

## Les classes inclusives au Tessin

Entre défis, besoins et mesures de soutien à disposition

Roberta Zariatti Coppes et Elisa Geronimi

### Résumé

*Cet article a été traduit de l'italien. Au cours des dernières années, les classes inclusives ont connu une croissance exponentielle au Tessin. Pourtant, les premières expériences de ces classes n'ont pas été sans difficulté, notamment en ce qui concerne le co-enseignement. Cet article résume les principaux soutiens apportés par le Département cantonal de l'éducation, de la culture et du sport (Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport DECS) et par le Département de la formation et de l'apprentissage de la Haute école pédagogique (Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica DFA/ASP) pour venir en aide au corps enseignant, notamment grâce à des formations ciblées. Ces mesures ont permis d'améliorer le fonctionnement des classes inclusives et d'en favoriser le développement au Tessin.*

### Zusammenfassung

*In den letzten Jahren ist die Zahl der inklusiven Klassen im Tessin exponentiell gestiegen. Die ersten Erfahrungen zeigten Herausforderungen, insbesondere im Zusammenhang mit dem Co-Teaching. Der Artikel fasst die wichtigsten Unterstützungsmassnahmen zusammen, die das Departement für Bildung, Kultur und Sport und das Departement für Bildung und Lernen / Pädagogische Hochschule bereitgestellt haben. Die Lehrpersonen sollen insbesondere durch gezielte Fortbildung unterstützt werden. Diese Massnahmen haben dazu beigetragen, die Funktionsweise inklusiver Klassen zu verbessern und ihre Verbreitung im gesamten Kanton zu fördern.*

**Keywords:** co-enseignement, enseignement inclusif, formation continue, Tessin / inclusiver Unterricht, Teamteaching, Tessin, Weiterbildung

**DOI :** <https://doi.org/10.57161/r2026-01-03>

In italiano : <https://doi.org/10.57161/r2026-01-02>

Revue suisse de pédagogie spécialisée, Vol. 16, 01/2026



## Introduction

Au Tessin, jusqu'à la première décennie des années 2000, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) nécessitant des mesures de pédagogie spécialisée étaient scolarisés exclusivement dans des classes à effectif réduit. Ces classes, tenues par des enseignantes et enseignants spécialisés, accueillaien un petit nombre d'élèves ayant des BEP. Elles étaient presque toujours situées dans des établissements scolaires ordinaires, poursuivant une visée intégrative. Par la suite, et selon les principes du mouvement international visant à promouvoir des systèmes scolaires toujours plus inclusifs, d'autres classes ont été créées : des classes dites « inclusives », caractérisées par un niveau élevé d'hétérogénéité (DECS, 2024).

Les classes inclusives sont des classes de l'école ordinaire qui accueillent en leur sein des élèves qui auraient préalablement été scolarisés en école spécialisée. Normalement, le nombre d'élèves à BEP est limité à trois par classe, mais ce nombre peut varier dans certains cas. Dans ces classes, des enseignantes et enseignants ordinaires et des enseignantes et enseignants spécialisés interviennent conjointement, ainsi que d'autres professionnelles et professionnels de l'école qui sont normalement au service des élèves, des classes et des enseignantes et enseignants du degré concerné (Mainardi & Giovannini, 2020). En effet, la gestion coopérative, soit le co-enseignement entre enseignante ou enseignant ordinaire et enseignante ou enseignant spécialisé, est l'une des principales caractéristiques de ces classes.

Au Tessin, les premières expériences de classes inclusives ont eu lieu pendant l'année scolaire 2011/12 et se sont progressivement développées dans plusieurs degrés scolaires au cours des années suivantes. Ces dernières années, leur croissance a été exponentielle pour atteindre, cette année (2025/26), le nombre de 97 : 41 classes en école enfantine, 38 au primaire et 18 au secondaire I. Cette augmentation témoigne de la volonté du canton du Tessin de mettre en place un système scolaire toujours plus inclusif.

Pourtant, les défis ne manquent pas, ni aujourd'hui ni par le passé, en particulier pendant les premières années. Pour y répondre de manière adéquate, le Département de l'éducation, de la culture et du sport (*Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport DECS*) du canton du Tessin, en collaboration avec le Département de la formation et de l'apprentissage / Haute école pédagogique (*Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica DFA/ASP*) de la Haute école spécialisée de Suisse italienne (*Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana SUPSI*), a mis en place différentes mesures visant à améliorer le fonctionnement de ces classes, et, par conséquent, à augmenter leur nombre, répondant ainsi à la demande de la région. Cet article décrit les défis rencontrés, les besoins exprimés par le corps enseignant et les mesures de soutien mises en place. L'expérience acquise au cours de ces années de mise en œuvre de classes inclusives montre que les trois dimensions de l'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) – créer des cultures inclusives, produire des politiques inclusives, développer des pratiques inclusives – sont interdépendantes et s'influencent mutuellement.

## Les défis pour le corps enseignant

### Gestion du co-enseignement

La gestion du co-enseignement a été l'un des principaux défis auxquels le corps enseignant a dû faire face. Le co-enseignement est défini comme l'enseignement dispensé par au moins deux enseignantes ou enseignants à un groupe hétérogène ou mixte d'élèves, dans un seul espace physique (Cook & Friend, 1995). Le co-enseignement peut également être défini comme la collaboration entre enseignantes et enseignants généralistes et enseignantes et enseignants ayant diverses spécialisations. Elles ou ils partagent la responsabilité de l'enseignement dans une classe inclusive dans le but de garantir aux élèves en situation de handicap l'accès au programme scolaire commun, tout en leur fournissant le soutien spécialisé dont elles ou ils ont besoin (Friend et al., 2010).

Comme le soulignent Mainardi et Giovannini (2020) – à l'origine de l'un des premiers rapports sur les classes inclusives au Tessin –, la collaboration entre les enseignantes et enseignants des écoles ordinaires et celles et ceux des écoles spécialisées a conduit à une redéfinition de leur identité professionnelle, car ces deux professions requièrent des formations, des compétences et des approches pédagogiques différentes. En effet, chacune et chacun apporte des connaissances et des compétences complémentaires, valorisées pour leur contribution spécifique. L'objectif commun est de promouvoir une culture de classe qui reconnaît et apprécie les différences (Friend, 2015).

*La collaboration entre les enseignantes et enseignants des écoles ordinaires et celles et ceux des écoles spécialisées a conduit à une redéfinition de leur identité professionnelle.*

Les premiers projets de classe inclusive ont mis en évidence certains aspects importants, déjà soulignés dans la littérature (Dieker, 2001 ; Friend, 2018 ; Keefe & Moore, 2004) : la nécessité de définir les rôles et de clarifier les responsabilités, la mise en place de modalités de co-enseignement, ainsi que la gestion des difficultés scolaires et/ou comportementales au sein du groupe classe. Nombre d'autrices et auteurs soulignent qu'une planification conjointe et réfléchie est essentielle pour garantir une éducation adéquate à chaque élève dans une classe cogérée. La planification collaborative permet à chaque enseignante et enseignant de définir les rôles et responsabilités, ainsi que les objectifs, outils et stratégies pédagogiques, en tenant compte des besoins individuels et collectifs, afin de garantir à chaque élève un environnement bénéfique (Cook & Friend, 1995 ; Dieker & Murawski, 2003 ; Scruggs & Mastropieri, 1996 ; Walther-Thomas et al., 1996). Les expériences menées au Tessin ont permis d'observer une tendance à reproduire le modèle de

fonctionnement connu, dans lequel l'enseignante ou l'enseignant ordinaire gère la leçon et l'enseignante ou enseignant spécialisé « assiste » les élèves à BEP. Ces tendances se retrouvent également dans la littérature. En effet, Scruggs et al. (2007), à travers la métasynthèse de 32 études qualitatives, concluent que le modèle de co-enseignement « *one teach, one assist* » est celui qui est le plus souvent rapporté dans les écoles primaires et secondaires, bien que la littérature ne le mentionne pas parmi les plus efficaces pour un enseignement inclusif. Cook et al. (2011) soulignent également que l'application des modèles de co-enseignement pose souvent des problèmes, en particulier l'utilisation prédominante du modèle « *one teach, one assist* » et le fait que le corps enseignant spécialisé ne participe pas toujours pleinement au co-enseignement.

### **Le besoin de formation**

Les premières expériences inclusives ont mis en évidence un fort besoin de formation de la part du corps enseignant. Mainardi et Giovannini (2020) soulignent également le besoin des enseignantes et enseignants de recevoir une formation plus approfondie sur la gestion du co-enseignement, la gestion de la classe et, plus généralement, pour faire face aux défis quotidiens, notamment liés à la gestion des BEP.

Le co-enseignement implique non seulement l'engagement à travailler dans le cadre d'un partenariat égalitaire, dans lequel deux ou plusieurs enseignantes et enseignants partagent les mêmes responsabilités, mais aussi le développement de nouvelles compétences, telles que la conception conjointe d'activités pédagogiques, une communication constante et efficace ainsi que la capacité à valoriser les différences, afin de renforcer la qualité de la relation collaborative (Friend et al., 2010, Gately & Gately, 2001 ; Ghedin et al., 2013).

*Le co-enseignement implique non seulement l'engagement à travailler dans le cadre d'un partenariat égalitaire [...], mais aussi le développement de nouvelles compétences.*

## **Les mesures de soutien mises en place**

### **Formations continues**

Pour relever les défis évoqués, il a été décidé d'investir davantage dans la formation continue du corps enseignant. En effet, ces dernières années, l'offre de formation du DFA/ASP a vu augmenter le nombre de formations continues destinées aux enseignantes et enseignants travaillant dans des classes inclusives, mais pas seulement. Les formations portent par exemple sur la gestion de la diversité, la gestion positive de la classe ou l'accueil des élèves à BEP.

Le thème du co-enseignement a notamment fait l'objet de nombreuses formations continues. Depuis 2020, à l'ouverture de chaque nouvelle classe inclusive, chaque enseignante et enseignant de la classe doit, avant le début de l'année scolaire, suivre une formation sur ce thème. Cette formation est dispensée par des formatrices du DFA/ASP, et animée en partie par un représentant du DECS qui apporte un regard plus institutionnel. La formation présente les principes théoriques du co-enseignement et comprend une phase de mise en pratique, sous forme d'ateliers, visant à favoriser les échanges au sein des équipes et à établir les bases d'un départ efficace du projet collaboratif. En outre, cette formation permet de recueillir des expériences et suggestions qui servent de pistes de réflexion pour les groupes de travail internes au DECS, contribuant ainsi à l'amélioration continue des projets inclusifs.

*Les formations portent par exemple sur la gestion de la diversité, la gestion positive de la classe ou l'accueil des élèves à BEP.*

### **Supervisions**

Compte tenu du besoin d'accompagnement exprimé par le corps enseignant, le DFA/ASP, en collaboration avec le DECS, a intégré dans l'offre de formation la possibilité pour les équipes co-enseignantes de bénéficier de supervisions.

Ces supervisions portent principalement sur le co-enseignement, la différenciation et la gestion des comportements difficiles en classe. Après accord de sa direction, l'équipe co-enseignante soumet une demande et initie la supervision par le biais de la formation continue du DFA/ASP, qui envoie une ou un spécialiste du sujet en classe afin de développer un parcours personnalisé avec les enseignantes et enseignants. Chaque année, en moyenne, trois à quatre équipes demandent ce soutien.

### Formation initiale

Outre la formation continue, la formation initiale du DFA/ASP a également intégré le thème des classes inclusives et du co-enseignement dans son offre de formation. Chaque étudiante et étudiant du *Bachelor* en enseignement primaire suit un cours qui traite du thème de l'inclusion et aborde ces questions d'un point de vue théorique. En plus du cours, trois demi-journées de stage dans des contextes de pédagogie spécialisée sont requises : soit dans des classes inclusives, soit dans des classes spécialisées à effectif réduit. De plus, il arrive de plus en plus souvent que les étudiantes et étudiants effectuent leur stage professionnel dans une classe inclusive.

Ces expériences leur permettent de se familiariser avec la réalité des classes inclusives dès leur formation, sur le plan théorique et aussi pratique. Ainsi, une grande partie des futurs enseignantes et enseignants pourront commencer leur carrière professionnelle en ayant déjà été en contact avec ces classes.

*Chaque étudiante et étudiant du Bachelor en enseignement primaire suit un cours qui traite du thème de l'inclusion et aborde ces questions d'un point de vue théorique.*

### Améliorations mises en œuvre par le DECS

Le DECS, notamment sa Section de pédagogie spécialisée, soutient et supervise les classes inclusives en intervenant dans le canton, principalement par l'intermédiaire des directions des écoles spécialisées (régions Sopraceneri et Sottoceneri). Ces dernières interagissent directement avec le corps enseignant et tissent un réseau de collaboration constant avec les directions des établissements scolaires communaux (pour l'école enfantine et l'école primaire) et cantonaux (pour l'école secondaire), avec les inspections scolaires et avec les cheffes et chefs de groupe du Service de soutien pédagogique (SSP). Ce réseau de collaboration a soutenu la mise en œuvre de projets inclusifs en intervenant à différents moments et en adaptant les modalités en fonction des besoins émergents.

Un exemple d'intervention mise en œuvre par les directions des écoles spécialisées concerne la présentation de la classe inclusive à l'ensemble du personnel de l'établissement scolaire, en illustrant les principes et les rôles des enseignantes et enseignants. Ces présentations permettent de faire connaître la réalité des classes inclusives au corps enseignant qui n'a pas encore enseigné dans ces classes et de clarifier dès le départ les aspects essentiels. Une autre mesure importante mise en œuvre par les directions concerne la création d'un groupe de coordination – composé d'enseignantes et enseignants, de directrices et directeurs, d'inspectrices et inspecteurs et de cheffes et chefs de groupe du SSP – qui se réunit trois à quatre fois par an pour suivre l'évolution de la classe, évaluer les besoins des élèves à BEP et planifier les étapes suivantes. En outre, au fil des ans, des groupes d'intervision entre enseignantes et enseignants se sont spontanément créés dans le canton dans le but de promouvoir une réflexion commune. Au départ, les réunions se déroulaient en présentiel, avec une rotation entre les différentes classes, afin de favoriser les échanges, notamment grâce à la visite directe des locaux scolaires. Depuis la pandémie de Covid-19, les réunions se tiennent principalement en ligne, ce qui permet également aux enseignantes et enseignants géographiquement éloignés d'y participer.

*Au fil des ans, des groupes d'intervision entre enseignantes et enseignants se sont spontanément créés dans le canton dans le but de promouvoir une réflexion commune.*

## Conclusion

Le succès des classes inclusives au Tessin témoigne une fois de plus de la manière dont les trois dimensions de l'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) – créer des cultures inclusives, produire des politiques inclusives, développer des pratiques inclusives – sont étroitement liées et s'influencent mutuellement.

Au niveau politique et institutionnel, le projet des classes inclusives a été et continue d'être soutenu à différents niveaux. Comme nous l'avons vu, le DECS, notamment la Section de pédagogie spécialisée, soutient et supervise les classes inclusives grâce à un réseau de collaborations qui permet de répondre à d'éventuelles situations critiques. Il s'agit de choix politiques, dictés par une culture et des principes inclusifs, qui ont eu un impact sur les pratiques du corps enseignant.

À leur tour, ces pratiques ont également permis d'intervenir au niveau politique et d'apporter des ajustements. En effet, le dialogue constant entre les autorités institutionnelles et le terrain (en particulier avec le corps enseignant) continue de permettre l'introduction d'améliorations et d'adaptations, parfois même de nature administrative, qui ont une incidence sur la définition des rôles, l'identité professionnelle et l'équilibre du co-enseignement.

Ces ajustements ont permis d'améliorer le fonctionnement des classes inclusives, ce qui a également entraîné un changement de mentalité et la création d'une culture inclusive. Au début de l'expérimentation, une partie du personnel enseignant manifestait une certaine réticence à l'égard des nouveaux projets inclusifs, accompagnée d'un sentiment d'incertitude quant aux compétences requises pour différencier l'enseignement et rendre l'inclusion réellement efficace. Au fil du temps, le développement positif d'un nombre croissant de projets a contribué à faire connaître les classes inclusives, les principes qui les guident et les rôles assumés par les enseignantes et enseignants. Aujourd'hui, un nombre croissant d'enseignantes et enseignants se portent volontaires pour lancer et gérer des classes inclusives. Les étudiantes et étudiants du DFA/ASP manifestent également leur intérêt pour ce type de classe, ce qui confirme que la culture inclusive se développe parallèlement à l'augmentation du nombre de ces expériences scolaires.

Cet article a originellement été écrit en italien, ceci est une traduction de l'article « *Le classi inclusive in Ticino: tra sfide, bisogni e supporti* », <https://doi.org/10.57161/r2026-01-02>

## Autrices



Roberta Zariatti Coppes  
Lectrice  
DFA/ASP, SUPSI, Locarno  
[roberta.zariatti@supsi.ch](mailto:roberta.zariatti@supsi.ch)



Elisa Geronimi  
Lectrice-chercheuse  
DFA/ASP, SUPSI, Locarno  
[elisa.geronimi@supsi.ch](mailto:elisa.geronimi@supsi.ch)

## Références

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Center for Studies on Inclusive Education [CSIE]. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>

- Cook, B. G., McDuffie-Landrum, K. A., Oshita, L., & Cook, S. C. (2011). Co-Teaching for Students with Disabilities: A Critical Analysis of the Empirical Literature. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of Special Education* (pp. 187–208). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315517698-20/co-teaching-students-disabilities-sara-cothren-cook-kimberly-mcduffie-landrum-linda-oshita-bryan-cook>
- Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of “effective” middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(1), 14-23. <https://doi.org/10.1080/10459880109603339>
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, Current Trend, and Suggestions for Success. *The High School Journal*, 86(4), 1-13. <https://doi.org/10.1353/hsj.2003.0007>
- Dipartimento dell’Educazione, della Cultura e dello Sport [DECS]. (2024). *Inclusione e accessibilità nel sistema scolastico ticinese*. [https://www3.ti.ch/COMUNICAZIONI/241151/1\\_DECS%20Inclusione%20e%20accessibilit%C3%A0%20nel%20sistema%20scolastico%20ticinese.pdf](https://www3.ti.ch/COMUNICAZIONI/241151/1_DECS%20Inclusione%20e%20accessibilit%C3%A0%20nel%20sistema%20scolastico%20ticinese.pdf)
- Friend, M. (2015). Welcome to co-teaching 2.0. *Educational Leadership*, 73(4), 16-22. <https://www.ascd.org/el/articles/welcome-to-co-teaching-2.0>
- Friend, M. (2018). *Co-Teach! Building and Sustaining Effective Classroom Partnerships in Inclusive Schools* (3<sup>e</sup> ed.). Marilyn Friend, Inc.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching : An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gately, S., & Gately, F. (2001). Understanding Coteaching Components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47. <https://doi.org/10.1177/004005990103300406>
- Ghedini, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-Teaching in Action: una proposta per promuovere l’educazione inclusiva. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 11, 157-175. <https://iris.unito.it/handle/2318/1781248>
- Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The Challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88. <http://www.jstor.org/stable/41064524>
- Mainardi, M., & Giovannini, V. (2020). *Insegnare in classi inclusive. Agire e capitalizzare l’innovazione: l’esperienza ticinese*. Centro competenze bisogni educativi, scuola e società (BESS). [https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/ISSP/documenti/Media/2020\\_Insegnare\\_in\\_classi\\_inclusive.\\_Agire\\_e\\_capitalizzare\\_l\\_innovazione-l\\_esperienza\\_ticinese..pdf](https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/ISSP/documenti/Media/2020_Insegnare_in_classi_inclusive._Agire_e_capitalizzare_l_innovazione-l_esperienza_ticinese..pdf)
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995 : A research Synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74. <https://doi.org/10.1177/001440299606300106>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for Effective Co-Teaching. *Remedial and special education*, 17(4), 255-264. <https://doi.org/10.1177/074193259601700408>