

Table des matières

1	Problématique	3
2	Revue de la littérature	8
2.1	Intégration, inclusion et différenciation structurale.....	8
2.1.1	Distinction entre l'intégration et l'inclusion	8
2.1.2	Normalisation et dénormalisation	10
2.1.3	Différenciation structurale.....	13
2.2	Obstacles à l'intégration scolaire.....	14
2.2.1	Obstacles concrets	15
2.2.2	Obstacles liés aux représentations et attitudes	18
3	Question de recherches et hypothèses.....	25
4	Méthode	26
4.1	Objectif de la recherche	26
4.2	Participants	26
4.3	Procédure	27
4.4	Matériel.....	27
5	Etude	29
5.1	Analyses descriptives	29
5.1.1	Âge et expérience	29
5.1.2	Expérience d'élèves à besoins éducatifs particuliers	29
5.1.3	Cours de la formation initiale.....	30
5.1.4	Soutien de la direction.....	30
5.1.5	Prise de position de l'enseignant-e.....	30
5.2	Tests des hypothèses.....	32
5.2.1	Accès aux ressources.....	32
5.2.2	Maintien des élèves dans ou hors de la classe régulière	33

5.2.3	Sentiment de compétence.....	34
5.2.4	Le soutien social.....	34
5.2.5	Autres constats intéressants.....	35
6	Discussion.....	37
6.1	Synthèse des résultats.....	37
6.1.1	Accès aux ressources.....	37
6.1.2	Maintien des élèves dans ou hors de la classe régulière.....	37
6.1.3	Sentiment de compétence.....	37
6.1.4	Le soutien social.....	37
6.2	Discussion des résultats.....	38
6.2.1	Accès aux ressources.....	38
6.2.2	Maintien des élèves dans ou hors de la classe régulière.....	39
6.2.3	Sentiment de compétence.....	39
6.2.4	Le soutien social.....	40
7	Conclusion.....	42
7.1	Considérations générales.....	42
7.2	Recommandations.....	43
7.3	Limites et ouvertures vers de futures recherches.....	44
8	Références.....	46
9	Annexe.....	51

PREMIÈRE PARTIE

1 Problématique

Le sujet de l'inclusion scolaire n'a jamais été aussi vif qu'aujourd'hui. De nombreux pays européens souhaitent faire évoluer le système scolaire vers une éducation plus inclusive. C'est pour cette raison que nous portons un intérêt particulier à la problématique de l'inclusion scolaire. C'est à la fois un sujet d'actualité qui nous touche directement en tant que futures enseignantes, mais aussi un sujet qui fait débat. L'inclusion scolaire nécessite, en effet, beaucoup de changements et d'adaptations de l'école, mais aussi de la société. Nous avons toutes deux souvent entendu parler de l'inclusion scolaire, que ce soit dans notre formation ou lors de nos stages dans le domaine de l'enseignement. Néanmoins, nous avons constaté lors de nos pratiques que l'inclusion scolaire reste très peu pratiquée, voire pas du tout prise en compte. En effet, la direction n'est pas toujours disposée à la mettre en œuvre et les enseignant-e-s à modifier leurs manières d'enseigner, bien qu'ils aient un ressenti plutôt positif envers ce concept.

Lors de nos lectures et de notre formation commune à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, beaucoup d'auteur-e-s ou de formateurs et formatrices mettent en évidence les bienfaits de l'inclusion scolaire. C'est notamment le cas dans l'article de Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese et Doudin, (2013) :

Par ailleurs, le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés ne péjorerait pas les apprentissages scolaires et sociaux des élèves sans difficulté (Peltier, 1997 ; Staub & Peck, 1995) [...]. Sur le plan des apprentissages scolaires, les méta-analyses de Bloom (1984), Fraser et al. (1987) avaient déjà montré qu'un élève en difficulté progresse mieux s'il fait partie d'un groupe composé d'élèves motivés et aspirant à une carrière scolaire plutôt longue. (p. 135-147)

Ce concept de l'inclusion et de l'intégration développé par les auteur-e-s occupe peu à peu une place importante dans les textes légaux. Cela fait maintenant plus de cinq ans que l'Accord intercantonal Harmonisation¹ de l'école obligatoire (HarmoS, 2010) est entré en vigueur. Cette décision, acceptée par l'ensemble des cantons romands, implique de nombreux changements, notamment au niveau du nouveau plan d'étude, de la place accordée à l'enseignement des langues, l'âge d'entrée à l'école, mais aussi à la manière de considérer l'enseignement et la place accordée aux élèves. HarmoS renvoie également la responsabilité totale de l'éducation aux cantons, y compris celle de la pédagogie spécialisée qui était, jusqu'à présent, partagée avec la Confédération.

Ainsi, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (Accord intercantonal, 2007)² pose comme principe que les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers doivent être intégrés le plus possible dans les classes ordinaires :

Art. 1 But

[...]

- a) ils [les cantons] définissent l'offre de base qui assure la formation et la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers;
 - b) ils promeuvent l'intégration de ces enfants et de ces jeunes dans l'école ordinaire;
- [...] (p. 1)

Art. 2 Principes de base

La formation dans le domaine de la pédagogie spécialisée repose sur les principes suivants :

- a) la pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation;

¹ http://edudoc.ch/record/96778/files/harmos-konkordat_f.pdf

² <https://www.ge.ch/legislation/accords/doc/0102.pdf>

b) 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 scolaire;

[...] (p. 1)

Art. 8 Objectifs d'apprentissage

Les niveaux d'exigence dans le domaine de la pédagogie spécialisée sont adaptés à partir des objectifs d'apprentissage fixés dans les plans d'études et des standards de formation de l'école ordinaire; ils prennent en compte les besoins et capacités individuels de l'enfant ou du jeune. (p. 4)

Le système scolaire actuel étant en train de s'adapter petit à petit à ce nouvel accord et cela implique également une remise en question de la part des enseignant-e-s sur leurs pratiques enseignantes et leurs points de vue sur l'intégration et l'inclusion scolaire. Cette remise en question est renforcée par la nouvelle Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO, 2011)³ qui expose l'intention de l'école de prendre en charge tous les élèves :

Art. 5 Buts de l'école

² Elle offre à tous les élèves les meilleures possibilités de développement, d'intégration et d'apprentissages, notamment par le travail et l'effort. Elle vise la performance scolaire et l'égalité des chances. (p. 2)

Art. 98 Principes généraux (Chapitre IX Pédagogie différenciée)

¹ Le directeur et les professionnels concernés veillent à fournir à tous les élèves les conditions d'apprentissage et les aménagements nécessaires à leur formation et à leur développement. En particulier, les enseignants différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves.

³ http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adopt%C3%A9e_GC.pdf

² Ils privilégient les solutions intégratives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire ainsi que du fonctionnement de la classe.

³ Le conseil de direction prend les mesures utiles à l'intégration des élèves issus de la migration dans l'établissement et dans les classes qu'ils fréquentent. Il veille notamment à faciliter la communication entre l'école et les parents. (p. 19)

Bien que la loi se préoccupe de plus en plus de la diversité des élèves, les solutions privilégiées sont plutôt de l'ordre de l'intégration plutôt que de l'inclusion. En effet, la LEO met un point d'honneur à intégrer plutôt qu'à séparer. Cependant, nous constatons qu'il y a une tension, d'une part, entre le fait de rendre l'enseignement accessible à tous les élèves sans condition et, d'autre part, en tenant compte de l'organisation scolaire, ce qui demande donc des conditions. Il n'est donc pas étonnant de retrouver ces éléments contradictoires dans les représentations et attitudes des enseignant-e-s. En effet, au travers de diverses lectures scientifiques, nous avons relevé que certain-e-s enseignant-e-s restent réticent-e-s à l'idée de prendre en charge des élèves à besoins particuliers pour différentes raisons sur lesquelles nous reviendrons. Leurs représentations et leurs attitudes sur la question de l'inclusion diffèrent et c'est pour cette raison que nous chercherons à identifier à quel point ces éléments peuvent faire obstacle à la mise en œuvre des pratiques intégratives à visée inclusive.

Pour appuyer les propos précédents, des études provenant de l'article de Curchod-Ruedi, Doudin et Baumberger, (2009) montrent que :

Les enseignants intervenant exclusivement auprès d'élèves en difficulté comparés aux enseignants de classe régulière sont plus à risque d'épuisement professionnel [...]. De même, les enseignants de classe régulière favorable à l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers sont plus à risque d'épuisement et sont moins satisfaits du soutien reçu que les enseignants qui sont favorables à l'exclusion. (p. 11)

Nous supposons donc que les enseignant-e-s défavorables aux pratiques inclusives souhaitent en réalité se protéger de l'épuisement professionnel pouvant déboucher sur un burnout.

Nous relevons également que les enseignant-e-s craignent de ne pas accorder la même efficacité à tous les élèves et que l'attention apportée aux élèves en difficulté se fasse au détriment des autres. Curchod-Ruedi et al. (2013) ajoutent à cela le fait que les mauvais résultats scolaires des élèves pourraient nuire à l'assurance des enseignant-e-s qui associeraient cet échec à leur propre échec professionnel. Ceci peut mener à une dévalorisation de soi et conduire à un burnout.

Pour résumer notre problématique, nous constatons que d'une part l'intégration scolaire tendant vers l'inclusion scolaire est de plus en plus considérée par les institutions scolaires, mais, d'autre part, ce concept reste peu visible dans la réalité du terrain. À travers notre mémoire, nous souhaitons éclaircir les raisons de cette réticence du point de vue des enseignant-e-s

2 Revue de la littérature

2.1 Intégration, inclusion et différenciation structurale

Nous constatons que la LEO emploie fréquemment le terme de l'intégration scolaire alors que les auteurs, les formateurs et formatrices parlent essentiellement d'inclusion scolaire. Par conséquent, cela crée des malentendus, voire des tensions lors de débats sur l'inclusion scolaire. Effectivement, la délimitation entre ces deux termes est floue pour beaucoup de personnes. En outre, il existe plusieurs interprétations quant à leur signification. Pour la suite de notre travail, nous estimons donc nécessaire de distinguer les termes de l'intégration scolaire et de l'inclusion scolaire afin de clarifier leur signification et permettre aux lecteurs et aux lectrices de ce mémoire de comprendre de quoi nous parlons. Nous allons aussi définir ce qu'est la différenciation structurale pour pouvoir faire le contraste avec les deux autres concepts.

Chaque auteur semble avoir sa propre définition de l'intégration et de l'inclusion scolaire. Nous allons en relever quelques-unes qui mettent en avant la différence entre ces deux termes, trop souvent confondus.

2.1.1 Distinction entre l'intégration et l'inclusion

Curchod-Ruedi et al. (2013), en reprenant les propos de Bélanger (2006, 2010) et de Ramel et Benoît (2011), font une distinction entre ces deux termes. Ils mentionnent que l'intégration consiste en « une variété de modalités de placement d'élèves ayant des besoins particuliers dans l'école ou la classe ordinaire » (p. 137) alors que l'inclusion repose « sur une participation pleine et entière de tout élève à la vie scolaire de la communauté dans laquelle il vit » (p. 137). Ils ajoutent que ces deux termes sont effectivement souvent employés comme des synonymes, d'où la nécessité de les distinguer. Bélanger (2006, 2010) ainsi que Ramel et Benoît (2011) nous offrent également un point de vue complémentaire. Selon eux, l'intégration est surtout centrée sur l'élève ainsi que sur sa classe d'accueil alors que l'inclusion se décentre de l'élève à besoins éducatifs particuliers pour se soucier de tous les

acteurs de l'école et de leur bien-être. En effet, dans une visée inclusive, chacun doit avoir sa place au sein de l'école, élèves comme enseignant-e-s.

Ramel et Doudin (2009) définissent les buts de l'intégration et de l'inclusion scolaire. Ils distinguent également ces deux termes. Selon ces auteurs, le but de l'intégration « est de permettre à un élève ou à un groupe d'élèves de rejoindre le cadre régulier de l'école, souvent après qu'il en ait déjà été exclu » (p. 6) alors que l'inclusion vise « à scolariser dès le départ les enfants dans leur école et classe de quartier » (p. 6). En somme, l'inclusion ne souhaite plus se focaliser sur la différence entre les élèves à besoins éducatifs particuliers et les élèves sans besoin éducatif particulier, mais tend plutôt à considérer chaque élève faisant partie d'un tout, avec ses particularités.

En reprenant les propos de Foreman (2001) et de Hegarty (1993), Ebersold, (2009) propose également une définition de l'inclusion comme étant :

Un mouvement opposé à toute forme de scolarisation en milieu spécialisé susceptible d'enfermer les individus dans une logique de filière vulnérabilisante et marginalisante ainsi qu'à toute forme de scolarisation se satisfaisant d'une intégration de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers faisant de ceux-ci des élèves qui sont « dans » l'école, mais qui ne sont pas membre « de l'école. » (p. 71)

Par ses propos, cet auteur oppose l'inclusion à toute forme d'exclusion. En effet, il soutient que chaque individu est, ou sera un citoyen faisant partie d'une société et que chacun d'eux devrait bénéficier du bagage nécessaire pour pouvoir participer activement et s'impliquer pleinement dans la vie en société (Bourque, Duchastel, & Pinault, 1999 ; cité par Ebersold, 2009).

Selon Ebersold (2009), l'inclusion scolaire ne peut se faire que si la société elle-même devient inclusive. La diversité des personnes qui la composent doit être perçue comme une source de développement économique, mais aussi de bien-être social. En effet, les personnes dites « différentes » ne se sentiront plus exclues et anormales. La norme étant justement la diversité des personnes qui composent une société. Dans une telle organisation sociale, une école inclusive peut se concevoir et avoir du sens, car les élèves inclus continueront de l'être

également à la sortie de l'école. Cet auteur mentionne également l'importance des termes. Ebersold (2009) reprend la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) pour appuyer le fait que ces élèves « cessent d'être « handicapés » pour devenir « à besoins éducatifs particuliers » (p. 75). Il ajoute que chaque élève est « susceptible au cours de son cursus scolaire d'avoir des besoins éducatifs nécessitant la mobilisation de ressources » (p. 75). C'est donc bien la société qui doit s'adapter à la diversité des personnes et non la personne qui est inadaptée. Ebersold (2009) souligne ces propos dans son texte en parlant de la vulnérabilité sociale : ces deux termes désignent, selon lui, « l'absence de ressources culturelles, sociales, économiques, identitaires, relationnelles nécessaires à la réalisation de soi et à l'engagement social » (p. 73).

Armstrong (2001) définit l'éducation inclusive comme étant une politique qui « cherche à transformer les écoles et à élargir la participation de tous les élèves dans les écoles ordinaires, quels que soient leurs différences, leurs handicaps ou leurs difficultés d'apprentissage » (p. 88). L'objectif de l'inclusion est de développer la tolérance entre les personnes pour vivre dans une société qui n'exclut aucune « particularité ». L'inclusion ne demande pas seulement des changements de structures et de techniques, mais également un changement de culture et de politique. « L'inclusion concerne le fait de rendre tout accessible à tous » (Armstrong, 2001, p.90). Dans son article, Armstrong caractérise l'intégration comme étant une situation où « les élèves sont fréquemment présents dans les cours ordinaires avec leurs pairs, mais ils disposent pour les apprentissages d'un assistant de soutien » (p. 90).

Selon Armstrong, le fait d'être constamment accompagné par une personne de soutien fait ressortir la différence de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers. L'auteur conclut son article en démontrant que l'intégration et l'inclusion sont issues de changements politiques et pratiques, mais également d'évolution dans les attitudes. Ces changements ne se font ni rapidement, ni facilement (Armstrong, 2001).

2.1.2 Normalisation et dénormalisation

AuCoin et Vienneau (2010) établissent un parallèle entre l'intégration et l'inclusion avec les termes de la normalisation et de la dénormalisation. Ces auteurs, s'appuyant sur Wolfensburger (1972), mentionnent que :

Le mouvement de l'intégration scolaire s'inscrit à l'intérieur d'une démarche sociale plus large qui est celle de la normalisation et qui cherche à préparer l'individu ayant des handicaps à vivre et à travailler dans les contextes les plus normaux possible au sein de sa propre communauté (p. 66).

La normalisation implique donc qu'il faut « procurer aux personnes handicapées des conditions de vie identiques ou qui se rapprochent le plus possible des circonstances régulières et des manières habituelles de vivre en société » (p. 67). AuCoin et Vienneau constatent que la plupart des auteur-e-s en faveur de l'intégration scolaire le sont également en ce qui concerne la normalisation. En effet, leurs attentes vis-à-vis des élèves à besoins éducatifs particuliers consistent à ce qu'ils s'adaptent à la norme scolaire. Ils favorisent donc le placement de ces élèves dans un environnement qui soit le plus normalisant possible. Néanmoins, selon AuCoin et Vienneau, pratiquer des démarches normalisantes au sein de l'école ne suffirait pas à l'épanouissement total de la personne ayant des besoins éducatifs particuliers. De plus, Pekarsky (1981) rappelle que :

Le coût que doit payer l'élève qui a un handicap, lorsqu'on lui demande constamment de se conformer aux normes de la salle de classe et des autres élèves, est trop élevé pour que cette pratique continue d'être tolérée dans notre société. (p. 68)

La dénormalisation s'oppose à la normalisation en mettant en avant les différences de chaque personne. En ce sens, la dénormalisation se rapproche plus de l'inclusion. Ainsi, Nirje (1994) affirme que « l'inclusion scolaire ne sera considérée comme un succès que lorsque les élèves qui ont des handicaps auront la possibilité d'exprimer librement leurs différences individuelles » (p. 68). Les personnes en faveur de la dénormalisation pensent également que « la nature du problème en est une qui appartient à l'ensemble de la population et que seul un effort collectif les mènera vers une solution humainement acceptable » (p. 68). Par ces termes, nous retrouvons donc l'idée qu'une personne n'est pas handicapée par elle-même, mais que c'est la société qui n'est pas adaptée pour répondre aux besoins de cette personne. Nous percevons aussi l'idée que la diversité est enrichissante et qu'elle ouvre les esprits des personnes à l'égard des différences (AuCoin & Vienneau, 2010).

AuCoin et Vienneau (2010) établissent le lien entre la normalisation/dénormalisation et l'intégration/l'inclusion en expliquant que « la normalisation a probablement été à l'intégration scolaire ce que la dénormalisation est appelée à devenir à l'inclusion scolaire » (p. 80).

Voici un tableau qui différencie les caractéristiques de la normalisation et de la dénormalisation (Tableau 1) :

Tableau 1

Principes associés aux pôles du continuum, Normalisation/dénormalisation de l'inclusion scolaire (d'après Pekarsky, 1981, tiré d'AuCoin et Vienneau, 2010, p.69)

Normalisation	Dénormalisation
Le problème du handicap a sa source dans les caractéristiques de la personne.	Le problème du handicap a sa source dans l'environnement et les vues de la société.
L'inclusion scolaire est acceptée lorsque la présence de l'élève handicapé ne dérange que très peu la routine de la classe.	L'inclusion scolaire est acceptée seulement lorsque l'environnement est conçu pour accueillir la diversité de TOUS les élèves.
L'environnement éducatif optimal des élèves ne peut être la classe spéciale puisque celle-ci renforce davantage l'image des différences individuelles.	L'environnement éducatif optimal peut inclure des ressources « hors classe » et doit permettre à tous les élèves d'apprendre selon leurs préférences individuelles.
Les éducateurs doivent être qualifiés pour aider les élèves intégrés en salles de classe ordinaire à travailler davantage que les autres élèves qui n'ont pas de difficulté d'apprentissage.	Les éducateurs doivent être qualifiés pour évaluer les besoins éducatifs de leurs élèves afin de préparer du matériel diversifié pour enseigner selon les particularités de TOUS.
Les éducateurs sont d'avis que les élèves doivent se conformer aux normes de la société.	Les éducateurs sont d'avis que la normalisation peut en partie anéantir l'actualisation de l'unicité humaine.

Nous avons relevé, en fin de cet article, une image à propos du changement de paradigme intégration/inclusion. Pour ces auteurs, passer de l'intégration à l'inclusion revient à considérer la proposition mathématique suivante non plus comme 1x30 (un groupe de trente élèves), mais plutôt comme 30x1 (trente élèves qui composent une classe, considérés individuellement) (AuCoin & Vienneau, 2010, 2006). Nous nuancions ces propos en précisant

que l'inclusion signifie autant 1x30 que 30x1. En effet, bien que chaque élève soit différent, il/elle fait également partie d'une communauté. Ducette, Sewell, & Poliner Shapiro (1996) relèvent d'ailleurs que chacun devrait pouvoir être à la fois comme tous les autres, comme certains autres et comme personne d'autre.

Pour en revenir à la définition des termes de l'inclusion et de l'intégration, Ramel (2015), se référant à Bélanger (2004), nous indique que cette confusion réside dans les multiples formes que peut prendre l'intégration et certaines sont proches de l'inclusion :

Celle-ci [l'intégration scolaire] comprend une variété de modalités de placement, dont la présence d'une classe spéciale dans une école ordinaire, la participation des élèves d'une classe spéciale à certaines activités en classe ordinaire, l'intégration des élèves dans une classe ordinaire avec soutien pédagogique à l'extérieur de la classe, ou l'intégration totale de l'élève qui reçoit le soutien dont il a besoin dans sa classe. (p. 9)

De ce fait, l'intégration scolaire est souvent considérée comme étant de l'inclusion. Cependant, « la seule présence physique de l'enfant dans une classe ne garantit pas sa participation active à la vie sociale du groupe » (R. Doré, Wagner, Doré & Brunet, 2002 ; S.B. Stainback, Stainback, & Jackson, 1992) « et peut même déboucher sur une forme de ségrégation à l'intérieur de la classe » (Ramel, 2015, p.16). Cette façon de penser l'inclusion aurait donc des conséquences inverses au but attendu au départ. Au lieu d'inclure l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers, il sera petit à petit exclu, même s'il est physiquement présent. Les classes spéciales renforcent cet effet de ségrégation, car l'élève n'est même plus physiquement présent. Il est détaché du groupe.

2.1.3 Différenciation structurale

Ces différentes définitions de l'inclusion et de l'intégration étant posées, nous allons maintenant définir le concept qui est opposé à ces derniers : la différenciation structurale.

La différenciation structurale est une forme d'exclusion des élèves en difficulté pouvant être adoptée par l'école lorsqu'elle se retrouve face à des élèves présentant des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement (Doudin, Curchod-Ruedi, & Baumberger,

2009). Doudin et al. (2009) définissent la différenciation structurale comme « la création au sein du même système scolaire d'un ou de plusieurs types de classes regroupant des élèves en difficulté » (p. 12). Ils ajoutent à cela que « chaque type est censé correspondre à un certain profil d'élève défini essentiellement par son degré d'« inaptitude » à répondre aux exigences d'une classe régulière » (p. 12). Suite à une pareille décision, l'élève est exclu de la classe régulière pour aller dans une classe qui correspondrait mieux à ses besoins. Les auteurs reprennent la définition de l'inclusion pour s'opposer à la différenciation structurale. L'inclusion « consiste à maintenir en classe régulière des élèves ayant des besoins spécifiques de par les difficultés d'apprentissage et/ou de comportement qu'ils présenteraient » (p. 12). Cependant, comme mentionné précédemment, il faut veiller à ce que cette inclusion ne soit pas uniquement physique, mais également sociale.

2.2 Obstacles à l'intégration scolaire

Les enseignant-e-s peuvent être confronté-e-s à divers obstacles concernant l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Selon la sensibilité de chacune, ces obstacles peuvent être perçus comme un défi ou sembler insurmontable en étant un frein à l'intégration. Malgré les arguments éthiques et les données de recherche (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese & Doudin, 2013), les enseignant-e-s ne sont pas tous du même avis quant au bien-fondé d'une école intégrative à visée inclusive. En parcourant les articles dédiés à ce sujet, nous avons relevé deux types d'obstacles qui pouvaient rendre difficile le chemin vers ce type de scolarisation :

- les obstacles concrets, comprenant l'organisation scolaire, les personnes de soutien et les moyens à disposition. Ce sont des obstacles extrinsèques à l'enseignant-e ;
- les obstacles liés aux valeurs, croyances et représentations des enseignant-e-s ainsi qu'aux attitudes qui en découlent. Ce sont des obstacles intrinsèques à l'enseignant-e.

2.2.1 Obstacles concrets

Les obstacles concrets sont liés aux dispositifs mis en place concrètement dans les établissements pour soutenir les enseignant-e-s. Il y a obstacle lorsque ces moyens ne sont pas appropriés, voire absents dans les écoles. Nous avons relevé les difficultés suivantes :

- une politique d'établissement qui ne prend pas en compte la problématique de l'inclusion scolaire ;
- une organisation scolaire qui n'est pas en harmonie avec une visée inclusive ou intégrative par un manque de personnes-ressources ;
- un manque de moyens scolaires (manuels adaptés, matériel divers...) et de ressources (documents de recherche sur le sujet, manuels pour enseignant-e-s...) ;
- les pratiques pédagogiques ne prenant pas en compte la diversité des élèves.

Politique d'établissement. L'enseignant-e ne peut pas être livré-e seul-e face à l'intégration ou l'inclusion scolaire. Il ou elle doit pouvoir exercer dans un établissement ayant une visée inclusive, sinon il ou elle s'épuisera inutilement. Dans une vision plus large, il est également difficile pour un établissement scolaire d'appliquer l'inclusion scolaire alors que la société n'est elle-même pas inclusive. En effet, l'inclusion et un mouvement politique en première instance qui veut rendre tout accessible à tous (Corbett & Slee, 2000, p.135). Armstrong (2001) ajoute également que « l'inclusion implique la restructuration des cultures, des politiques et des pratiques dans les écoles » (p. 89). Selon cette auteure, pour permettre l'implantation de l'inclusion scolaire, des modifications doivent être apportées à l'ensemble du système sociétal afin d'éviter qu'un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers soit hors du cadre de la société une fois sorti de l'école. Cette auteure ajoute que « la nature contradictoire des politiques éducatives et sociales du gouvernement et des perceptions publiques à l'égard des personnes handicapées constitue une barrière « cachée » qui entrave le développement des pratiques d'inclusion dans le système éducatif » (p. 89).

L'organisation scolaire. L'établissement dépend des professionnel-le-s qui le composent. Curchod-Ruedi et al. (2013) mentionnent qu'une école à visée inclusive n'existe que si tous les participant-e-s, professionnel-le-s et élèves y trouvent des dispositifs

nécessaires pour se faire leur place au sein de la communauté « école ». Cela demande « un engagement de la communauté scolaire dans son entier, voire de la communauté dans laquelle s'inscrit l'école » (p. 137). Par conséquent, une école à visée inclusive a besoin que tous les professionnel-le-s participent à l'intégration scolaire dans le but de tendre à de l'inclusion scolaire. Cette démarche se fait pas à pas et plusieurs personnes ressources ont un rôle pour favoriser une ambiance d'établissement de soutien pour les enseignant-e-s, mais aussi un mélange de personnes aux capacités différentes qui, en collectif, œuvrent pour une école de plus en plus inclusive. En outre, les interactions entre ces personnes amènent à des projets communs et favorisent l'investissement des enseignant-e-s (Curchod-Ruedi et al., 2013).

Pour appuyer davantage sur l'obstacle concret que sont les personnes ressources, Bélanger (2006) mentionne le fait que les enseignant-e-s seraient plus réticent-e-s envers l'intégration et l'inclusion s'ils pratiquent leur métier dans un environnement où des personnes de soutien ne seraient pas garanties. En effet, le manque de personnes ressources est perçu comme une crainte pour les enseignant-e-s. Cet obstacle concret engendre un obstacle plus lié à l'enseignant-e lui-elle-même : la crainte. Des intervenant-e-s de L'UNESCO soutiennent également l'importance des personnes ressources. Hugault (2005), une intervenante de l'UNESCO (2005), liste toutes les personnes pouvant intervenir dans la scolarité de l'enfant pour lui venir en aide : ses parents, les enseignant-e-s, le/la psychologue scolaire, le/la conseiller/ère d'orientation, l'infirmier/ère, l'assistant-e social-e et le personnel de l'établissement. L'intervention de ces personnes dépendra des besoins de l'enfant. La prise en charge par des professionnel-le-s compétent-e-s est un droit pour l'enfant ayant des besoins éducatifs particuliers. Belmas (UNESCO, 2005) soutient également que « l'inclusion nécessite l'association de multiple compétence » (p. 23) après avoir appuyé sur l'importance du partenariat et l'abandon de toute forme de concurrence entre les professionnels.

Le manque de moyens scolaires et de ressources. Concernant les moyens à disposition, Bonvin et al. (2013) expliquent que pour amener l'inclusion dans une école, il faut la rendre pratiquement possible. Pour cela, il est nécessaire d'augmenter les ressources de l'école régulière. Ces ressources peuvent être des documents de recherche concernant l'inclusion et l'intégration scolaire, ce qui permettrait à des professionnels de constituer des

outils pour les enseignant-e-s afin de faire face à l'intégration et à l'inclusion scolaire (formations, guides). Les ressources peuvent aussi être du matériel scolaire qui répondrait aux besoins des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Plusieurs ressources nous ont été présentées comme les livres tactiles pour les enfants malvoyants ou encore créer des lettres en pâtes à modeler comme proposé dans la méthode ABC boom⁴. L'UNESCO (2005), travers des propos tenus par Eklinth⁵, souligne aussi que l'un des éléments pour favoriser l'intégration et viser à l'inclusion consiste à assouplir les programmes d'études pour pouvoir répondre aux besoins de tous les élèves. Concernant les moyens externes à l'école, les enseignant-e-s doivent se constituer un bagage de connaissances suffisant pour pouvoir conduire un enseignement différencié efficace au sein d'un établissement intégratif à visée inclusive. Malheureusement, les recherches restent peu nombreuses sur le sujet (Bonvin, 2011).

Les pratiques pédagogiques ne prenant pas en compte la diversité des élèves. Paré et Trépanier (2015) parlent, dans leur article, d'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés dans la classe ordinaire. Ils mentionnent trois aspects différents à propos des pratiques pédagogiques pour traiter de la diversité : la différenciation pédagogique, l'accommodation et les modifications. Selon ces auteurs, la différenciation pédagogique est définie comme étant une pratique qui « exige que l'enseignant tienne compte des différences individuelles entre les élèves de son groupe-classe pour sélectionner les méthodes d'enseignement qui conviennent le mieux » (p. 242). L'accommodation, quant à elle, « consiste à fournir à l'élève à risque d'échec scolaire, qu'il ait ou non un diagnostic médical pour expliquer ses difficultés, les mesures de soutien dont il a besoin pour répondre aux exigences du programme de formation générale » (p. 244). Les modifications sont destinées aux élèves pour qui les deux premières pratiques ne sont toujours pas suffisantes. Selon ces auteurs, les modifications, sont « un choix d'objectif et de critères de réussite personnalisés et

⁴ <http://abcboum.net/>

⁵ Responsable du programme de l'éducation inclusive à l'UNESCO

adaptés aux besoins d'un élève qui éprouve de grandes difficultés et a accumulé un retard significatif par rapport aux exigences du programme de formation générale » (p. 246).

Dans leurs travaux, Paré et Trépanier (2015) démontrent que certain-e-s enseignant-e-s n'ont pas les mêmes définitions de la différenciation, voire une définition erronée qui peut avoir un impact négatif sur la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, mais également sur les élèves sans besoins éducatifs particuliers.

2.2.2 Obstacles liés aux représentations et attitudes

Outre les obstacles concrets à la mise en œuvre d'une école intégrative à visée inclusive que nous avons déjà évoqués, nous avons identifié au travers de nos lectures des obstacles qui relèvent des représentations et des attitudes des enseignant-e-s. Avant de les développer ci-dessous, il est nécessaire de clarifier ces termes, afin de permettre aux lecteurs et lectrices de ce mémoire de comprendre son cadre conceptuel.

Concepts de représentation et attitude. Ramel (2015) s'inspire de la hiérarchisation des concepts liés aux représentations sociales établie par Rateau (2000) en les transcrivant dans le schéma ci-dessous (Figure 1) :

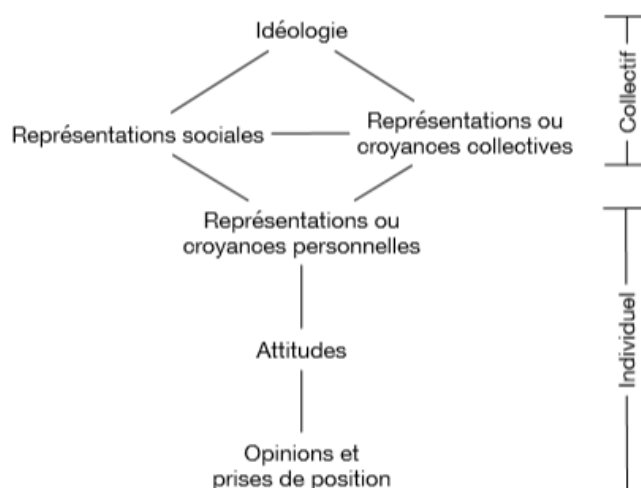


Figure 1. Hiérarchisation des différents concepts liés aux représentations sociales (Ramel, 2015, p.49)

La thématique des représentations sociales a souvent été abordée par différents auteur-e-s. Elle reste cependant vaste et complexe. C'est pourquoi nous tenterons d'en apporter une clarification. Les termes d'idéologie, de représentations sociales et d'attitudes ont longtemps, et sont encore, largement confondus. En se fondant sur Doise (1985, 1989), Rateau (2000) définit les représentations sociales comme étant « des sous-systèmes en partie conditionnés par des systèmes idéologiques plus larges, alors que les attitudes sont posées comme des modulations individuelles d'un cadre de référence commun, et relèvent à ce titre d'un niveau d'analyse inférieur, en l'occurrence d'un niveau interindividuel » (p. 30). De ce fait, les attitudes découlent des représentations sociales qui sont elles-mêmes issues des idéologies. Rateau reprend ainsi les affirmations de Rouquette (1996, 1997) « dans lequel ces trois notions se différencient et s'articulent : l'idéologie y constitue une matrice de représentations compatibles, la représentation une matrice d'attitudes solidaires, et les attitudes génèrent à leur tour les opinions » (p. 31) ainsi que les prises de position, si nous reprenons le schéma ci-dessus.

Suite aux définitions de ces termes, il est facilement imaginable que les représentations des enseignant-e-s et les attitudes qui en découlent puissent être un obstacle à la mise en place de l'inclusion scolaire. Effectivement, Bélanger (2006) relève que « les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire jouent un rôle primordial quant à la réussite ou non de son implantation » (p. 66).

De ce fait et par la lecture de nombreux articles, nous avons relevé des obstacles liés aux représentations et aux attitudes des enseignant-e-s. Nous distinguons donc ces obstacles liés aux attitudes suivantes des enseignant-e-s, qui découlent elles-mêmes de représentations que nous exposerons par la suite :

- attitudes liées au sentiment de compétence ;
- attitudes liées au sentiment du soutien social perçu ;
- attitudes face au placement de l'élève dans ou en dehors de la classe régulière ;
- attitudes face au degré de difficulté de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers.

Attitudes liées au sentiment de compétence. Bélanger (2006), en reprenant les propos de Liu et Pearson (1999), souligne « une attitude négative des enseignantes face à l'inclusion des élèves ayant des difficultés dans leur classe » (p. 65). Elle continue en indiquant que « ces attitudes proviennent souvent d'un manque de formation, de soutien, et de collaboration entre les enseignantes » (p. 66). Dans sa recherche, Bélanger (2006) s'est intéressée aux conditions favorisant l'inclusion scolaire. En analysant ses résultats, elle relève que la plupart des enseignantes interrogées « expriment leur désir de recevoir une formation en adaptation scolaire afin d'acquérir de meilleures connaissances sur les types de difficultés que peut vivre l'élève, leur origine et les façons d'y remédier » (p. 79). Elle constate également que « les enseignantes expriment [...] leurs incertitudes face à leur pratique respective et leurs inquiétudes relatives à leur manque de formation » (p. 82). De la même manière, Dickens-Smith (1995) a démontré à travers sa recherche que les enseignantes sont plus sujettes à adopter une attitude positive après avoir suivi une formation sur l'inclusion scolaire. Ainsi, elle démontre la nécessité de la formation dans le développement d'une attitude positive à l'inclusion scolaire. Bélanger (2006) soutient ses propos en ajoutant que « l'actualisation de leurs connaissances contribue à réduire la peur de l'inconnu » (p. 80).

En outre, Ramel et Lonchamp (2009) nous démontrent à travers leur recherche que les enseignant-e-s qui se sentent compétent-e-s ont une attitude plus ouverte à l'intégration scolaire. Ils affirment également que plus les enseignant-e-s ont un sentiment de compétence élevé, moins ils sont sujets à un risque d'épuisement. Par conséquent, ils/elles sont plus ouvert-e-s à l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Leur recherche montre malheureusement que la majorité des enseignant-e-s ne se sentent pas compétent-e-s face aux élèves ayant des difficultés.

Néanmoins, les enseignant-e-s ont, aujourd'hui, de plus en plus accès à des formations continues en lien avec l'inclusion scolaire. Nous avons compté trente-huit cours dans le programme annuel de l'année 2015-2016 proposés par la Haute école pédagogique du canton

de Vaud.⁶ Par conséquent, l'enseignant-e qui considère qu'il est de son devoir de se former dans le but de mieux accueillir la diversité, constatera qu'il existe plusieurs modules traitant de cette thématique. De ce fait et suite à la lecture de la littérature scientifique, nous pouvons supposer que l'attitude de l'enseignant-e à l'égard de son sentiment de compétence peut être ancrée dans la représentation qu'il/elle a de son rôle d'enseignant.

Attitudes liées au sentiment du soutien social perçu. Bien qu'un-e enseignant-e qui se sentirait compétent-e soit moins à risque d'épuisement professionnel, il a été démontré que le risque était plus élevé chez les enseignant-e-s qui intègrent des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. En effet, en se basant sur les recherches effectuées par Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) ainsi que par Doudin, Curchod-Ruedi et Lafortune (2010), Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau (2011) soulignent que « les enseignants et enseignantes qui sont favorables à l'inclusion scolaire d'élèves présentant des besoins particuliers courent un risque de burnout plus élevé que des enseignants plutôt favorables à l'exclusion de ces élèves de la classe régulière » (p. 17). Selon ces derniers, les enseignant-e-s plus favorables à l'inclusion scolaire s'investiraient davantage dans leur travail, ce qui les rendraient plus vulnérables à un éventuel épuisement professionnel. Pour parer ce risque d'épuisement, Curchod-Ruedi et al. (2013) soulèvent l'importance du recours à un soutien social adapté. Ils proposent deux dimensions du soutien social définies par Hobfoll (1988, 2001).

La première est une dimension dite émotionnelle et le soutien qui en découle est principalement prodigué par les proches de la personne (ami-e-s, famille, conjoint-e...). Ce soutien relevant d'une manifestation de confiance, d'empathie, d'amour et de bienveillance. La deuxième dimension est dite instrumentale. Le soutien qu'elle implique est prodigué par des professionnel-le-s qui proposent des pistes de réflexion, des informations et des conseils, des interventions permettant au sujet de trouver et construire des solutions et de développer

⁶ <https://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-continues/formation-continue-attestee/offre-de-cours/programme-annuel-de-cours/rechercher-un-cours.html>

ses compétences. Cependant, selon les recherches de Doudin et al. (2009) effectuées en Suisse latine, une majorité des enseignant-e-s de classes régulières interrogé-e-s « estiment ne pas trouver un soutien social adéquat dans le contexte scolaire pour faire face aux situations professionnelles complexes engendrées par des élèves présentant des difficultés particulières » (p. 16). Selon ces auteurs, le sentiment d'un soutien social faible engendrerait une attitude négative à l'égard de l'intégration.

Cette attitude, engendrée par un sentiment de soutien social faible, peut elle-même découler de la représentation que l'enseignant-e a du rôle de l'établissement scolaire. Si l'enseignant-e estime qu'il est de la responsabilité de l'établissement de fournir un soutien social « instrumental » adéquat, il/elle se manifestera pour en obtenir davantage, afin de ne pas être soumis-e à des situations stressantes qui pourraient l'épuiser professionnellement. Les résultats d'étude de Bélanger (2006) démontrent également l'importance du rôle de l'établissement dans l'obtention d'un soutien social adapté. En effet, l'auteure souligne que la satisfaction des enseignantes est prononcée « lorsqu'elles obtiennent du soutien en classe que ce soit par l'obtention de ressources matérielles ou humaines, car la présence d'une autre personne allège leur tâche et leur permet d'intervenir auprès d'un plus grand nombre d'élèves » (p. 83).

Attitude face au placement de l'élève dans ou en dehors de la classe ordinaire. Ce sentiment d'incompétence et du faible soutien social qu'éprouvent les enseignant-e-s peuvent influencer leur attitude quant au maintien des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe. En effet, de nombreuses études (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000 ; Kaufmann, 1993 ; Scruggs & Mastropieri, 1996 ; Peltier, 1997) ont démontré que la plupart des enseignant-e-s, ainsi que les parents, pensent que « le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés particulières d'apprentissage et/ou de comportement retarderait les apprentissages scolaires des élèves ordinaires et ne permettrait pas de répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté » (Doudin, Curchod-Ruedi, & Baumberger, 2009, p.12). Cependant, des effets positifs sur l'élève en difficulté ont été prouvés par Bloom (1984) et Fraser, Walberg, Welch et Hattie (1987). En effet, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers se développeraient mieux dans un groupe classe motivé. De plus, en reprenant Bless (2004), les

interactions entre les pairs « représentent un bénéfice tant pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers que les autres, puisqu'elles offrent à tous l'opportunité de se confronter à la différence et de développer la tolérance » (Curchod-Ruedi et al., 2013, p.138). Par conséquent, cette attitude de la part de l'enseignant-e à maintenir ou exclure les élèves de la classe régulière peut s'ancrer dans la représentation qu'il-elle a de l'efficacité des interventions, selon la présence ou non de ces élèves dans la classe ordinaire.

Attitude face au degré de difficulté. Nous nous sommes intéressées à savoir si les opinions des enseignant-e-s sur le niveau de difficulté des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers affecteraient leurs attitudes à l'égard d'une école intégrative à visée inclusive. Des difficultés jugées plus importantes pourraient en effet effrayer les enseignant-e-s et engendrer, de ce fait, une attitude négative face à l'intégration de ces élèves. À ce sujet, les résultats d'une recherche de Hastings et Oakford (2003) ont démontré que la majorité des attitudes des enseignant-e-s étaient affectés par la nature des besoins éducatifs des élèves. Ils mentionnent les difficultés émotionnelles et comportementales comme ayant un impact négatif sur l'ensemble des élèves, l'enseignant-e et l'environnement de la classe. Curchod-Ruedi et al. (2013) soulèvent, par le biais des recherches menées par Kokkinos (2007), que le risque d'épuisement professionnel est effectivement plus élevé lorsque des élèves présentant des troubles comportementaux sont présents dans la classe régulière. À ceci s'ajoute le fait que les enseignant-e-s ne se sentent pas suffisamment formé-e-s pour accueillir des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et qu'ils éprouvent, comme mentionné, le « désir de recevoir une formation en adaptation scolaire afin d'acquérir de meilleures connaissances sur les types de difficultés que peut vivre l'élève, leur origine et les façons d'y remédier » (Bélangier, 2006, p.79). Cette attitude craintive face au degré de difficulté de l'élève peut découler de la représentation même qu'a l'enseignant-e de la place de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers au sein de l'école ordinaire.

Pour conclure ce chapitre, nous nous sommes rendues compte au travers de notre revue de la littérature scientifique que les attitudes des enseignant-e-s à l'égard de l'intégration scolaire s'ancrent dans des représentations plus globales qu'ils/elles ont du rôle de l'enseignant, de l'établissement et de l'efficacité même de l'intégration ou de l'inclusion

scolaire. Ces représentations peuvent donc être un obstacle à la mise en place d'une école intégrative à visée inclusive. Nous avons également retenu que les attitudes des enseignant-e-s se traduisent dans leurs pratiques quotidiennes.

3 Question de recherches et hypothèses

À l'issue de notre revue de la littérature, voici deux questions de recherches qui subsistent, ainsi que les hypothèses que nous émettons pour chacune d'elle :

1. De quelle manière les représentations des enseignant-e-s vont-elles orienter leurs attitudes face à l'intégration ?
 - Les enseignant-e-s qui ont la représentation que leur établissement est ouvert à l'inclusion scolaire, auraient le sentiment d'avoir davantage accès à des ressources (personnes de soutien, moyens adaptés, matériel). (Bonvin et al., 2013 ; Curchod-Ruedi et al., 2013)
 - Dans une logique d'efficacité, les enseignant-e-s auraient plutôt tendance à exclure les élèves à besoins éducatifs particuliers de la classe régulière, afin de leur permettre d'obtenir une aide plus adéquate. (Doudin et al., 2009)
2. Ces représentations et attitudes peuvent-elles être des obstacles à l'intégration scolaire ?
 - Les enseignant-e-s qui se sentent assez compétent-e-s (années d'expérience, formation-s suivi-e-s) pour pouvoir prendre en charge des élèves à besoin éducatifs particuliers seraient plus ouvert-e-s à l'intégration. (Bélanger, 2006 ; Liu et Pearson, 1999 ; Ramel et Lonchamp, 2009)
 - Les enseignant-e-s qui estiment ne pas recevoir un soutien social suffisant seraient moins enclins à accueillir des élèves à besoins particuliers. (Bélanger, 2006 ; Doudin et al., 2009 ; Curchod-Ruedi et al, 2013)

DEUXIÈME PARTIE

4 Méthode

4.1 Objectif de la recherche

Pour la rédaction de notre mémoire, nous nous sommes intéressées à la thématique de l'inclusion scolaire. Cette thématique est au cœur des discussions dans l'entier du domaine de l'enseignement. Nous nous sommes interrogées sur les conditions de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, et tout particulièrement, ce qui fait obstacle à la mise en place d'une école inclusive. À la suite de nos lectures de la revue littéraire à ce sujet, nous avons pu émettre des hypothèses concernant les éléments faisant obstacle à l'inclusion scolaire. Nous avons, comme évoqué précédemment, déterminé des obstacles concrets, ainsi que des obstacles relevant des représentations et des attitudes des enseignant-e-s. Notre objectif de recherche est donc d'identifier les représentations et attitudes que les enseignant-e-s peuvent avoir face à l'intégration scolaire et quels obstacles peuvent s'opposer à sa mise en place.

4.2 Participants

Nous avons mené notre recherche dans les établissements dans lesquels nous avons effectué nos stages de 3^{ème} année, à savoir respectivement un établissement primaire (établissement 1) et un établissement primaire et secondaire (établissement 2). Dans le premier, nous avons interrogé des enseignant-e-s du cycle 2 principalement, en tenant toutefois compte que certain-e-s d'entre eux/elles travaillent également dans les cycles 1, voire partiellement dans le cycle 3. Dans le second établissement, nous avons interrogé des enseignant-e-s du cycle 1, du cycle 2 et du cycle 3. Nous avons ainsi interrogé dix-sept enseignant-e-s de l'établissement 1 dont 94% de femmes et dix enseignant-e-s de l'établissement 2 dont 50% de femmes. Ainsi donc, notre récolte de données couvrira une palette de vingt-sept enseignant-e-s en tout, dont 77,7% de femmes.

4.3 Procédure

Nous avons décidé de récolter nos informations par un questionnaire que nous avons remis en main propre aux enseignant-e-s de nos établissements respectifs, notamment sous format papier. Au préalable de la distribution des questionnaires, nous avons demandé l'autorisation de la direction de pouvoir les diffuser et nous leur avons indiqué que les données récoltées seraient traitées de manière anonyme. Ce processus s'est déroulé lors du semestre de printemps 2016.

4.4 Matériel

Ce questionnaire est partagé en plusieurs parties. Dans notre première partie, nous avons souhaité établir le profil de l'enseignant-e interrogé-e pour pouvoir éventuellement constater des liens pertinents entre un type de profil et certaines pratiques effectuées en classe.

Dans la seconde partie, nous avons voulu savoir quelle-s personne-s de soutien les enseignant-e-s considéraient comme indispensables ou pas pour accueillir la diversité. En effet, les auteur-e-s comme Bélanger (2006), Curchod-Ruedi et al (2013) et Doudin et al., (2009) soulignent l'importance d'un soutien social instrumental approprié, comme mentionné précédemment.

Les autres parties interrogent les obstacles concrets, les obstacles liés aux représentations et attitudes de l'enseignant-e, ainsi que leurs pratiques. Les items de notre questionnaire ont été conçus en nous appuyant au mieux sur notre revue littéraire, afin de pouvoir répondre à nos hypothèses théoriques. Concernant les obstacles concrets, rappelons que des auteurs tels que Bonvin et al. (2013) insistent sur l'importance de fournir des ressources adéquates afin de rendre l'intégration des élèves pratiquement possible. Ces mêmes auteurs indiquent également la nécessité d'une modification des pratiques dans les écoles. Pour ce fait, les établissements doivent s'ouvrir à l'intégration, dans une visée inclusive. Concernant les représentations et attitudes des enseignant-e-s, Bélanger (2006), en reprenant les propos de Liu et Pearson (1999), nous indique une attitude peu ouverte de la part des enseignant-e-s envers l'intégration lorsque ces derniers ne se sentent pas assez compétent-

e-s. Nous nous sommes également intéressées aux attitudes des enseignant-e-s quant à l'efficacité du placement de l'élève dans ou hors de la classe ordinaire. Pour cela, nous nous sommes appuyées sur des auteurs comme Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009). En outre, nous avons voulu connaître les représentations des enseignant-e-s quand à l'impact du degré de difficulté de l'élève sur leur santé psychique.

Enfin, pour établir des liens entre la revue de la littérature et notre recherche sur le terrain, nous avons dû nous renseigner sur les attitudes des enseignant-e-s traduites par leurs pratiques en classe. Nous avons donc établi des questions à propos des pratiques différenciatrices qu'effectueraient ou pas les enseignant-e-s interrogé-e-s. De manière plus générale, nous avons souhaité savoir si les enseignant-e-s adhéraient ou pas au concept de l'intégration.

5 Etude

5.1 Analyses descriptives

Dans cette partie, nous allons décrire les variables qui sont significatives pour notre mémoire, c'est-à-dire les variables où les tests ont révélé de fortes corrélations et que nous retiendrons pour tester nos hypothèses.

5.1.1 Âge et expérience

Nous avons demandé l'âge et le nombre d'années d'expérience des enseignant-e-s. Nous constatons que les enseignant-e-s interrogé-e-s ont, en moyenne, 38 ans ($M = 38.07$, $ET = 10.74$). Toutefois, au vu des questionnaires, nous avons interrogés des enseignant-e-s de tout âge : de la vingtaine à la cinquantaine. Concernant les années d'expérience, les enseignant-e-s interrogé-e-s ont en moyenne 12 ans d'expérience ($M = 12.33$, $ET = 8.85$). Néanmoins, comme évoqué précédemment, cette moyenne recouvre une grande différence d'années d'expérience, car les âges et le parcours de chaque personne sont très différents les uns des autres. Cela expliquerait les grands écarts types de ces deux variables.

5.1.2 Expérience d'élèves à besoins éducatifs particuliers

Nous avons demandé aux enseignant-e-s s'ils avaient déjà eu à prendre en charge un-e élève ayant des besoins éducatifs particuliers. Sur une échelle de Lickert, allant de 1 (*jamais*) à 5 (*très souvent*), nous pouvons constater qu'en moyenne beaucoup d'enseignant-e-s ont pris en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers ($M = 3.18$, $ET = 1.66$). Il s'agit principalement d'élèves ayant un trouble de l'apprentissage (66.7%) et/ou du comportement (77.8%). A l'inverse, peu d'enseignant-e-s ont dû prendre en charge des élèves ayant un handicap physique (25.9%), des troubles psychiques (22.2%) et/ou des troubles moteurs (18.5%). Les élèves à handicap physique, troubles d'apprentissage, de comportement, psychique et/ou moteur sont ceux qui ont été mis en évidence dans le test.

5.1.3 Cours de la formation initiale.

S'agissant du nombre de cours ou de séminaires traitant de la diversité des élèves suivis durant leur formation initiale d'enseignant-e-s, la moyenne ($M = 0.74$, $ET = 0.94$) nous montre que les enseignant-e-s ont suivi moins d'un cours traitant de la diversité des élèves pendant leur formation initiale. Selon leurs souvenirs, leur première formation les a donc peu préparé à cette réalité.

5.1.4 Soutien de la direction.

Parmi le soutien des différentes personnes ressources, nous n'avons retenu que le soutien de la direction, car nos tests d'hypothèses n'ont pas mis en évidence les autres types de soutien social. Sur une échelle de Lickert, allant de 1 (*pas toujours indispensable*) à 5 (*indispensable dans tous les cas*), nous pouvons constater qu'en moyenne les enseignant-e-s considèrent que le soutien de la direction ($M = 4.22$, $ET = 1.21$) est indispensable presque dans tous les cas.

5.1.5 Prise de position de l'enseignant-e.

La prise de position des enseignant-e-s est traitée par diverses questions sur les obstacles concrets et leurs représentations via leurs attitudes et leurs pratiques qui ont été mesurées sur une échelle de Lickert allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*).

Parmi nos variables, deux d'entre elles sont composées de plusieurs sous-questions. En effet, ces dernières ont été regroupées, car elles traitent de plusieurs aspects d'une même variable. Il s'agit des variables sur le sentiment de compétence (α de Cronbach = .736) et d'adhésion à l'intégration (α de Cronbach = .735). En moyenne et sur une échelle de Lickert allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*), les enseignant-e-s s'estiment relativement peu compétent-e-s pour accueillir des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ($M = 2.97$, $ET = 0.79$). Cependant, sur une échelle de Lickert allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*), ils-elles adhèrent en moyenne au principe de l'intégration ($M = 3.64$, $ET = 0.66$).

Concernant les variables isolées et sur une échelle de Lickert allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*), les enseignant-e-s considèrent en moyenne ($M = 4.37$, $ET = 0.69$) que leur établissement est plutôt ouvert à l'intégration et qu'il donne accès à des enseignant-e-s de soutien ($M = 3.92$, $ET = 0.99$). Toutefois, ils-elles considèrent que l'établissement ne leur donne pas nécessairement accès à du matériel adapté ($M = 2.70$, $ET = 1.03$). De même, les enseignant-e-s, en moyenne ($M = 1.96$, $ET = 0.80$), estiment que les moyens ne sont que très peu adaptés aux besoins des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. En outre, les enseignant-e-s disent, en moyenne ($M = 4.29$, $ET = 0.60$), obtenir du soutien de la part de leurs collègues.

Toujours en lien avec la prise de position des enseignant-e-s, nous avons déterminé trois variables, dont deux composées de plusieurs sous-questions. Les enseignant-e-s ont dû se situer sur l'échelle de Lickert allant de 1 (*peu souvent*) à 5 (*très souvent*). Nous avons regroupé plusieurs questions traitant de la différenciation et de l'aménagement (α de Cronbach = .859) et de l'adaptation et de la modification des objectifs (α de Cronbach = .727). À ce propos, les enseignant-e-s disent, en moyenne ($M = 4.31$, $ET = 0.71$), différencier leurs pratiques d'enseignement et, de plus, adapter et modifier les objectifs pour répondre aux besoins des élèves ($M = 3.81$, $ET = 1.11$). Cependant, en moyenne ($M = 2.88$, $ET = 1.25$), les enseignant-e-s déclarent sortir les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers de la classe ordinaire afin qu'ils soient pris en charge par un-e enseignant-e de soutien.

5.2 Tests des hypothèses

5.2.1 Accès aux ressources

Notre première hypothèse est la suivante :

- les enseignant-e-s qui ont la représentation que leur établissement est ouvert à l'inclusion scolaire, auraient le sentiment d'avoir davantage accès à des ressources (personnes de soutien, moyens adaptés, matériel).

Nous notons qu'en moyenne les enseignant-e-s interrogé-e-s sont majoritairement d'accord de dire que leur établissement est ouvert à l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ($M = 4.37$, $ET = 0.69$). Nous avons également mis en évidence que les variables concernant le sentiment d'un établissement ouvert et l'accès à des personnes de soutien étaient fortement corrélées : plus les enseignant-e-s ont le sentiment que leur établissement est ouvert, plus ils indiquent que ce dernier leur donne accès à des personnes de soutiens ($r = .490$, $p < .01$). Cependant, nous avons constaté que de manière générale les enseignant-e-s disent ne pas obtenir suffisamment de matériel adapté de la part de leur établissement ($M = 2.70$, $ET = 1.03$). De plus, ils jugent que les moyens d'enseignement ordinaires sont très peu adaptés aux besoins éducatifs des élèves ($M = 1.96$, $ET = 0.80$). Il est donc assez paradoxal de constater que la plupart des enseignant-e-s estiment avoir un établissement ouvert, mais ne pas disposer de suffisamment de ressources matérielles prodiguées par ce dernier. En d'autres termes, bien que les enseignant-e-s estiment avoir un établissement ouvert, cela ne veut pas pour autant signifier qu'ils pensent avoir les moyens matériels nécessaires à leur disposition pour permettre l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Pour appuyer ces propos, nous avons également relevé que les enseignant-e-s de l'établissement 2 pensent, plus que les enseignants-es de l'établissement 1, ne pas avoir suffisamment accès à des moyens adaptés aux besoins des élèves ($r = -.545$, $p < .01$), alors que, rappelons-le, la majorité de ces enseignant-e-s déclarent faire partie d'un établissement ouvert.

5.2.2 Maintien des élèves dans ou hors de la classe régulière

Notre deuxième hypothèse est la suivante :

- dans une logique d'efficacité, les enseignant-e-s auraient plutôt tendance à exclure les élèves à besoins éducatifs particuliers de la classe régulière, afin de leur permettre d'obtenir une aide plus adéquate.

Nous avons remarqué que la plus forte corrélation positive se situe entre le nombre d'années d'expérience et la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers hors de la classe régulière. En effet, plus les enseignant-e-s comptent d'années d'expérience, plus ils-elles disent confier les élèves aux besoins éducatifs particuliers à des enseignant-e-s de soutien dans une prise en charge externe à la classe ($r = .535, p < .01$). Sachant qu'il s'agit également des enseignant-e-s les plus expérimenté-e-s qui n'ont que très peu, voire pas bénéficié de cours au sujet de la diversité durant leur formation initiale ($r = -.495, p < .01$), il n'est pas étonnant d'arriver à ce constat. À ceci s'ajoute le fait que ce sont, selon nos résultats, les enseignant-e-s plus jeunes qui adhèrent le plus au concept de l'intégration scolaire ($r = -.434, p < .05$). De même, nous relevons que les enseignant-e-s plus ouvert-e-s à l'intégration scolaire ont moins tendance à exclure les élèves à besoins éducatifs particuliers hors de la classe régulière, afin d'obtenir une aide d'un-e enseignant-e de soutien ($r = -.382, p < .05$). Ces dernières corrélations ne sont pas significativement fortes, mais il est intéressant d'établir ce lien.

Nos résultats confirment donc en partie notre hypothèse. Cependant, nous pouvons la valider uniquement lorsqu'il s'agit d'une population d'enseignant-e-s qui comptent un nombre d'années d'expérience plus élevé.

5.2.3 Sentiment de compétence

Notre troisième hypothèse est la suivante :

- Les enseignant-e-s qui se sentent assez compétent-e-s pour pouvoir prendre en charge des élèves à besoin éducatifs particuliers seraient plus ouvert-e-s à l'intégration.

Dans notre analyse descriptive, nous avons relevé qu'en moyenne les enseignant-e-s interrogé-e-s n'avaient que très peu suivi de cours traitant de l'intégration et/ou de l'inclusion lors de leur formation initiale ($M = 0.74$, $ET = 0.94$). Par conséquent, il n'est pas étonnant de retrouver une faible moyenne concernant le sentiment de compétence des enseignants ($M = 2,97$, $ET = 0,79$). De plus, nous avons constaté une forte corrélation entre cette dernière variable et l'adhésion à l'intégration scolaire indiquant que les enseignant-e-s qui ont le sentiment d'être assez compétent-e-s pour prendre en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers sont plus ouvert-e-s à l'intégration scolaire ($r = .559$, $p = .01$).

De même, rappelons que les enseignant-e-s qui comptent un nombre d'années d'expérience élevé dans le métier déclarent ne pas, ou peu, avoir bénéficié de cours traitant de la diversité des élèves durant leur formation initiale ($r = -.495$, $p = .01$). Ce sont ces mêmes enseignant-e-s qui, selon nos résultats, privilégient la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers hors de la classe régulière ($r = .535$, $p < .01$).

Suite à ces différents résultats, nous pouvons valider notre première hypothèse en affirmant qu'un sentiment de compétence élevé de la part des enseignant-e-s est un atout pour l'intégration.

5.2.4 Le soutien social

Notre quatrième hypothèse est la suivante :

- les enseignant-e-s qui estiment ne pas recevoir un soutien social suffisant seraient moins enclins à accueillir des élèves à besoins particuliers.

Nos résultats nous ont permis d'établir plusieurs liens en rapport avec cette hypothèse. Nous avons pu ainsi constater que les enseignant-e-s qui bénéficient d'un soutien de la part de leurs collègues, différencient davantage leurs pratiques et aménagent leurs dispositifs d'enseignement afin de répondre aux besoins de leurs élèves ($r = .528, p < .01$). De même, les enseignant-e-s qui disent pratiquer la différenciation et qui aménagent leurs pratiques indiquent également modifier la quantité de travail en fonction des difficultés des élèves et adapter les objectifs du programme, quand cela est nécessaire ($r = .515, p = .01$). En revanche, le soutien du PPLS est moins sollicité lorsque les enseignant-e-s estiment que leur établissement leur donne accès à du matériel conçu pour accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers ($r = -.404, p = .05$).

Même si nous n'avons pas obtenu de corrélation significative entre le soutien social et l'adhésion à l'intégration pour nous permettre de valider entièrement notre hypothèse. Nous pouvons toutefois dire que le soutien des collègues est indispensable afin d'inciter les enseignant-e-s à aménager et à différencier leurs pratiques dans le but de répondre aux besoins de tous leurs élèves. En ce sens, un manque de soutien social peut être un obstacle à la mise en place de dispositifs permettant d'accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers.

5.2.5 Autres constats intéressants

Hormis les constats établis afin de valider nos hypothèses, nous avons relevé d'autres liens qui nous paraissaient intéressants d'aborder.

Nous avons pu relever, grâce à des tests de Student, que les hommes disent en moyenne ($M = 0.67, ET = 0.52$) plus que les femmes ($M = 0.10, ET = 0.30$) avoir rencontré dans leur pratique des élèves ayant un trouble psychique, $t(27) = 2.59, p < .05$. Ces premiers disent également en moyenne ($M = 0.67, ET = 0.52$) plus que les femmes ($M = 0.14, ET = 0.36$) avoir rencontré dans leur pratique des élèves ayant un handicap physique, $t(27) = 2.86, p < .01$.

Nous avons également constaté que les enseignant-e-s, ayant eu à leur charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, ont été confronté majoritairement à des élèves ayant des troubles d'apprentissage ($r = .705$; $p < .01$) et des troubles du comportement ($r = .606$; $p < .01$).

Pour finir, nous avons constaté que les jeunes enseignant-e-s estiment le soutien de la direction comme indispensable afin qu'ils puissent intégrer des élèves à besoins éducatifs particuliers ($r = -.571$; $p < .01$). Paradoxalement, ce sont les plus jeunes enseignant-e-s qui affirment que leur établissement est moins ouvert à l'intégration scolaire ($r = .511$; $p < .01$).

6 Discussion

6.1 Synthèse des résultats

6.1.1 Accès aux ressources

Plus les enseignant-e-s estiment que leur établissement est ouvert à l'intégration, plus ils-elles ont le sentiment que ce dernier leur mette à disposition des personnes de soutien. En revanche, les enseignant-e-s considèrent que leur établissement ne leur fournit pas suffisamment de matériel. De plus, ils-elles déclarent que les moyens d'enseignement ne sont pas adaptés aux besoins de tous les élèves.

6.1.2 Maintien des élèves dans ou hors de la classe régulière

Les enseignant-e-s qui comptent un nombre d'années d'expérience plutôt élevé sortent plus régulièrement les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers de la classe ordinaire afin qu'ils obtiennent un suivi de la part d'une personne de soutien. Ces mêmes enseignant-e-s n'ont que très peu, voire pas bénéficié de cours sur la diversité des élèves. Les plus jeunes enseignant-e-s sont ceux-elles qui adhèrent le plus au concept de l'intégration scolaire.

6.1.3 Sentiment de compétence

De manière générale, comme déjà mentionné, les enseignant-e-s n'ont que très peu suivi de cours traitant de l'intégration et/ou de l'inclusion lors de leur formation initiale. Par conséquent, ils s'estiment peu compétent-e-s pour accueillir des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Au contraire, les enseignant-e-s qui ont le sentiment d'être suffisamment compétent-e-s font preuve d'une plus grande ouverture à l'intégration.

6.1.4 Le soutien social

Les enseignant-e-s qui considèrent obtenir un fort soutien social de la part de leur collègue, différencient davantage leurs pratiques et adaptent leur enseignement afin de

répondre aux besoins de tous les élèves. Ces mêmes enseignant-e-s modifient également la quantité de travail et adaptent les objectifs du programme en fonction des difficultés des élèves. Plus les enseignant-e-s considèrent que leur établissement leur donne accès à du matériel, moins ils-elles ont besoin de faire recours aux PPLS.

6.2 Discussion des résultats

6.2.1 Accès aux ressources

Dans notre revue de la littérature scientifique, nous avons évoqué quelques obstacles concrets. Pour les contrer, nous avons relevé la nécessité qu'un établissement soit ouvert et puisse mettre à disposition des enseignant-e-s suffisamment de ressources humaines et matérielles (Bélanger, 2006 ; Curchod-Ruedi et al., 2013). En effet, pour évoluer dans une mise en place d'une école intégrative à visée inclusive, il est nécessaire de réunir une large palette de compétences. Nous avons le plaisir de constater que les établissements jugés ouverts mettaient effectivement à disposition des enseignant-e-s des personnes de soutien, afin d'allier leurs compétences à celles des enseignant-e-s dans le but de répondre au mieux aux besoins éducatifs des élèves particuliers. De plus, pour réussir concrètement la mise en place d'une école inclusive, il est important de la rendre pratiquement possible. Pour ce faire, l'établissement doit offrir de larges ressources, aussi bien des professionnel-es disposé-e-s à aider les enseignant-e-s que des ressources matérielles (Bonvin et al., 2013 ; Bélanger, 2006). Malheureusement, nous avons pu constater dans nos résultats, que ces dernières ressources restent très peu présentes dans les établissements du point de vue des enseignant-e-s interrogé-e-s.

Pour conclure, nos résultats et la revue littéraire nous amènent à affirmer que, pour réussir l'implantation de l'inclusion scolaire, tous les intervenant-e-s dans l'établissement doivent, non seulement unir leurs compétences, mais également pouvoir s'appuyer sur des ressources matérielles afin de faire évoluer au mieux les pratiques différenciées dans le but de répondre aux besoins de tous les élèves (Bonvin et al., 2013 ; Curchod-Ruedi et al., 2013).

6.2.2 Maintien des élèves dans ou hors de la classe régulière

Nos résultats nous montrent que les enseignant-e-s ayant le plus d'années d'expérience ont plutôt tendance à sortir l'élève présentant des difficultés hors de la classe régulière pour une prise en charge de la part d'un-e enseignant-e de soutien. Nous pouvons donc imaginer que selon ces enseignant-e-s, il est plus efficace et bénéfique pour l'élève de le sortir de la classe régulière afin qu'il obtienne l'aide dont il a besoin (Doudin et al., 2009). Nous avons relevé dans nos résultats que la majorité des enseignant-e-s disent différencier leurs pratiques. Or, sortir l'élève de la classe ordinaire ne correspond pas à une pratique différenciatrice adéquate pour l'élève. En effet, la représentation que les enseignant-e-s ont du concept de différenciation peut avoir un impact sur la façon dont les enseignant-e-s prennent en charge les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Paré et Trépanier, 2015). Par ailleurs, cette représentation de la différenciation se rapproche également de la confusion qui règne dans les divers textes de lois, c'est-à-dire rendre l'enseignement accessible à tous les élèves sans condition ou les intégrer selon certaines conditions (Accord intercantonal, 2007 ; LEO, 2011).

Pour conclure, il est important que tous les professionnel-le-s œuvrant ensemble pour implanter l'intégration se mettent d'accord sur les termes afin d'éviter les malentendus. Sur une base commune, les enseignant-e-s collaboreraient davantage au maintien des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, ce qui est bénéfique à la fois pour l'élève en question, mais également pour les autres élèves sans besoins éducatifs particuliers, car cette pratique d'intégration à visée inclusive leur permet de s'ouvrir aux différences et de développer la tolérance (AuCoin et Vienneau, 2010 ; Bless, 2014 ; Curchod-Ruedi, 2013).

6.2.3 Sentiment de compétence

Tel que se présente la situation aujourd'hui, la formation initiale d'enseignant ne propose que très peu de modules traitant de l'intégration et de l'inclusion scolaire. Par conséquent, les enseignant-e-s n'ont que rarement eu l'occasion de développer leurs compétences à accueillir des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. De ce fait, les enseignant-e-s ont un sentiment de compétence à ce sujet plutôt faible. Cependant, nous avons relevé que les enseignant-e-s qui se sentent compétent-e-s sont plus ouvert-e-s à

l'intégration. En effet, avoir un sentiment de compétence élevé engendre une attitude plus ouverte à l'intégration (Bélanger, 2006 ; Liu et Pearson, 1999). C'est pour cela que les enseignant-e-s devraient régulièrement mettre à jour leurs connaissances afin de prendre de l'assurance lorsqu'ils font face à des situations inconnues. En effet, prendre l'initiative de suivre une formation continue permet aux enseignant-e-s de s'impliquer pleinement dans leur rôle pour permettre la réussite de l'implantation de l'inclusion scolaire (Bélanger, 2006).

Par ailleurs, les enseignant-e-s ayant le plus d'années d'expérience sont ceux qui n'ont peu, voire pas du tout suivi de cours en lien avec la diversité durant leur formation initiale. Comme évoqué précédemment, ce sont ces enseignant-e-s qui ont le plus tendance à exclure les élèves de la classe régulière. Nous pouvons donc imaginer qu'ils-elles ne se sentent pas suffisamment formés et préféreraient donc confier l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers à une personne dotée de ces compétences. Pour conclure, nous déduisons que le fait d'avoir moins suivi de cours sur l'intégration influencerait le sentiment des enseignant-e-s sur leurs compétences à pouvoir prendre en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Bélanger, 2006 ; Ramel et Lonchamp, 2009).

6.2.4 Le soutien social

Le risque d'épuisement professionnel est élevé chez les enseignant-e-s en cas d'un soutien social faible (Curchod-Ruedi & al., 2013). De plus, les enseignant-e-s se montrent en général plus réticents envers l'intégration s'ils-elles estiment ne pas recevoir un soutien suffisamment adapté dans leur milieu professionnel (Bélanger, 2006 ; Doudin, 2009). C'est pour cela qu'il est important de favoriser une ambiance de travail visant la collaboration et le soutien entre collègues et professionnel-le-s. Dans nos résultats, nous avons constaté que le soutien le plus significatif est le soutien instrumental accordé par les collègues (Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Hobfoll, 1988, 2001). Ce soutien perçu par les enseignant-e-s les incite à différencier davantage leurs pratiques et à adapter leur enseignement en fonction de la diversité des élèves. De plus, suite à l'analyse de nos résultats, nous avons soulevé que les enseignant-e-s qui auraient accès à du matériel adapté pour accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers auraient moins besoin de faire recours au soutien du PPLS. Pour

conclure, il nécessaire que les établissements mettent à disposition des enseignant-e-s un soutien instrumental riche et adapté, tant humain que matériel (Bélanger, 2006).

7 Conclusion

7.1 Considérations générales

Nous avons souhaité rédiger notre mémoire sur la thématique de l'intégration et de l'inclusion scolaire, car elle au cœur des discussions des professionnel-le-s de l'éducation. Nous avons constaté durant notre travail à quel point ces termes restent confus, tant dans la littérature scientifique que dans les textes légaux. Nous avons découvert que bien que l'inclusion soit un but en soi, seule l'intégration est réellement prise en compte. De ce fait, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont effectivement de plus en plus intégrés dans les classes, mais uniquement dans le but de les adapter à la norme.

Nous nous sommes donc intéressées aux obstacles qui empêcheraient la mise en place d'une école intégrative à visée inclusive. Cette recherche nous a dévoilé que les obstacles sont principalement liés à un manque de ressources matérielles, un manque de moyen d'enseignement adapté à la diversité des élèves, mais surtout à un manque de formation ressenti par les enseignant-e-s. Dans nos résultats de recherche, un sentiment de compétence élevé a été défini comme un réel atout pour permettre l'implantation de l'inclusion scolaire. De plus, nous avons constaté que les enseignant-e-s comptant un nombre d'années d'expérience élevé sont ceux-celles qui ont le moins bénéficié des cours sur le thématique durant leur formation initiale. Ils-elles sont également ceux-celles qui ont le plus tendance à exclure les élèves de la classe ordinaire. Ce sentiment de manque de compétence influencerait donc indirectement la perception de leur efficacité auprès des élèves à besoins particuliers. En effet, un-e enseignant-e qui ne se sentirait pas à la hauteur pour répondre aux besoins particuliers d'un élève estimerait qu'il est plus bénéfique pour ce dernier d'être aidé par une personne ayant acquis ces capacités. Le choix de certain-e-s enseignant-e-s s'orienterait alors vers la sortie de cet-te élève de la classe ordinaire.

Ces constats nous amènent à penser que le chemin vers la mise en place d'une école inclusive est encore bien long. Des efforts sont à fournir, tant de la part des autorités que de la

part des enseignant-e-s, qui ont incontestablement leur rôle à jouer pour permettre ce changement.

7.2 Recommandations

Nos lectures et notre étude nous amènent à proposer des recommandations pour favoriser l'intégration scolaire dans une visée inclusive. Nous avons ainsi envisagé trois pistes à exploiter.

Soutien et ressources. Notre première recommandation concerne le soutien social et les ressources perçus par les enseignant-e-s. Rappelons-nous que, selon nos résultats, les enseignant-e-s qui reçoivent un soutien social important de la part de leurs collègues différencient davantage leurs pratiques et auraient moins tendance à solliciter les PPLS. En effet, ces collègues auraient pu rencontrer une difficulté similaire dans leur carrière et seraient donc plus aptes à soutenir leurs pairs. Nous recommandons donc aux établissements scolaires de mettre un accent privilégié à la collaboration, d'être particulièrement attentif à l'ambiance entre les collègues et à créer un climat de confiance et sécurisant pour que chacun puisse évoluer. Il en va de même pour les ressources matérielles. Les établissements devraient davantage placer du matériel à disposition des enseignant-e-s afin de soutenir ces derniers dans leurs pratiques de différenciation. Les ressources mentionnées peuvent également concerner la promotion de cours en formation continue, ce qui nous amène à notre seconde recommandation.

Formation. Notre deuxième recommandation concerne la formation des enseignant-e-s sous tous ces angles, tant initiale que continue. Rappelons-nous que le sentiment de compétence des enseignant-e-s découle notamment des formations suivies par ces derniers-ère-s. Nous pensons donc que les institutions formant les enseignant-e-s devraient davantage offrir de modules sur la thématique de l'inclusion et de l'intégration scolaire. En effet, étant nous-mêmes en fin de formation à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, nous n'avons pas le sentiment d'avoir été suffisamment formées à ce sujet. Nous suggérons également de promouvoir davantage les diverses formations continues. En effet, il se pourrait

que certain-e-s enseignant-e-s aient des représentations négatives envers l'intégration pour diverses raisons : désinformation, peur de l'inconnu, sentiment de ne pas avoir à jouer ce rôle.

Cadre légal. Nous avons soulevé une confusion au début de ce mémoire concernant les divers textes de loi à propos de la thématique de l'inclusion et de l'intégration scolaire. Rappelons-nous que les termes utilisés sont parfois confus. Notre dernière recommandation est donc de rendre ces lois plus transparentes en s'accordant sur les termes exacts de l'inclusion et de l'intégration scolaire. En effet, une définition commune de ces termes réduirait la part d'opacité qui réside encore dans ces diverses références légales.

7.3 Limites et ouvertures vers de futures recherches

Bien que nous ayons relevé des résultats intéressants proches de nos hypothèses, il existe certaines limites à notre mémoire.

Premièrement, nous n'avons pu recueillir des informations ne provenant seulement que de vingt-sept participant-e-s, ce qui est, à notre sens, trop peu. Nous aurions souhaité pouvoir agrandir notre échantillon d'enseignant-e-s à d'autres établissements, car nous estimons que les représentations de ces derniers peuvent considérablement varier d'un établissement à l'autre, voire d'une région à une autre. En outre, plus notre population d'enseignant-e-s est élevée, plus nous nous rapprochons d'une certaine réalité. Par conséquent, nos résultats et nos analyses seraient plus pointus.

Deuxièmement, notre méthode de recherche a été le recueil d'informations par un questionnaire. Bien que cette méthode présente des avantages pratiques comme un échantillonnage plus élevé, elle présente aussi des désavantages. En effet, ce dernier peut comporter des questions mal comprises et mal interprétées par les participant-e-s. Nous avons ainsi dû supprimer certaines questions suite au retour des questionnaires, car nous avons constaté qu'elles avaient été mal comprises. De plus, des réponses mal orientées ont pu influencer nos résultats. Pour éviter ces confusions, nous aurions pu faire relire notre questionnaire à un-e enseignant-e afin de vérifier que les questions sont compréhensibles pour un tiers. Par ailleurs, nous aurions pu adopter une démarche qualitative plutôt que quantitative

en récoltant des données par le biais d'entretiens. En effet, cette démarche, présentant elle aussi ses avantages et désavantages, nous aurait pourtant enlevé le souci de la mécompréhension des enseignant-e-s.

8 Références

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000a). 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.
- Bélangier, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau & S. Bélangier (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 37-55). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. In C. Dionne & N. Rousseau (Ed.), *Transformation des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-89). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bélangier, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau (Ed), *La pédagogie de l'inclusion : pistes d'actions pour apprendre tous ensemble* (p.111-132). Québec : Presses de l'université du Québec.
- 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* (p.13-26). Berne: Editions SZH/CSPS.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 Sigma Problem : The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*,13(6), 4-16. Trad. française (1986).
- Bonvin, P. (2011). La procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels. *La Pédagogie Spécialisée*, 25, 15-17.
- Bonvin.P, Ramel.S, Curchod-Ruedi.D, Albanese.O, Doudin. P-A, (2013), Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces, *ALTER-Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 127-134.

- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER-Revue européenne de recherche sur le handicap*, 7, 135-147.
- Dickens-Smith, M. (1995). *The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude Towards Inclusion*, Chicago, IL, Service de reproduction de document ERIC n° ED 381 486.
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales : définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243-253.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. (p. 220-238). Paris : Presses Universitaires de France.
- Doré, R., Wagner, S., Doré, I., & Brunet, J.-P. (2002). From Mainstreaming to Inclusion: A Transformation of Service Delivery. In R. L. Schalock, P. C. Baker, & M. D. Croser (Ed.), *Embarking on a New Century: Mental Retardation at the End of the 20th Century* (p. 185-201). Washington: American Association on Mental Retardation.
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin)*. Numéro thématique: *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre*, 9, 11-31.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. In P. A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N.Lafranchise (Ed.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p.11-37). Québec :Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Lafortune, L. (2010). Inclusion et santé des enseignants et enseignantes. Facteurs de risque et de protection. In N. Rousseau

- (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2e éd., pp. 425-446). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ducette, J. P., Sewell, T. E., & Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education: Problems and possibilities. Dans F.B. Murray (Éd.), *The teacher educator's handbook* (p p. 323 - 381). San Francisco : Jossey - Bass., J. P., Sewell, T.E. , & Poliner Shapiro, J. (1996). In F. B. Murray (Éd.), *The teacher educator's handbook* (p. 323-381). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International journal of educational research*, 11(2), 147-252.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Hobfoll, S. E. (1988). The ecology of stress. *New York: Hemisphere*.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*, 50(3), 337-421.
- Kauffman, J. M. (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60(1), 6-16.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Liu, J., & Pearson, D. (1999). Teachers' Attitude toward Inclusion and Perceived Professional Needs for an Inclusive Classroom.
- Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 décrétée par le Grand Conseil du canton de Vaud (2011).
- Nirje, B. (1994). The normalization principle and its human management implications. Classic articles from 1969, *The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), p. 19-23.

- Paré, M., & Trépanier, N. S. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Mieux définir pour mieux intervenir. In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 263-286). Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Pekarsky, D. (1981). Normalcy, exceptionality and mainstreaming. *Journal of Education*, 320-334.
- Peltier, G. L. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research. *Contemporary Education*, 68(4), 234.
- Ramel, S. (2015). *Intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire* (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat). Université de Lausanne, Lausanne).
- Ramel, S., & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion : quelles conséquences pour le personnel enseignant ? In P. A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Ed.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 203–223). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : Les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques D'enseignement En Questions*, 9, 47-76
- Rateau, P. (2000). Idéologie, représentation sociale et attitude : étude expérimentale de leur hiérarchie. *Revue internationale de Psychologie sociale*, 13(1), 29-57
- Rouquette, M.L. (1996). Représentation et idéologie. In J.-C. Deschamps et J.-L. Beauvois (Ed.), *Des attitudes aux attributions* (p. 163-173), Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Rouquette, M. L. (1997). *La chasse à l'immigré: violence, mémoire et représentations* (Vol. 219). Editions Mardaga.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74.

Stainback, W. C., & Stainback, S. B. (Ed.). (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Paul H Brookes Publishing Company.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque / Paris: Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO (2005). *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous*. Paris: Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

9 Annexe

QUESTIONNAIRE : Inclusion et intégration scolaire

Préambule

Nous sommes deux étudiantes en 3^{ème} année à la HEP de Lausanne et nous effectuons un bachelor en enseignement préscolaire et primaire. Nous nous intéressons fortement à la question d'actualité de l'inclusion et de l'intégration scolaire.

Notre travail de mémoire porte sur les obstacles à la mise en œuvre d'une école intégrative à visée inclusive. Pour cela, nous sommes à la recherche d'enseignant-e-s qui seraient disposés à nous accorder du temps pour répondre aux questions ci-dessous puis de nous remettre ce questionnaire. Ce questionnaire est anonyme et il prend environ dix minutes.

D'avance, merci de votre coopération. Nous vous en sommes très reconnaissantes.

Tijana Eric et Stella Rocha da Silva

1. Dans quel établissement exercez-vous votre profession d'enseignant-e ?
 - Etablissement primaire 1
 - Etablissement primaire et secondaire 2
2. Quel âge avez-vous ? ans.
3. Depuis combien de temps exercez-vous le métier d'enseignant-e ? an(s).
4. Êtes-vous un homme ou une femme ? H F
5. Le cas échéant, combien d'enfants en âge de scolarité avez-vous ? enfant(s).
6. Avez-vous déjà eu à prendre en charge un-e élève ayant des besoins éducatifs particuliers ?
Jamais 1 2 3 4 5 Très souvent
7. De quels types de besoin s'agit-t-il ?
 - Handicap physique
 - Déficience intellectuelle
 - Troubles d'apprentissage
 - Troubles de comportement
 - Troubles psychiques
 - Troubles moteurs
 - Autre(s) :

8. Combien de cours ou de séminaires traitant de la diversité des élèves avez-vous suivis pendant votre formation initiale d'enseignant-e ?
9. Combien de cours en formation continue ou postgrade (par exemple un CAS) traitant de la diversité des élèves avez-vous suivis ?

Le soutien des personnes suivantes est-il indispensable pour que vous puissiez prendre en charge dans votre classe un-e élève ayant des besoins éducatifs particuliers ?

1= pas toujours indispensable et 5 = indispensable dans tous les cas	1	2	3	4	5
La direction de l'établissement ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Les parents de l'élève concerné ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Un-e enseignant-e d'appui ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Un-e enseignant-e spécialisé-e ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Un-e psychologue, logopédiste ou psychomotricien-e selon les besoins ou les difficultés de l'élève ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Comment vous positionnez-vous par rapport aux affirmations suivantes ?

1= pas du tout d'accord et 5 = tout à fait d'accord	1	2	3	4	5
Un-e élève ayant des besoins éducatifs particuliers doit être pris en charge le plus possible dans l'école ordinaire.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Mon établissement est très ouvert à l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Mes formations d'enseignant-e m'ont préparé-e à accueillir la diversité des élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Mes proches me soutiennent et m'aident lorsque je traverse des moments difficiles dans ma profession.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Mon établissement me donne accès à des enseignant-e-s de soutien (d'appui, de CIF, spécialisé-e,...) pour accueillir et accompagner des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Le matériel et les moyens d'enseignement ordinaires répondent aux divers besoins et au niveau de plusieurs cas d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Le climat mon établissement scolaire est agréable et sécurisant.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Je me sens soutenu-e par mes collègues lorsque je rencontre des difficultés dans ma profession.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Mon établissement me donne facilement accès à du matériel spécial conçu pour accueillir et accompagner des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
L'intervention d'un-e enseignant-e de soutien devrait se faire le plus possible en classe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Je me sens capable d'accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers grâce aux cours suivis lors de mes diverses formations.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Mon établissement paraît être engagé dans un projet d'école à visée inclusive.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Comment vous positionnez-vous par rapport aux affirmations suivantes ?

1= pas du tout d'accord et 5 = tout à fait d'accord	1	2	3	4	5
L'idée de prendre en charge un-e élève ayant des besoins éducatifs particuliers moins importants m'effraie.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
J'accepte volontiers d'accueillir une élève à besoins éducatifs particuliers si cela ne dérange pas la routine habituelle de la classe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
L'école publique doit avant tout s'occuper et accorder du temps aux élèves sans besoins éducatifs particuliers avant de prendre en charge un-e élève à besoins éducatifs particuliers.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Un-e élève ayant des besoins éducatifs particuliers doit s'adapter à la norme pour avoir une chance dans son avenir.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Je suis stressé-e à l'idée de prendre en charge un-e élève ayant des besoins éducatifs particuliers plus importants.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers fait partie du rôle de l'école publique.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Les besoins éducatifs particuliers d'un-e élève ne devraient pas être une entrave pour sa scolarité.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Je suis prêt-e à accueillir un-e élève à besoins éducatifs particuliers dans ma classe seulement si les conditions sont présentes au préalable.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
L'idée de prendre en charge un-e élève ayant des besoins éducatifs particuliers plus importants m'effraie.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Un-e élève ayant des besoins éducatifs particuliers doit être placé le plus possible dans une classe régulière.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Afin d'aider un-e élève ayant des besoins éducatifs particuliers, il faut qu'il soit prioritairement pris en charge dans une classe spécialisée adaptée à ses besoins.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Je me sens capable de porter une attention à la fois aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et aux autres élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Je suis stressé-e à l'idée de prendre en charge un-e élève ayant des besoins éducatifs particuliers moins importants.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Intégrer des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans une classe ordinaire pèjore les apprentissages des autres élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Comment vous positionnez-vous par rapport aux affirmations suivantes ?

1= peu souvent et 5 = très souvent	1	2	3	4	5
Je modifie la quantité de travail en fonction des difficultés des élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Je différencie mes pratiques dans ma classe pour tenir compte de la diversité de mes élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont pris en charge en dehors de ma classe par un-e enseignant-e de soutien.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
J'aménage mes dispositifs d'enseignement pour répondre aux besoins de mes élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Le cas échéant, un-e enseignant-e de soutien intervient dans ma classe pour accompagner les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Je prends l'initiative d'adapter quand cela est nécessaire les objectifs du programme pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Je prends l'initiative de faire appel à un-e enseignant-e de soutien si je constate qu'un-e élève éprouve des difficultés importantes.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Je suis prêt-e à faire des aménagements afin d'aider les élèves ayant d'importantes difficultés.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Résumé

En tant que futures enseignantes, nous avons souvent entendu parler d'inclusion scolaire comme modèle de système scolaire. Hélas, nous constatons que sur le terrain, l'inclusion scolaire est loin d'être opératoire. En effet, un tel changement dans nos institutions impliquerait un grand investissement de la part de tous les professionnels du milieu scolaire, des élèves et de leurs parents. De plus, une telle réforme ne peut se mettre en place seulement si la société qui entoure les écoles est elle aussi inclusive, ce qui est loin d'être le cas.

À défaut de pouvoir inclure tous les élèves, certains établissements tentent alors d'intégrer les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette pratique n'étant pas aisée pour tous et n'étant pas mise en œuvre dans tous les établissements, nous tentons, à travers notre mémoire, de déterminer les raisons qui font obstacles à la mise en place d'une école intégrative à visée inclusive et, plus particulièrement, l'impact des attitudes et des représentations des enseignant-e-s sur la réussite de son implantation. Pour répondre à cette problématique, nous avons orienté notre recherche vers les enseignant-e-s, afin de déterminer leurs représentations quant à l'intégration et à l'inclusion scolaire, ainsi que leurs attitudes, traduites par leurs pratiques effectives dans leurs classes respectives. Pour se faire, nous avons fait passer un questionnaire auprès d'enseignant-e-s de deux établissements scolaires du canton de Vaud.

Cette recherche nous a permis de spécifier quelques obstacles à la mise en place d'une école intégrative à visée inclusive et nous a amené à formuler des recommandations pour permettre d'offrir un enseignement accessible à tous les élèves. Nous mettons en évidence que cette ambition n'est avant tout possible que si l'établissement offre les besoins matériels nécessaires et invite les enseignant-e-s à davantage se former pour accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le but d'augmenter leur sentiment de compétence. Il est également nécessaire de privilégier des bonnes collaborations entre les collègues au sein des établissements.

Mots-clés : inclusion, intégration, obstacles, représentations, normalisation, dénormalisation