères comme faire la vaisselle ou encore dresser et débarrasser la table. Tous ces petits actes de la vie quotidienne sont vus comme étant des apports que seul le placement peut garantir à ces enfants.

Pour la majorité des enseignants interrogés, l'absence de stigmatisation résulte aussi du fait que les enfants sont confrontés à des pairs rencontrant des difficultés semblables aux leurs. Cela les rassure et leur permet de se sentir plus à leur place. On retrouve cet argument dans les recherches de Delannoy (2000) et de Moulin (1992), qui démontrent que, dans une structure telle qu'une institution, les enfants ne se sentent pas dévalorisés comme cela peut être le cas en classe ordinaire lorsqu'ils se comparent à leurs camarades « valides ». Pour une partie du corps enseignant composant notre échantillon, une unité se crée plus facilement au sein du groupe classe lorsque chaque élève vit des difficultés plus ou moins identiques. Les relations que les enfants entretiennent avec leurs camarades en sont alors améliorées. Pour l'enseignante 1, l'internat proposé par l'institution explique en partie l'origine de cette cohésion. La notion de tolérance, enfin, ressort dans la majorité des interviews comme étant un plus dans les rapports interpersonnels au sein de l'établissement. Ces propos semblent induire que l'acceptation sociale est davantage présente en institution. Bon nombre de sujets interrogés estiment cependant que tout dépend de la problématique et de la personnalité de l'enfant. En intégration, « si l'enfant est plutôt sympa, qu'il a des bonnes habiletés, même s'il est vraiment handicapé, ça peut être le chouchou de tout le monde, celui qu'on a envie d'aider et puis ça se passe très bien » (enseignante 1).

Pour l'enseignante 3, en relation avec les éléments développés dans le paragraphe précédent, le placement est favorable au développement de compétences sociales. Elle précise que les enfants de sa classe recherchent plus facilement le contact avec leurs camarades. Ces propos remettent en doute ceux de Thériault (2007) affirmant que le développement d'habiletés sociales est plus aisé dans le système ordinaire pour des enfants à besoins éducatifs particuliers. L'enseignante 3 ajoute que la stimulation par les pairs en vue de développer des habiletés sociales est présente en institution à partir du moment où l'on rencontre dans les classes une certaine hétérogénéité au niveau des difficultés des élèves. Après réflexion, elle nuance son point de vue. En évoquant un enfant bègue fréquentant sa classe, elle explique qu'au niveau de la communication, il serait autant bénéfique pour lui d'être avec des enfants s'exprimant correctement au sein de l'institution qu'en classe ordinaire. Pour l'enseignant 2, la stimulation des compétences sociales est plus bénéfique au sein d'un établissement spécialisé, car elle est favorisée par le système de foyers éducatifs propre à l'institution. Le fait que l'enfant doive partager son temps extrascolaire avec ses camarades est extrêmement bénéfique pour cet aspect. L'enseignant 4, quant à lui, attribue à son attitude le développement de compétences sociales chez ses élèves. Il affirme pouvoir leur parler de manière plus ferme et directe, ce qu'il ne pourrait faire dans le système ordinaire de peur de choquer la classe entière. Cette liberté qu'il possède est nécessaire pour recadrer certains enfants dont le comportement déviant nuit au processus d'enseignement/apprentissage.

En se fiant aux précédents arguments, il semble que, sur le plan social et affectif, le placement en institution soit, à première vue, propice aux enfants à besoins particuliers. L'amélioration de leurs compétences sociales paraît possible à différents points de vue. De plus, il semble que l'institution leur permette de vivre des situations valorisantes favorables au développement de compétences personnelles. Certains laissent même sous-entendre qu'un placement en institution peut remédier à des problèmes dont le système ordinaire est lui-même à l'origine. Cependant, d'après nos enseignants, la prise en charge institutionnelle peut aussi présenter certaines limites.

6.6. Limites du placement en institution sur le plan social et affectif

Enseignante1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déracinement social et familial, perte de la norme sociale. ▪ Etiquette et stigmatisation (hors institution). ▪ Stimulation défavorable par les pairs pour le développement d'habiletés sociales (variable d'un enfant à l'autre).
Enseignant2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déracinement social et familial, perte de la norme sociale. ▪ Difficulté d'intégration dans la vie ordinaire et professionnelle. ▪ Etiquette et stigmatisation (hors institution).
Enseignante3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déracinement social et perte de la norme sociale. ▪ Difficulté d'intégration dans la vie ordinaire et professionnelle.
Enseignant4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déracinement social et perte de la norme sociale. ▪ Etiquette et stigmatisation (hors institution). ▪ Stimulation défavorable par les pairs pour le développement d'habiletés sociales (variable d'un enfant à l'autre).
Enseignante5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déracinement social et familial, perte de la norme sociale. ▪ Difficulté d'intégration dans la vie ordinaire et professionnelle. ▪ Etiquette et stigmatisation. ▪ Stimulation défavorable par les pairs pour le développement d'habiletés sociales et de bonnes relations entre élèves (variable d'un enfant à l'autre).

Tableau 6 : Limites sur le plan social et affectif

Le déracinement social et/ou familial est un obstacle que chaque enseignant évoque dans son discours en lien avec les mesures de placement. La majeure partie des enfants séjourne du dimanche soir au vendredi au sein de l'institut. Cet éloignement du cadre familial et des amis peut amener à un sentiment d'isolement. Cette marginalisation sociale est considérée comme étant dure à vivre, notamment sur le plan affectif. Pour l'enseignante 1, un élève qui n'est pas séparé de son milieu de vie et est intégré dans une classe ordinaire est un enfant plus à même de développer une bonne estime de lui-même et plus apte à se construire une identité en tant que membre à part entière de la société (Bless, 2004). Toutefois, comme l'enseignant 4, elle précise que, dans certains cas, cette mise à l'écart peut s'avérer au contraire salutaire. En effet, pour certains jeunes, le cadre familial peut être une zone conflictuelle pouvant menacer leur intégrité. « Je pense aux enfants battus, aux familles présentant de gros soucis dans le couple [...] où il y a des parents qui sont placés à Malévoz (hôpital psychiatrique) » (enseignante 1). Quoi qu'il en soit, selon l'ensemble des enseignants, le placement en institution induit chez les enfants un décalage avec la réalité sociale. Ces derniers se retrouvent dans un milieu protégé présentant très peu d'interactions avec le monde extérieur. Ainsi, ils développent des compétences sociales sans être directement confrontés aux normes en vigueur au sein de la société. Pour les praticiens interrogés, comme pour Pull (2010), cet aspect semble être un obstacle pour leur réintégration future dans la vie ordinaire. Une fois à l'extérieur, les enfants peuvent être déstabilisés en raison d'un manque de repères. Suite à cela, leur entrée dans le monde professionnel s'avère compliquée (Haeberlin, 1998, cité par Doudin & Ramel, 2009). « Ils ont souvent des portes qui se ferment rien que du fait de dire qu'ils viennent de l'institut » (enseignante 3). Plusieurs enseignants reconnaissent qu'il arrive fréquemment que les élèves quittant l'établissement poursuivent leur formation dans un cadre institutionnel. Seul l'enseignant 4 pense clairement qu'un enfant à besoins éducatifs particuliers ne rencontre pas forcément d'obstacles à ces différents niveaux. Pour lui, les chances de réussite dans la vie sociale et professionnelle demeurent intactes, quelles que soient les mesures de prises en charge dont un jeune bénéficie durant sa scolarité. Pourtant, comme la plupart de ses collègues, il est conscient que les individus placés en institution se voient attribuer une étiquette les poursuivant tout au long de leur vie. Ces propos tendent à démontrer, comme l'affirment Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009), que la stigmatisation résultant du placement constitue une limite à ce type de prise en charge. Néanmoins, pour le personnel enseignant questionné, elle semble survenir lorsque les enfants se retrouvent à l'extérieur de l'établissement spécialisé.

En opposition avec leurs collègues, les enseignantes 1 et 5 soulignent que, dans le cadre institutionnel, un enfant n'est pas à l'abri d'un rejet de la part de ses pairs. De plus, en parlant de l'intégration, elles estiment qu'en étant confrontés à un groupe d'enfants dans la norme, les élèves à besoins éducatifs particuliers semblent être plus en mesure de développer et d'améliorer leurs compétences sociales. L'enseignante 1, se référant à son expérience en milieu intégratif, explique avoir régulièrement vu des problèmes de comportement disparaître dans le circuit scolaire normal. L'enseignant 4 partage ce point de vue en affirmant que : « L'enfant, c'est le roi de l'imitation, donc s'il a un exemple parlant c'est plus facile pour lui de reproduire les choses qu'il voit ». Ces propos rejoignent ceux découlant des recherches dans le domaine (Katz & Miranda, 2002, cité par Vienneau, 2010). En ce qui concerne les relations entre élèves, l'enseignante 5 se retrouve également en opposition avec ses collègues. Pour elle, le fait que chaque enfant placé rencontre des problèmes ne participe pas à l'amélioration des relations à l'intérieur du groupe classe. Au contraire, plus les enfants se sentent proches en terme de problématique, plus ils se sentent menacés, ce qui les pousse à vouloir se différencier en s'opposant aux autres. Ils ne

développent donc pas au sein de l'institution de relations meilleures envers autrui que celles pouvant être établies au sein d'un établissement ordinaire.

Selon l'ensemble des professionnels composant notre échantillon, le placement engendre des obstacles inévitables pour les élèves exclus du système scolaire ordinaire. Cependant, les avis ne sont pas unanimes quant aux répercussions pouvant être engendrées par ceux-ci sur le développement social et affectif des enfants qu'ils côtoient. Ces divergences d'opinions montrent à quel point il est difficile de définir avec certitude les limites, mais aussi les avantages d'un placement. Il semble alors que certaines lacunes du système scolaire ordinaire soient à l'origine du maintien des institutions. C'est également ce constat qui peut être fait lorsqu'on se penche sur les conditions nécessaires à l'inclusion évoquées par les enseignants interrogés.

6.7. Conditions nécessaires à l'inclusion scolaire

Enseignante1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Préparation et sensibilisation des divers intervenants à l'intégration. ▪ Réduction des effectifs au sein des classes. ▪ Augmentation des ressources « humaines » pour davantage de soutien. ▪ Moyens financiers supplémentaires.
Enseignant2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Préparation et sensibilisation des divers intervenants à l'intégration. ▪ Réduction des effectifs au sein des classes. ▪ Augmentation des ressources « structurales » (système d'accueil à prévoir dans les établissements ordinaires). ▪ Diminution de la charge administrative pour les enseignants. ▪ Changement des mentalités au sein de la société.
Enseignante3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réduction des effectifs au sein des classes. ▪ Augmentation des ressources « humaines » pour davantage de soutien. ▪ Moyens financiers supplémentaires. ▪ Changement des mentalités au sein de la société.
Enseignant4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réduction des effectifs au sein des classes. ▪ Augmentation des ressources « humaines » pour davantage de soutien. ▪ Augmentation des ressources « matérielles » (temps supplémentaire). ▪ Moyens financiers supplémentaires.
Enseignante5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Préparation et sensibilisation des divers intervenants à l'intégration. ▪ Volonté de l'ensemble des partenaires (école, enfant, famille). ▪ Réduction des effectifs au sein des classes. ▪ Augmentation des ressources « humaines » pour davantage de soutien. ▪ Augmentation des ressources « matérielles » (temps supplémentaire). ▪ Diminution de la charge administrative pour les enseignants.

Tableau 7 : Conditions nécessaires à l'inclusion scolaire

Plusieurs enseignants sont d'avis que les titulaires des classes ordinaires doivent être sensibilisés et préparés à vivre une situation d'inclusion scolaire. Pour eux, la sensibilisation permet le développement de gestes professionnels indispensables à la réussite d'une démarche intégrative, voire inclusive (Massé, 2010). L'enseignante 1 précise : « Je pense que si l'enseignant est ouvert à l'intégration et qu'il la comprend bien, je pense qu'elle marchera bien ». À ce propos, l'enseignante 5 laisse sous-entendre que le maintien en classe ordinaire peut s'avérer problématique dans un contexte où tous les partenaires (enfant, enseignants, école, famille) ne sont pas volontaires pour entreprendre une telle démarche (Tremblay, 2012). De plus, elle n'est pas certaine que l'ensemble des instituteurs de l'école régulière possède les compétences nécessaires pour accueillir certains élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour elle, ils ne sont pas en mesure de

mettre en place des stratégies garantissant une prise en charge adéquate de ces enfants, ce qui peut compromettre leur maintien en classe ordinaire. Elle pense qu'ils manquent d'informations face aux problématiques pouvant être rencontrées au niveau de l'intégration et de l'inclusion scolaires, notamment en ce qui concerne les différents troubles que peuvent rencontrer les élèves d'aujourd'hui. Dans ce sens, elle semble dire que la formation des enseignants doit viser davantage à l'acquisition ou du moins à la connaissance de diverses pratiques pédagogiques utiles à l'accompagnement des enfants à besoins éducatifs particuliers. Néanmoins, après réflexion, elle reconnaît que ces mesures commencent à être mises sur pied à ce niveau. De manière générale, sans nier que la formation et les pratiques qui en découlent puissent jouer un rôle dans la réussite de l'inclusion scolaire, la plupart des enseignants ne remettent pas en cause les compétences et l'attitude des titulaires de classes ordinaires.

L'enseignant 4 explique qu'en début d'année, avant d'entrer dans les apprentissages scolaires, il peut, dans l'institution, prendre le temps de créer un bon climat de classe en développant respect et confiance chez les élèves. Dans le même ordre d'idée, l'enseignante 5 précise qu'au sein de l'établissement spécialisé, lorsqu'une situation dégénère ou pose problème, elle prend le temps de mener une discussion avec l'enfant et, si besoin, avec l'ensemble de la classe. Ces gestes professionnels semblent essentiels à l'accompagnement d'enfants à besoins particuliers et participent au bon déroulement des enseignements/apprentissages (Massé, 2010). Plusieurs enseignants constituant notre échantillon insinuent que ces aspects ne sont pas toujours présents dans les classes ordinaires. Les titulaires travaillant dans le système régulier manquent de liberté dans leurs actions. Étant confrontés à la fois à des élèves à besoins particuliers et à des élèves « dans la norme », ils doivent suivre un programme précis, en vue d'atteindre des objectifs dans les délais impartis. Cette contrainte n'est pas sans engendrer chez eux une certaine pression au niveau du temps, les poussant ainsi à ne pas toujours pouvoir tenir compte des besoins spécifiques de certains apprenants. Deux enseignants interrogés précisent qu'en classe ordinaire une charge administrative trop importante constitue également un frein à la prise en charge de ces élèves. Pour remédier à ces problèmes ou du moins les réduire, « il faudrait des classes qui accueillent les enfants en difficulté moins chargées en nombre pour qu'il y ait plus de temps pour travailler avec un enfant en difficulté » (enseignant 2).

La notion d'« effectif réduit », qui ressort au moins une fois dans le discours de chacun des enseignants, est perçue comme étant un avantage au placement et une condition des plus importantes pour favoriser l'inclusion scolaire. La plupart des pédagogues interviewés laissent entendre qu'à la tête d'une classe ordinaire il est difficile, voire impossible, pour certains titulaires d'accompagner un ou plusieurs enfants à besoins éducatifs particuliers tout en devant s'occuper d'une vingtaine d'autres élèves.

Toutefois, la réduction des effectifs ne semble pas suffire pour assurer le maintien de tous les enfants à besoins éducatifs particuliers au sein des classes ordinaires. Il est nécessaire que certains élèves bénéficient de plus d'heures de soutien. Pour cela, il est essentiel que les instituteurs puissent compter sur l'aide de personnes ressources (Beaupré, Luce & Tétreault, 2010). Cette constatation ressort chez la majorité des enseignants ayant participé à notre enquête. Pour remédier à ce manquement, l'engagement d'enseignants spécialisés supplémentaires semble être la première mesure à mettre en place dans le système ordinaire. Puis, plusieurs de nos praticiens estiment que pour assurer l'intégration, voire l'inclusion de certains enfants, notamment ceux ayant des problèmes de comportement et ceux souffrant de troubles autistiques, la mise en place d'un soutien permanent semble

nécessaire. « Il faut vraiment que l'enseignant ne soit pas tout seul » (enseignante 1). La plupart proposent qu'un personnel éducatif plus varié en terme de compétences soit disponible au sein du système ordinaire. Infirmières, psychologues ou encore éducateurs sont autant d'intervenants qui, d'après eux, doivent être présents dans les écoles régulières. L'intervention de ces divers professionnels doit pouvoir être assurée à tout moment pour permettre aux titulaires de surmonter certaines situations difficiles. En cas de crise, il est important qu'un enfant puisse être isolé et aidé par une autre personne que le titulaire ordinaire, qui lui, doit continuellement avoir le regard sur sa classe. Cette approche de l'encadrement paraît primordiale pour les enseignants interrogés, même si certains admettent, comme Pelgrims (2009), qu'un soutien trop important peut engendrer le phénomène du paradoxe de l'aide.

Un seul enseignant de notre échantillon soulève l'aspect des ressources « structurales ». Il précise que pour des enfants dont la situation familiale n'est plus viable, un système d'accueil doit absolument être prévu en marge du système ordinaire afin qu'ils puissent bénéficier d'une prise en charge hors temps scolaire. Il défend en cela l'idée que l'institution n'est pas seulement une mesure utile pour garantir un meilleur enseignement, mais également, dans certaines situations, pour éloigner un enfant d'un contexte familial défaillant dans lequel son intégration sociale est entravée.

À l'heure actuelle, pour le corps enseignant interrogé, les établissements ordinaires ne sont pas en mesure de répondre aux conditions précédemment citées. Il leur paraît difficile, pour ne pas dire impossible, que certaines d'entre elles puissent être instaurées dans le système ordinaire. La question économique est la raison évoquée prioritairement. En effet, l'aspect financier prêterite l'engagement de ressources « humaines ». L'enseignante 3 déclare qu'« on n'aura jamais l'argent pour engager assez de personnel pour que tous les enfants soient inclus ». Sur ces différents aspects, les enseignants travaillant en institution rejoignent Tremblay (2012), pour qui les écoles régulières manquent de ressources tant humaines que financières.

Les sujets interrogés estiment que la généralisation de ces ressources dans le système régulier favoriserait indubitablement le maintien des enfants à besoins éducatifs particuliers dans le milieu ordinaire. Toutefois, ils restent perplexes quant à l'inclusion d'une minorité d'enfants, notamment ceux présentant d'importants troubles du comportement, pour qui le placement en institution spécialisée leur semble la meilleure alternative. Quelques enseignants ajoutent encore qu'il faudra du temps pour changer les mentalités en vue de l'acceptation de l'inclusion scolaire. Pour l'enseignant 2, la société a toujours trop tendance à privilégier la performance et ainsi à porter préjudice aux personnes quelque peu différentes ou plus faibles. Pour toutes ces raisons, les enseignants estiment que les institutions doivent perdurer afin d'offrir à certains enfants un accompagnement propice à leur développement.

7. Conclusion

7.1. Synthèse générale et retour sur la question de recherche

Le travail d'analyse et l'interprétation des données apportent un certain nombre de réponses à notre question de recherche : « Dans quelle mesure, selon les enseignants spécialisés travaillant en Valais dans un cadre institutionnel, le placement peut s'avérer plus bénéfique qu'une prise en charge intégrative, voire inclusive, et doit être privilégié pour une partie des enfants à besoins éducatifs particuliers ? ».

Relevons tout d'abord que les enseignants de notre échantillon ne partagent pas complètement certains constats de la recherche sur l'intégration et l'inclusion scolaires. Sans nier les bienfaits pouvant découler des mesures intégratives, voire inclusives, ils estiment, de manière générale, par rapport aux enfants qu'ils côtoient au quotidien, que le placement en institution semble offrir à l'heure actuelle plusieurs avantages que le maintien en classe ordinaire n'est pas toujours en mesure de garantir. Ils mettent en valeur un certain nombre de ces avantages. Pour eux, un enseignant qui évolue dans un cadre institutionnel peut plus facilement individualiser les objectifs poursuivis et adapter la progression des apprentissages en fonction du rythme et des besoins de chaque enfant. Cela est d'autant plus favorisé par certaines pratiques pédagogiques telles que la pédagogie de la réussite ou encore la différenciation, en permanence assurées dans le cadre d'une institution. De plus, les dispositifs thérapeutiques dont la présence constante est garantie constituent un plus au niveau du suivi et de l'accompagnement des enfants à besoins éducatifs particuliers. De ce fait, sur un plan purement scolaire, aucun élève ne se retrouve marginalisé.

En ce qui concerne le développement social et affectif, les praticiens interrogés affirment qu'un établissement spécialisé offre un cadre de vie plus accueillant et plus sécurisant aux élèves qu'ils accueillent. Ces derniers peuvent plus facilement être cadrés et revalorisés, notamment grâce à la quasi-absence de stigmatisation. Cet état de fait bonifie les relations entre les enfants et avec les adultes dans lesquelles respect et confiance mutuels s'instaurent rapidement. Toujours au niveau institutionnel, la stimulation des apprenants par les pairs et/ou par les adultes les côtoyant s'avère positive pour l'acquisition d'habiletés sociales. Ces conditions, propices au développement de compétences sociales et affectives, semblent permettre un développement plus harmonieux des apprentissages scolaires. Toutefois, les enseignants interrogés reconnaissent que le placement présente certaines limites. En étant scolarisés au sein d'une institution, les enfants subissent un déracinement familial et social. Le fait de se retrouver dans un contexte ne reflétant pas la réalité sociale ne leur permet pas d'évoluer et de se construire sur la base des règles normatives habituelles. Cet aspect peut se répercuter négativement sur les apprentissages autant scolaires que sociaux. À partir de là, au sortir de l'établissement spécialisé, les enfants peuvent rencontrer des difficultés à réintégrer la vie ordinaire, que ce soit à l'école ou dans le monde professionnel. Cette réintégration problématique peut avoir également pour origine l'effet d'étiquetage qui poursuit un enfant tout au long de sa vie.

Bien que nos entretiens mettent en exergue une certaine concordance entre les propos des enseignants interrogés, ils ont également mis en valeur passablement de divergences d'opinions. Ce que certains d'entre eux considèrent comme étant un apport au placement, d'autres l'envisagent parfois comme une limite. À plusieurs reprises, les personnes ayant participé à notre enquête nuancent même leurs propos. Elles ne parviennent pas à

déterminer avec certitude si une partie des aspects soulevés constituent véritablement un apport ou une limite au placement. Ces hésitations sont principalement dues au fait que, finalement, une prise en charge ségrégative peut autant s'avérer une grande chance pour certains élèves qu'une contrainte pour d'autres. « Je pense que l'intégration pour certains enfants c'est possible, mais que pour certains l'institution c'est une bonne chose ». Cette déclaration de l'enseignant 4 illustre bien notre propos. Les avis des enseignants sont unanimes sur le fait que le placement en institution d'enfants à besoins particuliers doit se faire au cas par cas.

Face aux élèves qu'ils côtoient, les pédagogues interrogés avouent, pour la plupart, ne pas voir comment leur maintien en classe ordinaire pourrait être garanti. En effet, troubles du développement, problèmes de comportement, défaillance du contexte familial ou plus rarement déficit intellectuel semblent autant de facteurs perçus comme rendant le maintien en classe ordinaire difficile. Une exclusion du système scolaire paraît alors inéluctable. Pour éviter le placement en institution, les enseignants de notre échantillon proposent des aménagements du système scolaire régulier. Pour généraliser le mouvement inclusif, il leur semble primordial qu'un plus grand soutien soit apporté aux titulaires et aux enfants en difficulté par des professionnels qualifiés. Ils pensent notamment à des enseignants spécialisés, des éducateurs, des psychologues ou encore des thérapeutes. Ils estiment aussi que les effectifs de classe devraient être réduits afin de permettre une meilleure prise en charge de chaque élève. L'ensemble des conditions évoquées nécessiterait assurément des ressources financières importantes. Par conséquent, la majorité des personnes interrogées reste perplexe quant à la possibilité de parvenir un jour à inclure la totalité des enfants à besoins spécifiques. Pour ces enseignants, sans être totalement fermés à l'inclusion scolaire et avouant même qu'il s'agirait d'un idéal, elle demeure au niveau de l'utopie. « Entre l'utopie et puis ce qui peut se faire, je pense qu'il faut trouver un peu un juste milieu et les institutions, elles, sont dans ce créneau » (enseignant 4). Ainsi, le placement en institution constitue, pour nos praticiens, une bonne solution pour la scolarisation d'une minorité d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Bien que la société ne voit pas cette mesure de prise en charge d'un bon œil, ils sont d'avis que, dans plus d'une situation, malgré les inconvénients inévitables qu'elle peut engendrer, elle permet aux élèves en difficulté de retrouver une certaine stabilité et leur offre la possibilité d'acquérir les bases nécessaires à leur vie future.

Pour conclure, face aux représentations des enseignants interrogés, il est difficile d'imaginer l'avenir des institutions et par la même occasion celui de l'enseignement spécialisé. Bien que certains discours démontrent que la tendance à l'inclusion scolaire semble se dessiner de plus en plus, notamment dans le système éducatif suisse, nous nous demandons si un jour cette démarche sera généralisée. Le système ordinaire se verra-t-il accorder les ressources nécessaires ou du moins favorables à l'inclusion scolaire ? Le concept visant une école pour tous deviendra-t-il une réalité ? Personne ne peut répondre avec certitude à ces questions. Seul l'avenir nous dira si des solutions à l'intégration ou à l'inclusion des élèves traditionnellement scolarisés dans des structures spécialisées seront trouvées et pourront être appliquées avec succès. En attendant, il convient peut-être de garder en mémoire l'idée de Clottu, qui semble être partagée par la plupart des enseignants interrogés, selon laquelle « la visée intégrative désigne l'inclusion comme un idéal, mais évite d'en faire un absolu contraignant » (2010, cité par Müller, 2010, p. 12).

7.2. Prolongements possibles

En parallèle à notre recherche, nous trouvons qu'il serait pertinent de récolter l'avis d'enfants ou de jeunes ayant vécu, après quelques années passées dans le système ordinaire, une situation de placement en institution. En les interrogeant sur leurs expériences de vie, des éléments autres que ceux mis en avant par les enseignants pourraient surgir. S'entretenir avec des adultes ayant vécu une exclusion serait également intéressant, afin qu'ils puissent expliciter en quoi le placement leur a été bénéfique ou non sur le long terme.

Au travers de nos lectures, nous avons été confronté à diverses recherches affirmant qu'en classe ordinaire les apprentissages des enfants « valides » ne sont pas préterités par la présence d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Toutefois, certains enseignants interrogés prétendaient pourtant le contraire. Une phrase de l'enseignante 3 en témoigne : « On place en institution [...] du moment où c'est plus gérable en classe ordinaire pour l'enfant, pour les autres élèves et pour l'institutrice ». Dès lors, pour enrichir notre recherche, il serait envisageable de mener une étude visant à mesurer comment les enfants « valides » vivent au quotidien avec des enfants à besoins éducatifs particuliers. En nous intéressant aux effets de l'inclusion scolaire sur les enfants des classes ordinaires, nous serions peut-être conduit à découvrir, comme notre recherche l'a démontré, que dans certains cas de figure et par manque de ressources, le maintien en classe ordinaire n'est pas bénéfique et qu'un placement peut s'avérer une alternative.

En guise de prolongement à notre recherche, toujours, il serait intéressant d'interroger des enseignants spécialisés travaillant en intégration. Ainsi, nous pourrions leur demander ce qu'ils pensent des mesures de placement en institution et s'ils considèrent que de telles mesures sont encore profitables à l'heure actuelle pour certains enfants à besoins éducatifs particuliers. Confrontés à des enfants en difficultés, ils relèveraient certainement les apports et les limites actuels de l'intégration, voire de l'inclusion. Leurs propos pourraient ainsi être comparés à ceux qui ont été soulevés, durant nos entretiens, par les enseignants travaillant dans un cadre institutionnel.

Dans le but de nous rendre compte des forces et des limites de notre recherche, nous allons maintenant prendre du recul afin de développer un regard critique sur notre travail et les résultats en découlant.

8. Analyse critique

Dans le cadre de notre analyse critique, nous parcourons séparément les différentes parties constituant notre mémoire.

Problématique et cadre conceptuel

Pour réaliser la partie théorique de ce travail, nous avons consulté un nombre important d'ouvrages. La littérature concernant l'intégration et l'inclusion scolaires est relativement abondante. La densité des informations s'y trouvant, les conceptualisations différentes et l'hétérogénéité terminologique ne nous ont pas simplifié la compréhension de la matière. De plus, il s'avère que la littérature en lien avec le contexte suisse et valaisan, prioritaire à nos yeux, est quasi-inexistante. Face à ce manque, nous avons pris en considération des textes, des articles et des documents tirés du cadre légal, mais aussi de sources

institutionnelles. Nous nous sommes également entretenu, à plusieurs reprises, avec des spécialistes du domaine de l'enseignement spécialisé. Malgré les divers obstacles rencontrés, nous sommes parvenu, dans notre cadre théorique, à relier des informations issues de diverses sources afin de garantir une certaine cohérence à notre travail.

Concernant la problématique, nous avons pris l'option de traiter de l'évolution de l'enseignement spécialisé ainsi que du cadre législatif suisse et valaisan y relatif. La mise en exergue de ces éléments nous paraît importante, dans le sens où elle conduit à une meilleure compréhension des enjeux actuels liés à la problématique choisie et permet de cibler de manière plus précise notre objet d'étude.

Dans notre cadre conceptuel, la partie en lien avec l'exclusion scolaire aurait mérité un plus ample développement. En effet, elle se base spécifiquement sur un modèle exposé par un seul auteur. Cette faiblesse a pour origine le peu d'ouvrages traitant de ce sujet et plus précisément du placement en institution. Quant à la clarification des concepts d'intégration et d'inclusion scolaires, nous avons fait le choix de les développer conjointement. De cette manière, les différences entre ces deux termes, difficilement identifiables dans la littérature, sont mieux perceptibles et compréhensibles. La partie abordant les apports et les limites des différents types de prise en charge est basée sur de multiples études, datant pour certaines de plusieurs années. Étant donné l'évolution constante des pratiques intégratives, nous sommes conscient que certains travaux auxquels nous nous sommes référé ne correspondent plus entièrement aux réalités actuelles. Pour la partie relative aux conditions nécessaires à l'inclusion scolaire, bien qu'un développement global de toutes les conditions présentes dans la littérature aurait été intéressant, nous avons principalement mis l'accent sur celles en lien avec le rôle de l'enseignant. Ce chapitre de notre travail apporte un plus à notre recherche. En effet, elle ne se limite pas à comparer les impacts des différents types de prise en charge, mais fait également ressortir les causes pouvant être à l'origine de ceux-ci.

Méthode de recherche et échantillon

La méthode de l'entretien convient parfaitement à notre recherche. Bien que notre échantillon soit relativement limité, il nous a été possible de récolter des données permettant de répondre à notre question de recherche. Cependant, lors de nos interviews, nous sentions que, pour certains enseignants, il n'était pas toujours aisé de répondre spontanément aux questions posées. Certes, nous avons conscience que le sujet abordé était quelque peu délicat. Pour pallier ce problème, nous avons confronté les enseignants aux représentations de certains auteurs pour qu'ils puissent réagir et se positionner. Toutefois, après avoir réécouté les entretiens et les avoir retranscrits, nous pensons ne pas avoir profité pleinement de notre position de chercheur. En effet, nous aurions dû davantage relancer les enseignants afin d'approfondir certaines de leurs affirmations. Les entretiens ont permis d'une part de valider ou d'infirmer un certain nombre de positions issues de la littérature et, d'autre part, de mettre en lumière d'autres aspects absents de notre cadre conceptuel, notamment sur les apports de l'exclusion. Le tout étoffe les résultats de notre recherche.

Même si notre échantillon présente une diversité intéressante au niveau des profils des enseignants interrogés (âge, sexe, parcours professionnel), il ne nous a pas été possible de mettre à profit ces différentes variables, le nombre de sujets participant à notre recherche étant trop restreint. De ce fait nous avons été contraint de tirer des conclusions en nous basant uniquement sur l'analyse de la fréquence des propos énoncés. En outre, un plus

grand nombre d'enseignants présentant davantage d'années d'expérience dans l'institut aurait sans nul doute apporté une autre dimension aux résultats de notre recherche.

Question de recherche

La formulation de notre question de recherche ne fut pas des plus aisées. Dans un premier temps, nous l'avons complétée par une série de sous-questions afin de prendre en compte tous les aspects relatifs à notre problématique. Prenant conscience que les réponses à ces questions allaient en partie se recouper, pour éviter toute redondance et par souci de clarté, nous les avons regroupées pour n'en former qu'une seule. Cela nous incite à considérer notre question de recherche comme étant relativement développée. Néanmoins, sa forme finale, basée sur notre volonté de comprendre au mieux une des réalités du domaine de l'enseignement, nous paraît pertinente et surtout en lien avec notre problématique.

Analyse et interprétation des données

Le fait d'avoir réalisé en parallèle l'analyse et l'interprétation des données avait pour but d'empêcher toute redondance. Toutefois, les données ont été traitées séparément. Dans un premier temps, nous nous sommes focalisés sur l'aspect scolaire de l'intégration et/ou de l'exclusion. Par la suite, nous avons analysé l'aspect social et affectif. Or ces dimensions sont étroitement liées. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas pu toujours éviter certaines répétitions dans notre analyse. Malgré cela, les éléments pris en compte s'enchaînent selon une certaine logique. De plus, les tableaux récapitulatifs offrent une vision globale et permettent une meilleure compréhension des propos des enseignants.

Certains points soulevés par les personnes composant notre échantillon auraient mérité d'être plus approfondis ou analysés de manière plus fine. Comme relevé ci-dessus, une relance plus systématique de notre part lors des entretiens aurait permis de clarifier et d'approfondir davantage certains propos repris par la suite dans le cadre de notre recherche. Ce sont avant tout les aspects affectifs liés au placement en institution que nous avons insuffisamment développés.

En raison de la complexité de la problématique traitée, de nombreux paradoxes ont été mis en exergue dans le discours des enseignants. Cela a eu pour effet de compliquer considérablement l'analyse et l'interprétation des données. Cette situation peut expliquer, à nos yeux, un sentiment de confusion lors de la lecture de certaines parties de ce travail. Pourtant, cela reflète bien certaines contradictions mises à jour à travers les propos de plusieurs enseignants.

S'inscrivant au cœur du domaine des sciences sociales, notre recherche vise l'étude des représentations sociales de plusieurs individus. L'analyse effectuée doit donc être prise en compte avec une certaine réserve. Elle est touchée par les biais habituels à ce type de travail. Il est probable que plusieurs des enseignants interrogés, fortement engagés dans l'institution, se soient parfois autocensurés. Il est certainement difficile de se positionner sur des valeurs allant à l'encontre du milieu où l'on travaille.

En dépit des limites présentes dans notre partie empirique, nous estimons les résultats de notre recherche ainsi que sa conclusion intéressants par rapport à la complexité de la thématique traitée et aux réalités actuelles concernant le monde de l'éducation et de l'enseignement.

9. Bibliographie

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, Compétition et représentations sociales*. Cousset : DelVal.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Armstrong, F. (2006). L'école inclusive : Qu'est-ce que c'est et comment la construire ? In R.M. Chevalier (coord.), *Colloque international IUFM de l'Académie de Créteil, 24-25-26 novembre* (pp. 73-81). Champigny-sur-Marne : SCEREN-CRDP.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Beaupré, P., Landry, L. & Tétreault, S. (2010). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 135-146). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau, S. Bélanger & A. Au Coin (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 37-55). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 112-132). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous : réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 13-26). Lucerne : Edition SZH/CSPS.
- Centre suisse de pédagogie spécialisée (2011). *Intégration scolaire*. [Page Web]. Consulté le 26 septembre 2013 dans <http://www.csps.ch/fr/Plateforme-dinformation-pour-la-pdagogie-spcialise-en-Suisse/Pdagogie-spcialise-scolaire/Intgration-scolaire/page34008.aspx>
- Chatelanat, G. & Pelgrims, G. (2003). *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Chauvière, M. (1980). *L'enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*. Paris : Ed. Ouvrières.

- Chauvière, M. & Plaisance, E. (2000). *L'école face aux handicaps : éducation spéciale ou intégrative ?* Paris : Presse Universitaire de France.
- Clottu, R. (2010). Intégration et inclusion à l'école : qu'en pensent les enseignants? *Prismes*, 12, 61.
- Clottu, R., Christin, N. & Paley, J.-L. (2010). L'intégration et l'inclusion en questions : les acteurs du terrain prennent la parole. *Prisme*, 13, 5.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007a). *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée adoptée par la CDIP le 25 octobre 2007 sur la base de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Consulté le 12 août 2013 dans le site web de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique : <http://www.cdip.ch/dyn/17509.php>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007b). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Consulté le 20 août 2013 dans le site web de la Conférence suisse de directeurs cantonaux de l'instruction publique : <http://www.cdip.ch/dyn/14642.php>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2013). *Pédagogie spécialisée*. [Page Web]. Consulté le 19 juillet 2013 dans <http://www.edk.ch/dyn/14642.php>
- Cuckle, P. & Wilson, J. (2002). Social relationships and friends among young people with Down's syndrome in secondary schools. *British Journal of Special Education*, 29, 66-71.
- Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Delannoy, C. (2000). *Elèves à problèmes, écoles à solutions ?* Paris : ESF.
- Département de l'éducation, de la culture et du sport (2013). *Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée en Valais*. Consulté le 23 novembre 2012 dans le site web de la Société pédagogique valaisanne : <http://www.spval.ch/ames/dossiers/concept-cantonal-de-pedagogie-specialisee/concept-cantonal-soumis-au-ce-en-avril-2013/view>
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? In P.-A. Doudin & S. Ramel (coord.), *Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre* (pp. 11-32). Neuchâtel : Conférence des directeurs des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP).

- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Lafortune, L. (2010). Inclusion et santé des enseignants et enseignantes : facteurs de risques et de protection. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 427-446). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A. & Ramel, S. (coord.) (2009). *Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre*. Neuchâtel : Conférence des directeurs des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP).
- Eigenmann-Franc, H. (2004). S'interroger pour agir, agir et s'interroger. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous : réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 45-53). Lucerne : Edition SZH/CSPS.
- Elliot, N., Doxey, E. & Stephenson, V. (2009). *L'école inclusive*. (E. Cordeau-Giard, trad.). Québec : Chenelière Education inc. (Original publié en 2004).
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W. & Hattie, J. A. (1987). Syntheses on educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 145-252.
- Gillig, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. (3^e éd.). Paris : Dunod.
- Haerberlin, U. (1998). Une scolarité intégrée apporte plus d'avantages. *Educateur*, 8, 30-31.
- Hall, L. J. & McGregor, J. A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *Journal of Special Education*, 34, 114-126.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. K. (2000). *Exceptional learners : Introduction to special education* (8th ed.). Boston : Allyn & Bacon.
- Jodelet, D. (1997). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale* (p. 365). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (Dir.). (2007). *Les représentations sociales*. (7^e éd., 2^e tirage). Paris : PUF.
- Karsten, S., Peetsma, T., Roeleveld, J. & Vergeer, M. (2001). The Dutch policy of integration put to test : Differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 193-205.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms : educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14-35.
- Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64-75.

- Lesain-Delabarre, J-M. (2002). *Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires*. (2^e éd.). Paris : Editions Nathan Pédagogie.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Logan, K. R. & Malone D. M. (1998). Instructional contexts for students with moderate, severe and profound intellectual disabilities in general education classrooms. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 62-75.
- *Loi sur l'enseignement spécialisé du 25 juin 1986*. RS 411.3. Consulté le 12 septembre 2013 dans le site web officiel du canton du Valais : <http://www.vs.ch/navig/navig.asp?MenuID=4642&RefMenuID=0&RefServiceID=0>
- Martin Sanchez, M.-O. (2001). *De l'assistance à la reconnaissance de la personne vieillissante*. Maîtrise en Sciences de l'Éducation. Université Paris XII Val de Marne. Consulté le 11 novembre 2012 dans http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html
- Massé, L. (2010). Stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 353-379). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Morissette, R. & Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : La Chenelière.
- Moulin, J-P (1992). *Problématiques éducatives des élèves en difficultés : analyse des comportements des enseignants*. Thèse de doctorat en Lettres. Université de Fribourg.
- Müller, D. (2010). Différenciation, intégration, inclusion : trois concepts à la même école de l'égalité et de l'équité. *Prismes*, 13, 11.
- Nendaz, P. (2001). Que signifie intégration ? Quel enfant est apte à l'intégration ? In I. Panchaud Mingrone & H. Lauper, (Eds.), *Intégration : l'école en changement. Expériences et perspectives* (pp. 23-32). Berne : Haupt.
- Office fédéral de la statistique (2011). *Taux de placement dans des classes ou des écoles spéciales*. Consulté le 12 janvier 2011 dans <http://www.bfs.admin.ch>
- Panchaud Mingrone, I. & Lauper, H. (2001). *Intégration : l'école en changement. Expériences et perspectives*. Berne : Haupt.
- Paré, M. & Trépanier, N. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : mieux définir pour mieux intervenir. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 289-305). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Pasquier, G. (2013). L'heure est aux remises en question profondes. *Educateur*, 2, 2 [dossier].
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. In P.-A. Doudin & S. Ramel, (coord.), *Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre* (pp. 135-158). Neuchâtel : Conférence des directeurs des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP).
- Pillet, S. (2004). *Une école pour tous, l'école valaisanne*. [Page Web]. Consulté le 29 septembre 2013 dans <http://archiv.agile.ch/index.php?id=980>
- Portmann, J. & Favez, M. (2010). Inclusion, intégration, exclusion : l'institution ne devra pas être la solution par défaut. *Prismes*, 13, 24.
- Pull, J. (2010). *Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus ?* Paris : L'Harmattan.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (4^e éd.). Paris : Dunod.
- Ramel, S. & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. In P.-A. Doudin & S. Ramel, (coord.), *Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre* (pp. 47-76). Neuchâtel : Conférence des directeurs des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP).
- Rousseau, N. (Dir.). (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sermier Dessemontet, R. (2012). *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle : une étude comparative*. Thèse de doctorat. Université de Fribourg. Consulté le 15 octobre 2013 dans <http://ladeficiencintellectuelledanslemonde.com/2012/09/06/les-effets-de-lintegration-scolaire-sur-les-apprentissages-denfants-ayant-une-deficience-intellectuelle/>
- Simon, J. (1988). *L'intégration scolaire des enfants handicapés*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Thériault, C. (2007). *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers*. Québec : Quebecor.
- Torgensen, J. K. (1996). Thoughts about intervention reserach in learning disabilities. *Learning Disabilities : A Multidisciplinary Journal*, 7, 55-58.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : Editions De Boeck.

- UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Paris : UNESCO. Consulté le 23 août 2013 dans <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Yfg9IfAkxIJ:unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ch>
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In Dionne, C. & Rousseau, N. (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion*. (pp. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 239-263). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Wiener, J. & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities : Does special educational placement make a difference ? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 20-32.
- Zigmond, N., Kloo, A. & Volonino, V. (2009). What, Where, and How ? Special Education in the Climate of Full Inclusion. *Exceptionality : A Special Education Journal*, 17(4), 189-204.

10. Annexe

Annexe I : Guide d'entretien

Annexe I

Guide destiné aux entretiens semi-directifs des enseignants spécialisés travaillant au sein d'une institution spécialisée valaisanne.

1. Entrée en matière - Présentations d'usage, objet de la rencontre et informations pratiques :

Je vous remercie tout d'abord d'avoir accepté cet entretien. Je m'appelle Jérémie Fleury, je suis étudiant en dernière année à la Haute École Pédagogique de St-Maurice. Dans le cadre de ma formation à la HEP, je me dois d'effectuer un travail de recherche pour l'obtention de mon diplôme. J'ai choisi pour thème à mon travail la problématique de l'intégration scolaire dans une perspective inclusive face à la ségrégation scolaire à propos des enfants à besoins éducatifs particuliers. À ce sujet, je m'intéresse aux représentations des enseignants spécialisés travaillant au sein d'une institution quant à la nécessité de ces mesures relatives à la ségrégation en comparaison aux mesures de maintien en classe ordinaire qui, de nos jours, sont de plus en plus prônées. J'aimerais préciser que l'entretien durera environ une heure. De plus, je vous certifie qu'il restera anonyme. À travers ces entretiens, le but n'est pas d'évaluer des pratiques ou des opinions, mais seulement d'en faire l'inventaire. Avant de commencer, comme convenu dans la lettre, je vous rappelle que l'entretien sera enregistré. Êtes-vous d'accord sur ce principe ? Et je vous assure un retour, si vous le souhaitez, sur le travail une fois abouti (début de l'enregistrement).

2. Quelques mots sur la profession :

- **Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi de travailler en institution avec des élèves à besoins spécifiques plutôt que d'évoluer dans le circuit scolaire ordinaire avec des enfants intégrés ?**
 - Envisagez-vous à l'avenir de vous occuper d'élèves à besoins spécifiques en intégration dans le système ordinaire ? Oui, non ? Pourquoi ?
- **Pourriez-vous me dire :**
 - En quoi votre métier est différent de celui d'un enseignant spécialisé travaillant en classe ordinaire avec des enfants à besoins spécifiques ?
 - Qu'est ce que vous faites ici que vous ne feriez pas ou ne pourriez pas faire en travaillant au sein d'une classe ordinaire ?
 - En quoi est-il semblable ?

3. Caractéristiques et conditions liées au placement en institution :

- **De manière générale, pour quelle(s) raison(s) place-t-on des enfants dans votre institution ?**
 - Quel est en général le profil scolaire des enfants ?
 - Quel est en général le profil social des enfants ?
- **En règle générale, est-ce que les enfants ont débuté leur scolarité directement dans l'institution ou ont-ils suivi quelques années dans le système ordinaire ?**
- **Pour quelle(s) raison(s) les enfants ayant débuté dans le système ordinaire n'ont-ils pas pu être maintenus dans celui-ci ?**
 - Pourquoi le système ordinaire ne parvient-il pas à soigner en amont le problème lié à la situation de l'enfant à besoins spécifiques, avant que ce dernier ne se trouve dans un état critique ?

- Qu'est-ce qu'il manque et devrait être mis en place ou amélioré dans le système régulier pour accueillir les enfants à besoins particuliers et garantir leur maintien en classe ordinaire? (*Meilleure formation des enseignants, collaboration, temps, etc.*)
 - Au niveau de la structure de l'établissement ?
 - Au niveau des mesures de soutien apportées aux enfants et aux enseignants ?
 - Au niveau des pratiques enseignantes ?
 - Au niveau de la collaboration entre les intervenants ?
 - À d'autres niveaux ?
- **Est-ce que ces mesures sont garanties, offertes aux enfants par votre institution ?**

4. Objectifs du placement en institution :

- **Une fois que les enfants sont placés dans l'institution, quels objectifs sont visés à court terme et plus ou moins long terme ?**
 - Sur le plan social ?
 - Sur le plan scolaire ?
 - Selon vous, laquelle de ces finalités est prioritaire lors d'un placement en établissement spécialisé et pourquoi ?
- **À quelles conditions un enfant quitte-t-il l'institut ?**
 - Où vont-ils généralement en sortant de l'institution ?
 - Combien d'enfants en moyenne peuvent réintégrer le cursus scolaire habituel avant la fin de leur scolarité obligatoire ?

5. Apports et limites du placement en institution sur le plan social :

- **Quels sont les apports, les avantages d'un placement en institution pour les enfants sur le plan social ?** (*Est-ce que ces apports se retrouvent dans le système ordinaire ?*)
- **Quels obstacles peuvent rencontrer ou rencontrent vos élèves sur le plan social ?** (*Est-ce que ces difficultés se retrouvent dans le système ordinaire ?*)
 - Comment se développent les relations entre élèves au sein de l'institution ?
 - Les enfants reçoivent beaucoup d'aide ici, comment favorisez-vous l'autonomie des élèves dans votre classe ?
 - Comment évolue la perception de soi (image de soi) de vos élèves ?
- **Quelle est votre position par rapport à certains chercheurs qui affirment actuellement que :**
 - séparés du système scolaire ordinaire les enfants sont stigmatisés, étiquetés d'après leur différence et se retrouvent ainsi socialement marginalisés (*acceptation sociale*)
 - un enfant développe plus facilement des compétences sociales en étant intégré avec des enfants ne partageant pas leur problématique.

- les enfants ayant été intégrés en classe ordinaire ont plus de chance dans leur avenir d'être intégrés socialement et professionnellement.

6. Apports et limites du placement en institution sur le plan scolaire :

- **Qu'apporte selon vous le placement en institution aux enfants sur le plan scolaire ?** (*Est-ce que ces apports se retrouvent dans le système ordinaire ?*)
- **Quelles difficultés peuvent rencontrer ou rencontrent les élèves placés en institution sur le plan scolaire ?** (*Est-ce que ces limites se retrouvent dans le système ordinaire ?*)
- **Quelle est votre position par rapport à certains chercheurs, qui actuellement affirment que :**
 - Placés en institution, les enfants à besoins particuliers participent et s'engagent moins facilement dans leurs apprentissages.
 - Dans un contexte séparé, les apprenants progressent moins bien dans leurs apprentissages scolaires et peinent à surmonter leurs difficultés scolaires, notamment en raison de la difficulté à développer avec eux des apprentissages notionnels.
 - Pour les enfants à besoins particuliers, l'environnement institutionnel est moins stimulant au niveau des apprentissages qu'une classe « normale ».
- **Au-delà du plan social ou scolaire y a-t-il d'autres apports que vous aimeriez mettre en valeur ?**
- **Si vous deviez citer l'apport essentiel du placement en institution, quel serait-il ?**
- **Si vous deviez citer un « inconvénient » du placement en institution, lequel choisiriez-vous ?**

7. Conclusion - Question d'ouverture et remerciement :

Aujourd'hui un débat existe entre les partisans de l'inclusion scolaire de tous les élèves dans le système ordinaire et les personnes estimant qu'une diversité doit subsister dans la prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers. Par rapport à celui-ci...

- **Est-il possible pour vous d'imaginer qu'un jour les institutions spécialisées peuvent être supprimées et que l'ensemble des enfants à besoins éducatifs particuliers soit inclus dans le système scolaire ordinaire ? Pour quelles raisons ?**
 - Quel futur souhaitez-vous pour les institutions spécialisées et les enfants à besoins spécifiques ?

Voilà, notre entretien touche à sa fin, avant d'arrêter l'enregistrement, aimeriez-vous encore ajouter quelque chose qui n'a pas été dit ou faire une quelconque remarque pouvant enrichir cet entretien ?

Je vous remercie de votre participation à ce travail de recherche et du temps que vous m'avez consacré.

11. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Martigny, le 17 février 2014

Signature :