



UNIL | Université de Lausanne

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES  
INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

Intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s  
dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des sciences sociales et politiques  
de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de

Docteur en psychologie

par

Serge Ramel

Co-directeurs de thèse

Alain Clémence, Professeur à l'Université de Lausanne  
Pierre-André Doudin, Professeur à l'Université de Lausanne

Jury

Alain Clémence, Professeur à l'Université de Lausanne  
Pierre-André Doudin, Professeur à l'Université de Lausanne  
Gaële Goastellec, Maître d'enseignement à l'Université de Lausanne  
Hermann Duchesne, Professeur à l'Université de Saint-Boniface

LAUSANNE  
(2015)



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences  
sociales et politiques

### IMPRIMATUR

Le Conseil de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, sur proposition d'un jury formé des professeurs

- Alain CLÉMENCE, co-directeur de thèse, Professeur à l'Université de Lausanne
- Pierre-André DOUDIN, co-directeur de thèse, Professeur à l'Université de Lausanne
- Gaële GOASTELLE, Maître d'enseignement à l'Université de Lausanne
- Hermann DUCHESNE, Professeur à l'Université de Saint-Boniface à Winnipeg, Canada

autorise, sans se prononcer sur les opinions du candidat, l'impression de la thèse de Monsieur Serge RAMEL, intitulée :

**« Intervention de la pensée représentative de futurs  
enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration  
scolaire »**

Lausanne, le 21 janvier 2015

**Le Doyen de la Faculté**

Professeur  
Fabien Ohl

## Remerciements

Pour mener à bien cette thèse, j'ai pu compter sur l'accompagnement, le soutien et les encouragements de nombreuses personnes et il me sera impossible de toutes les nommer, qu'elles m'en excusent d'avance.

Je remercie en premier lieu mes co-directeurs de thèse, Alain Clémence et Pierre-André Doudin, pour la qualité de leur encadrement et leurs nombreuses lectures des versions successives de ce travail. L'attention qu'ils y ont portée et leurs conseils ont contribué largement à l'amélioration de ma thèse. Ma gratitude va également aux membres de mon jury, Gaële Goastellec et Hermann Duchesne, dont les commentaires judicieux ont également permis de la bonifier.

J'ai eu la chance aussi de pouvoir compter sur le soutien d'Ingrid Gilles et je lui suis infiniment reconnaissant de m'avoir guidé dans les méandres de l'analyse de données avec autant de disponibilité et de patience. Il est bon aussi de pouvoir discuter avec des collègues pour prendre un peu de recul. Je les en remercie tous et particulièrement Denise Curchod et Valérie Angelucci qui ont été des interlocutrices précieuses durant ces années.

Les directions successives de la HEP Vaud ont par ailleurs facilité mon parcours de thèse en m'accordant du temps pour ce faire. Mes remerciements vont à ses membres actuels Guillaume Vanhulst, Cyril Petitpierre et Luc Macherel, ainsi qu'à Jacques Pilloud qui m'a encouragé et soutenu dans cette démarche.

Finalement, ma gratitude va à mes parents Josiane et Gérald pour leurs encouragements, à mes enfants Charlotte et Grégoire pour m'avoir supporté tout au long de ce parcours et surtout à mon épouse Christine à qui je dédie cette thèse pour sa patience, son affection et son soutien dans les moments de doute.

## Résumé

Ces deux dernières décennies, les recommandations internationales ont fait de l'inclusion scolaire une thématique prioritaire. De nombreux pays ont adopté des politiques scolaires obligeant les acteurs scolaires à interroger leurs représentations des missions de l'école et leur rôle au sein de celle-ci. En Suisse, un nouveau cadre national et cantonal a défini comme prioritaire l'intégration dans l'école ordinaire des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers. Or, les avancées en la matière restent modestes et de nombreux chercheurs se questionnent sur la manière dont les enseignant-e-s pourraient être mieux préparés à répondre aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves. La formation initiale est ainsi perçue comme essentielle pour amener les futurs enseignant-e-s pour développer des attitudes ouvertes envers les élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers. Si beaucoup d'études portent sur le rôle de la formation dans la construction d'attitudes professionnelles, très peu traitent des représentations des enseignant-e-s à l'égard de l'intégration scolaire et encore moins de celles des futurs enseignant-e-s.

Notre recherche porte sur deux populations de futurs enseignant-e-s en début, au milieu ou en fin de formation. Elles sont composées respectivement de 261 étudiant-e-s se destinant à l'enseignement primaire et de 212 étudiant-e-s se destinant à l'enseignement secondaire. La recherche vise à mettre en évidence l'intervention de leur pensée représentative dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire. Nos résultats montrent que l'objectivation reste essentialiste et se focalise sur les prototypes de situations de handicap les plus médiatisés. Nos résultats font également fait apparaître la faiblesse du dispositif de formation tel que perçu les futurs enseignant-e-s. Quand bien même ont-ils conservé ou renforcé des attitudes favorables à l'intégration, ils quittent pour la plupart leur formation avec une appréhension renforcée à l'égard des situations de handicap ou de besoins éducatifs particuliers qu'ils s'attendent à rencontrer dans leur future pratique. Bien que la formation soit jugée insuffisante par les étudiant-e-s, elle oriente néanmoins favorablement leurs prises de position envers l'intégration des élèves concernés. En particulier, une plus grande pratique de stage, si modeste soit-elle, a un effet important sur ces prises de position par l'augmentation du sentiment de compétence et la perception d'assurance des futurs enseignant-e-s.

## **Abstract**

In the past two decades, international recommendations have made inclusive education a priority issue. Many countries have adopted school policies inciting players to question their representations about the duties and purposes of schooling and their role therein. In Switzerland, a new national and cantonal framework defines the integration of students with disabilities or special educational needs in the regular classroom as a priority. However, progress in this area is modest and many researchers are left wondering how teachers could be better prepared to meet the special needs of some students. Initial training is thus seen as essential in bringing pre-service teachers to develop open attitudes toward students with disabilities or special educational needs. While many studies have examined the role of training in building professional attitudes, very few deal with teacher representations of inclusive education, let alone those of future teachers.

Our research focuses on two samples of pre-service teachers in the beginning, middle or end of their initial training. 261 pre-service teachers for primary education and 212 pre-service teachers for secondary education are involved in the study. The research aims to highlight the role of their representative thinking in building their attitudes towards inclusive education. Our results show that objectification remains essentialist and focuses on the prototypes of the most publicized disabilities. They also showed the weakness of the training system as perceived by future teachers. Even though they have maintained or strengthened positive attitudes towards integration, most leave their training with a reinforced sense of apprehension when faced with the disabilities or special educational needs that they expect to encounter in their future work. Although pre-service teachers consider their training insufficient, it nevertheless positively influences their attitudes toward integration. In particular, greater internship practice, however modest it may be, has a significant effect on attitudes of future teachers by increasing their perception of competence and confidence.

## Table des matières

### PREMIERE PARTIE

1. INTRODUCTION GENERALE	
1.1 Objet de la thèse .....	1
1.2 Intégration scolaire : des injonctions internationales au contexte national .....	1
1.3 Des implications conséquentes pour les enseignant-e-s.....	6
2. PROBLEMATIQUE	
2.1 Changements de paradigmes et évolution des concepts.....	9
2.2 Intégration scolaire et formation des futurs enseignant-e-s .....	23
2.3 Formations dispensées à la HEP Vaud.....	41
2.4 Synthèse de la problématique.....	45
3. ATTITUDES ET REPRESENTATIONS DES FUTURS ENSEIGNANT-E-S	
3.1 Les attitudes : un champ de recherche privilégié .....	48
3.2 Recherches sur les attitudes des futurs enseignant-e-s.....	50
4. PENSEE REPRESENTATIVE ET PRISES DE POSITION LIEES A L'INTEGRATION SCOLAIRE	
4.1 Définitions des concepts clés .....	61
4.2 Formation des représentations sociales .....	66
4.3 Handicap et intégration : entre prototype et stéréotype.....	75
5. SYNTHÈSE, QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES GENERALES	
5.1 Synthèse .....	79
5.2 Questions de recherches et hypothèses .....	81

### DEUXIEME PARTIE

6. METHODE	
6.1 Objectifs de la recherche .....	85
6.2 Participants .....	85
6.3 Procédure.....	87
6.4 Matériel .....	87
6.5 Analyse des données .....	90

7. ETUDE 1 « PENSEE REPRESENTATIVE ET PRISES DE POSITION D'ETUDIANT-E-S BP »	
7.1 Analyses descriptives .....	92
7.2 Test des hypothèses .....	101
8. ETUDE 2 « PENSEE REPRESENTATIVE ET PRISES DE POSITION D'ETUDIANT-E-S MS »	
8.1 Analyses descriptives .....	121
8.2 Test des hypothèses .....	130
9. DISCUSSION	
9.1 Synthèse des résultats issus des deux études.....	148
9.2 Convergences et de divergences entre les deux populations d'étudiant-e-s .....	153
10. CONCLUSION	
10.1 Considérations générales .....	176
10.2 Recommandations .....	178
10.3 Limites et ouvertures vers de futures recherches .....	180
11. REFERENCES .....	182
12. INDEX DES AUTEURS .....	211
13. INDEX DES TABLEAUX .....	219
14. INDEX DES FIGURES .....	222
15. ANNEXES.....	225

## **PREMIERE PARTIE**

### **1. Introduction générale**

#### **1.1 Objet de la thèse**

Notre recherche porte sur la manière dont de futurs enseignant-e-s se représentent d'une part les missions de l'école et le rôle de l'enseignant-e et d'autre part les élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers. Nous étudions également l'effet de ces représentations sur la perception qu'ont ces futurs enseignant-e-s de l'intégration scolaire et sur leurs prises de position à son égard. Il nous semble donc primordial de définir dans un premier temps le champ dans lequel s'ancre celle-ci et en particulier les enjeux sociaux qui la nourrissent (Clémence, 2003b). En effet, si la question de l'intégration scolaire n'est pas nouvelle, les récentes orientations prises dans la plupart des pays industrialisés dans cette direction la rendent aujourd'hui d'autant plus saillante.

Nous posons ainsi en introduction le cadre sociétal dans lequel s'inscrit notre objet de recherche. Celui-ci est déterminé par le mouvement actuel en faveur de l'intégration ou de l'inclusion scolaire qui oblige l'école à se repenser (Ramel & Doudin, 2009) et une nouvelle définition de la notion de handicap. En s'élargissant à celle de besoins éducatifs particuliers (Plaisance, 2007), cette dernière s'ouvre sur une nouvelle catégorisation des élèves ayant plus généralement des difficultés d'apprentissage (Ebersold, 2010).

#### **1.2 Intégration scolaire : des injonctions internationales au contexte national**

##### **1.2.1 Injonctions internationales en faveur de l'intégration et de l'inclusion**

On ne peut aborder la question de l'intégration scolaire sans la situer dans un cadre plus général, d'abord international puis national. En effet, si cette thématique est particulièrement d'actualité en Suisse, elle fait débat dans toute l'Europe et plus largement dans le monde en prenant son origine dans les cinq dernières décennies (Doudin & Albanese, 2011 ; Thomazet, 2008 ; Vislie, 2003).

Rappelons ainsi de manière non exhaustive quelques textes fondamentaux dont la Suisse est partie prenante :

- la Déclaration des droits des personnes handicapées (ONU, 1975) ;
- le Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées (ONU, 1982) ;
- la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989) ;
- la Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux (UNESCO, 1994) ;
- la Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif (ONU, 2006).

Ainsi, la thématique de l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers n'est pas nouvelle. En effet, depuis la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) par laquelle près de cent pays se sont engagés en faveur d'une école plus ouverte à la diversité des élèves, le mouvement vers une scolarisation en classe dite régulière des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers a pris de l'ampleur. Progressivement, la vision d'une société plus inclusive s'est affirmée et la plupart des systèmes scolaires des pays industrialisés reconsidèrent la place d'élèves jusqu'alors définie comme étant dans les classes et institutions spécialisées (Poizat, 2009). L'UNESCO a d'ailleurs consacré un numéro spécial à cette question (Acedo, 2008), son directeur y affirmant que l'éducation pour l'inclusion doit s'attacher « à la façon de transformer les systèmes éducatifs et d'améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière à s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire » (Matsuura, 2008, p. 2). Les lois de la plupart des pays européens ont été revues ces trois dernières décennies pour répondre à cet objectif (Doudin & Albanese, 2011 ; Ebersold, Schmitt, & Priestley, 2011), la Suisse ne faisant pas exception.

Les injonctions politiques en faveur d'une école plus intégrative s'appuient non seulement sur des arguments éthiques (Forlin, 2010), mais également sur des données empiriques. En effet, de nombreuses recherches menées à l'étranger et en Suisse ont mis en évidence les effets positifs d'une scolarisation en classe régulière sur les apprentissages d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Baker, Wang, & Walberg, 1994 ; Carlberg & Kavale, 1980 ; Doudin & Lafortune, 2006 ; Freeman & Alkin, 2000 ; Katz & Mirenda, 2002a, 2002b ; Markussen, 2004 ; Myklebust, 2007 ; Sermier Dessemontet, 2012), ainsi que sur leur diplomation au post-obligatoire (Rousseau, Tétreault, Bergeron, & Carignan, 2007).

D'autres études ont également mis en évidence les effets positifs des pratiques intégratives sur les comportements sociaux de l'ensemble des élèves de la classe régulière (Nakken & Pijl, 2002 ; Salend & Duhaney, 1999). Cependant, quand bien même les politiques scolaires et les lois qui les sous-tendent vont-elles dans cette direction, le chemin à parcourir est encore conséquent pour passer du déclaratif à sa mise en œuvre (Ramel & Doudin, 2009).

### **1.2.2 Place de l'intégration scolaire en Suisse et dans le canton de Vaud**

Force est de constater en Suisse que la scolarisation des enfants en situation de handicap s'organise encore principalement de manière séparative. Ainsi, quelque 5.1 % des élèves n'étaient pas intégrés en 2008-2009<sup>1</sup> (Graber, 2010) dans des classes ordinaires, 2 % suivant leur scolarité en école spéciale et 3.1 % dans des classes spéciales rattachées à des établissements ordinaires. Sur le plan romand, on remarque de forts écarts entre les cantons. Ainsi, cette même année scolaire, les cantons de Berne et Vaud se situaient en dessus de la moyenne nationale en matière de séparation (respectivement 5.9 % et 5.3 %), alors que le Tessin et le Valais l'étaient largement en dessous (respectivement 2.4 % et 1.8 %). Ces disparités entre cantons mettent en évidence que, loin d'être uniformes, les politiques scolaires cantonales hésitent entre intégration et séparation des élèves à besoins éducatifs particuliers (Baumberger, Doudin, Moulin, & Martin, 2007 ; Doudin, Baumberger, Moulin, & Martin, 2007).

Dans ce contexte, des transformations majeures ont eu lieu aux niveaux constitutionnel et légal. Le premier de ces changements découle de la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT). Celle-ci implique une redistribution des responsabilités financières dans des domaines variés dont notamment celui de la pédagogie spécialisée. Jusqu'alors cofinancée par l'Assurance invalidité et les cantons, elle est dorénavant à charge complète de ces derniers (Nendaz, 2011). Cette modification a une répercussion directe sur le statut des élèves en

---

<sup>1</sup> Dès 2009-2010, les informations communiquées par l'Office fédéral de la statistique ne mentionnent plus le type de structures dans lesquelles les élèves sont scolarisés, seule figure la mention *Programme d'enseignement spécial*. Cette dernière ne signifiant pas nécessairement une scolarisation dans une classe spéciale, nous ne pouvons donc pas la prendre comme un indicateur du taux de séparation en Suisse et dans les cantons.

situation de handicap : alors que la prise en compte de leur problématique dépendait en partie d'une assurance, ils relèvent dorénavant entièrement de l'instruction publique et abandonnent par là même leur statut dit d'invalidé.

Le deuxième changement concerne l'entrée en vigueur en 2004 de la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand), elle-même découlant de l'article 8 de la Constitution fédérale sur l'égalité. Cette loi fixant le cadre qui doit permettre une meilleure intégration des personnes handicapées dans la société, l'école est particulièrement concernée en tant que lieu de socialisation pour tous les enfants.

En réponse à ces nouvelles contraintes, un Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée a été promulgué en 2007 (*Accord intercantonal*, 2007). Il stipule notamment que les cantons promeuvent l'intégration des enfants et des jeunes handicapés dans l'école ordinaire en préférant les solutions intégratives aux solutions séparatives, tout en s'engageant à utiliser des instruments communs pour rendre compte de la prise en charge des enfants et jeunes concernés.

La mise en œuvre de cet Accord a amené les cantons signataires à opérer des modifications légales qui se retrouvent notamment dans la nouvelle Loi sur l'enseignement obligatoire du canton de Vaud. Acceptée par le peuple en 2011 et entrée en vigueur en 2013, elle reflète en effet cette volonté intégrative. Ainsi, le chapitre IX, dédié à la pédagogie différenciée, et particulièrement son article 98, est conforme aux objectifs de l'Accord intercantonal et dessine les contours d'une école plus intégrative. De ce fait, il incombe dorénavant aux établissements scolaires et à leur personnel de tout mettre en œuvre pour privilégier « 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 » (*LEO*, 2011, p. 19).

Cette nouvelle loi scolaire redéfinit de fait le rôle et les missions éducatives des professionnels de l'école. En effet, celle-ci stipule qu'ils doivent dorénavant veiller ensemble « à fournir à tous les élèves les conditions d'apprentissage et les aménagements nécessaires à leur formation et à leur développement » (*LEO*, 2011, p. 19). Il est ainsi particulièrement demandé aux enseignants de différencier « leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves. » (*LEO*, 2011, p. 19). Alors que dans la précédente loi il était question de mesures permettant aux élèves de compenser leurs difficultés ou leur handicap, une bascule semble s'être opérée et la responsabilité de rendre son enseignement accessible en le différenciant incombe aujourd'hui avant tout à

l'enseignant-e. L'intégration scolaire telle que voulue par la loi oblige ainsi l'enseignant-e à renoncer au mythe de l'homogénéité dans la classe (Doudin & Lafortune, 2006) avec le passage d'un système éducatif normatif à une école prenant en compte les besoins de tous les élèves (Rousseau, 2006).

Ces changements structuraux interpellent tant les pratiques professionnelles que les perceptions qu'ont les acteurs scolaires de leur rôle ou de celui de l'école. Ils représentent également un enjeu pour la société et suscitent des débats aussi bien dans l'espace scolaire que le domaine public. La question de l'intégration scolaire est devenue une question socialement vive (Legardez, 2004), ceci d'autant plus qu'elle devient une réalité pour un plus grand nombre d'enseignant-e-s. Les positions favorables à l'intégration des élèves en situation de handicap semblent s'affaiblir comme le montre l'intitulé des Assises du Syndicat des enseignants romands tenues en septembre 2012 « Ecole fourre-tout ou école pour tous, le prix de l'intégration » (SER, 2013). Ce dernier tranche singulièrement avec la thèse adoptée en 2006 par l'assemblée générale du même syndicat qui stipule que l'école obligatoire « est ouverte à tous les élèves, quelles que soient leurs différences » (SER, 2011, p. 44). Ce changement de positionnement montre que la place dans l'école ordinaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers fait toujours débat et qu'elle n'est jamais acquise.

En six ans et avec plus ou moins de contraintes selon les cantons, la Suisse est ainsi passée d'une intention d'école plus intégrative à un dispositif constitutionnel et légal permettant à cette aspiration de se concrétiser. Ainsi, la vision d'une école devant se préserver de la diversité du fait de son ancrage dans le mythe de l'homogénéité (Doudin & Lafortune, 2006 ; Tomlinson et al., 2003) semble être plus forte que les discours humanistes de ces dernières années. L'injonction d'intégrer, inscrite dorénavant dans les textes légaux et dans l'organisation scolaire (*Accord intercantonal*, 2007, *LEO*, 2011), sert de révélateur d'une école qui se conçoit encore essentiellement comme homogène et devant se protéger de l'altérité quand celle-ci touche aux rôles usuels et aux pratiques effectives.

La question de l'intégration et de l'inclusion scolaires est donc passée d'un débat d'experts et de scientifiques autour de la pertinence des différentes modalités de prise en charge des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers à une inscription dans les recommandations et prescriptions d'organisations internationales plus ou contraignantes. Si une part des chercheurs se sont essentiellement attaché à étudier l'efficacité des dispositifs mis en œuvre et leur impact sur le devenir scolaire et moins souvent professionnel des élèves concernés, d'autres se sont résolument engagés de manière militante.

La qualité de leurs travaux n'est pas forcément à remettre en question, des chercheurs éminents d'autres champs épistémiques étant également socialement engagés.

On ne peut cependant pas ignorer la part qu'occupe l'idéologie dans l'élaboration des représentations sociales (Doise, 1986, Rateau, 2000), en particulier celles des chercheurs. Celles-ci s'ancrent notamment dans un mouvement en faveur de l'émancipation et de la place des personnes handicapées (Salbreux, 2011, 2012) qui semble avoir favorisé l'émergence de recherches portant sur cette thématique et regroupées sous l'appellation de *disability studies* (Albrecht, Ravaud, & Stiker, 2001 ; Boucher, 2003). Or, comme le relèvent ces auteurs, ce postulat épistémologique qui sous-tend un nombre important de ces études ne peut être totalement dissocié de l'action militante et l'impartialité des chercheurs extérieurs n'est de ce fait pas totale.

Ainsi, tant le mouvement en faveur de l'émancipation et de la place des personnes handicapées, que les travaux scientifiques ou les injonctions internationales ont contribué à l'orientation des politiques éducatives de la majorité des pays industrialisés. Même si ces dernières laissent selon les contextes locaux passablement de marge d'interprétation, elles vont orienter ces prochaines années les pratiques éducatives vers une plus grande prise en compte de la diversité des élèves, en particulier ceux se trouvant en situation de handicap.

### **1.3 Des implications conséquentes pour les enseignant-e-s**

L'école hésite cependant constamment entre une aspiration intégratrice et la tentation de l'exclusion. Si l'injonction en faveur d'une école plus intégrative ou inclusive se fait de plus en plus forte (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese, & Doudin, 2013), celle envers une école plus performante pour soutenir la comparaison internationale ne l'est pas moins. On assiste alors à une double standardisation d'une part de la définition des besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap (Bonvin, 2011) et de la réponse à y apporter sur le plan scolaire (Garel, 2010 ; Müller, 2010), d'autre part des objectifs d'excellence posés pour l'école obligatoire par les enquêtes internationales (OCDE, 2010, 2013) dont les résultats impactent les politiques éducatives nationales (Buschor, Gilomen, & McCluskey, 2003 ; Sellar & Lingard, 2014). Dans cette compétition « dans laquelle s'affrontent les élèves, les enseignants, les écoles, les districts et les régions, et les départements » (Tochon, 2001, p. 183), comment permettre à chaque élève d'y trouver sa place ? Cette focalisation sur les résultats pourrait au contraire conduire à l'exclusion des élèves les plus faibles, car vivre une

plus forte hétérogénéité au sein de la classe ne va pas forcément de pair avec un système scolaire sélectif et compétitif.

Les enseignant-e-s vivent quotidiennement cette interrogation sans toujours pouvoir s'appuyer sur un dispositif à même de leur permettre de gérer les situations complexes auxquelles ils sont confrontés (S. Bélanger & Rousseau, 2003 ; Ramel & Benoit, 2011). Cette exposition à ces situations, dont les enseignant-e-s ont peu l'expérience et pour lesquelles ils se disent insuffisamment ou non formés (D. Gauthier & Poulin, 2006 ; Ramel & Lonchampt, 2009), peut les mettre en difficultés et avoir un impact sur leur santé psychosociale (Curchod-Ruedi & Doudin, 2012 ; Doudin, Curchod-Ruedi, & Baumberger, 2009 ; Doudin, Curchod-Ruedi, & Lafortune, 2010).

La résistance, que suscite chez beaucoup d'enseignant-e-s la perspective d'intégrer un plus grand nombre d'élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers peut être perçue comme « un mécanisme de défense leur permettant de diminuer leur exposition à des situations complexes » (Doudin et al., 2009, p. 16), le recours à des mesures séparatives leur permettant « de se protéger efficacement contre l'épuisement professionnel » (Doudin et al., 2010, p. 434). Cette opposition à l'intégration scolaire peut être également liée à la crainte des enseignant-e-s de voir leur mission changer en profondeur, touchant par la même la nature de leur métier et donc leur identité professionnelle (Ramel & Benoit, 2011). Celle-ci se situe au point d'intersection engendré par la dynamique interactionnelle entre les représentations que l'enseignant-e a de lui-même comme personne et celles qu'il a par ailleurs de l'école ou de la profession (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 2001). Or, cette identité professionnelle « se trouve mise à mal par une situation de mutations, qui engage des changements profonds d'ordre structurel » (Giust-Desprairies, 2002b, p. 3) aussi bien pour les enseignant-e-s ordinaires que spécialisés. Dans ce contexte, le positionnement qui prévaut le plus souvent est celui d'une identité professionnelle à préserver (Giust-Desprairies, 2002a) en la limitant aux tâches d'instruction et contestant la part éducative du métier d'enseignant-e.

Or, si l'école publique a bien « une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction » (CIIP, 2003), il n'en reste pas moins qu'elle a été principalement déléguée pour les élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers aux écoles et classes spéciales. Dans un contexte scolaire où la mission de l'école est principalement identifiée par les enseignant-e-s comme relevant de l'instruction, les tâches éducatives liées aux besoins particuliers des élèves sont alors perçues par beaucoup

d'enseignant-e-s comme s'ajoutant aux premières (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2013). Cette perception est par ailleurs renforcée par celle qu'ont les enseignant-e-s de ne pas se sentir compétents pour les remplir, ces situations les exposant à un sentiment d'épuisement (Ramel & Lonchamp, 2009).

## 2. Problématique

### 2.1 Changements de paradigmes et évolution des concepts

#### 2.1.1 De l'intégration à l'inclusion scolaire : un changement de paradigme

En Suisse, les textes légaux (*Accord intercantonal*, 2007, *Constitution fédérale*, 1999, *LHand*, 2002, *LEO*, 2011) ont retenu le terme d'intégration pour traiter de la place des élèves en situation de handicap dans l'école ordinaire. Or, la plupart des articles et ouvrages scientifiques sur le plan international ont adopté celui d'inclusion. C'est également cas des rapports et recommandations émanant tant de l'UNESCO (Acedo, 2008), de l'Organisation de coopération et de développement économiques (Field, Malgorzata, & Pont, 2007) ou de l'Union européenne (EADSNE, 2011a, 2011b) qui se positionnent résolument en faveur d'une école inclusive.

En choisissant d'inscrire notre recherche dans le contexte de la formation des futurs enseignant-e-s vaudois, nous avons décidé de nous référer au concept d'intégration et non d'inclusion scolaire. Nous souhaitons en effet faire référence à la terminologie adoptée par le canton de Vaud, ses autorités scolaires ayant renoncé à celle de l'inclusion scolaire après une première consultation en 2010 sur la Loi sur l'enseignement obligatoire (*LEO*, 2011). Cette distinction que nous amenons entre ces deux termes ne se résume pas à une subtilité linguistique. Si, dans la littérature consacrée à la question, ces appellations sont régulièrement prises comme synonymes l'une de l'autre, elles recouvrent cependant des concepts fondamentalement différents qu'il s'agit de clarifier.

Pour ce faire, nous nous basons sur la définition que propose S. Bélanger (2004) de l'intégration scolaire. Celle-ci 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 un soutien pédagogique à l'extérieur de la classe, ou encore l'intégration totale de l'élève qui reçoit le soutien dont il a besoin dans sa classe. Si cette dernière modalité peut être considérée comme de l'inclusion (Darvill, 1989), la seule présence physique de l'enfant dans la classe ne garantit pas sa participation à la vie sociale du groupe (Doré, Wagner, Doré, & Brunet, 2002 ; Stainback, Stainback, & Jackson, 1992) et peut même déboucher sur une forme de ségrégation à l'intérieur de la classe.

Nous voyons ainsi que l'intégration scolaire ne peut être réduite à une seule modalité de prise en charge des élèves et peut désigner des pratiques fort diverses (Doré et al., 2002 ; Hegarty, 1993 ; Sermier Dessemontet, 2012). Les textes légaux (*Accord intercantonal*, 2007, *LEO*, 2011) laissent beaucoup de latitude quant à l'interprétation de ce que doit être l'intégration scolaire. S'agissant de *promouvoir* l'intégration des élèves en situation de handicap dans l'école ordinaire et de *préférer* les solutions intégratives à celles séparatives, les solutions adoptées doivent en effet tenir compte « de l'organisation scolaire ainsi que du fonctionnement de la classe » (*LEO*, 2011, p. 19). Cette marge d'appréciation importante laissée aux responsables scolaires risque d'accroître la disparité déjà existante entre les cantons et à l'intérieur de ceux-ci entre les établissements scolaires. Cette diversité des dispositifs scolaires va ainsi favoriser le développement d'un discours polysémique sur l'intégration, les pratiques des enseignant-e-s pouvant être fort disparates en matière d'intégration.

Le terme d'inclusion scolaire est quant à lui apparu dans le système éducatif anglo-saxon dès la fin des années 80 (Gartner & Lipsky, 1987 ; Sailor, 1991 ; Stainback et al., 1992), mais son usage est relativement récent en francophonie. Si l'on se réfère à la définition qu'en donne S. Bélanger (2004), l'inclusion scolaire désigne le placement dans une classe ordinaire et à temps plein de tout élève, quels que soient ses difficultés ou ses besoins. Ce placement doit notamment garantir à l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers une participation entière à la vie sociale et éducative de sa classe (S. Bélanger, 2004 ; Stainback et al., 1992 ; Doré et al., 2002 ; Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2002). MacKay (2006, 2007) insiste sur le fait que l'inclusion ne peut se limiter à la simple intégration physique d'un enfant, car elle implique la prise en compte de l'ensemble de la population scolaire. Cette conception de l'inclusion scolaire s'inscrit dans une perspective d'Education pour tous (EPT) inscrite notamment dans les Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation définis par l'UNESCO (2009). Ainsi, selon cet organisme, l'éducation inclusive doit renforcer « la capacité du système éducatif à atteindre tous les apprenants et peut donc être comprise comme une stratégie clé pour réaliser l'EPT » (p. 8).

Dans une première version de ces principes directeurs pour l'inclusion, l'UNESCO (2005) précise que toute définition de ce terme devrait s'appuyer sur certains éléments (Tableau 1).

Tableau 1

*Eléments constitutifs de toute définition de l'inclusion (d'après UNESCO, 2005, p. 15)*

Ce qu'est l'inclusion :	Ce que n'est pas l'inclusion :
Réformer le système éducatif tant formel que non formel	Réformer uniquement l'éducation spéciale
Tenir compte de tous les apprenants	Répondre seulement à la diversité
Proposer un soutien supplémentaire au sein du système ordinaire	Ne proposer que des écoles spéciales
Offrir un accès égal à l'éducation	Répondre aux besoins d'un enfant au détriment d'un autre

L'inclusion scolaire procède d'un idéal de justice sociale (Müller, 2010) reposant sur des principes tant d'égalité que d'équité, tels que les définissent notamment Walzer et Engel (1997). La justice appliquée au monde scolaire (Duru-Bellat & Meuret, 2009 ; Meuret, 2001 ; Sabbagh, Resh, Mor, & Vanhuysse, 2006) ne peut en effet être univoque, car il s'agit de garantir à tous les mêmes conditions d'accès aux ressources scolaires tout en offrant à chacun la possibilité de combler ses besoins. Or, l'application de ces principes nécessite de la part des enseignant-e-s de prendre en compte la situation particulière des élèves pour donner à tous les mêmes chances de progresser dans leurs apprentissages. Cette pesée d'intérêts entre le collectif et l'individuel place souvent les enseignant-e-s devant un dilemme éthique auquel leur formation ne les a pas toujours préparés (St-Vincent, 2010).

Bien que l'accent ait été plus directement mis ces dernières années sur les besoins éducatifs particuliers des enfants, l'UNESCO (2009) précise que l'éducation inclusive doit également permettre au système éducatif de prendre en compte tous les apprenants et englober tous les enfants d'une tranche d'âge concernée (UNESCO, 2005). Ce ne sont donc pas seulement des arguments éthiques qui justifient cette volonté inclusive, mais également la préoccupation d'une plus grande efficacité des systèmes éducatifs. En effet, l'éducation pour l'inclusion doit s'attacher à améliorer la qualité de l'éducation « de manière à s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire » (Matsuura, 2008, p. 2).

L'inclusion doit alors être considérée « comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants » pour « réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation » (UNESCO, 2005, p. 15). Si bien souvent l'intégration peut se limiter à

apporter une aide appropriée à l'élève, l'inclusion implique donc de repenser l'entier du dispositif scolaire et les rôles respectifs des professionnels (Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Ramel & Benoit, 2011). L'intégration et l'inclusion reposent ainsi sur des conceptions différentes de la place des élèves en situation de handicap ou besoins éducatifs particuliers dans l'école ordinaire. Elles se situent aux pôles opposés d'un processus allant de l'intégration de quelques élèves selon leur capacité à rejoindre une classe ordinaire à l'inclusion de tous les élèves signifiant une acceptation a priori de tous les élèves au sein de l'école ordinaire, celle-ci n'étant la propriété exclusive de personne (Gardou, 2012).

### **2.1.2 Intégration ou inclusion : une clarification nécessaire**

Au cours de ces dernières années, le terme d'inclusion scolaire a progressivement remplacé celui d'intégration scolaire dans la plupart des pays industrialisés (Lindsay, 2007 ; Vienneau, 2006), que ce soit dans les publications scientifiques ou les écrits à visée professionnelle, voire dans les textes légaux et réglementaires. Ce changement de terminologie n'a pas toujours été accompagné d'une évolution des pratiques, y compris dans les pays qui prônent l'inclusion comme unique modèle de référence (Porter & AuCoin, 2012).

Ce glissement sémantique souligné par Ebersold (2009) a contribué à augmenter le flou sur la différence entre intégration scolaire et inclusion scolaire (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2009 ; Beauregard & Trépanier, 2010 ; Sermier Dessemontet, 2012). En effet, quand bien même le débat scientifique porte-t-il prioritairement aujourd'hui sur l'inclusion scolaire et son bien-fondé (Ebersold et al., 2011 ; D. Gauthier & Poulin, 2006), la modalité la plus courante en Suisse pour prendre en compte les besoins des élèves en situation de handicap reste le recours à des mesures séparatives (Baumberger et al., 2007 ; Doudin et al., 2007 ; Graber, 2010). Pour que l'école devienne réellement inclusive, elle doit donc « s'organiser pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves alors que l'intégration [...] suppose la mise en œuvre de dispositifs de soutien et de rééducation pour adapter l'enfant ou l'adolescent à l'école ordinaire » (Thomazet, 2008, p. 19).

Cependant, dans beaucoup d'études, les termes d'intégration et d'inclusion sont souvent pris comme synonyme ou sans être précisément définis par les auteurs qui les emploient indifféremment (Beauregard & Trépanier, 2010 ; Ramel & Benoit, 2011). De plus,

il est difficile, voire impossible, de connaître les contextes dans lesquels sont faites les recherches, le postulat de l'universalité du discours scientifique (Kaplan, 1966 ; Schwarze, 2008) occultant les caractéristiques sociopolitiques. Or, selon que les enseignant-e-s<sup>2</sup> rencontrent dans leur pratique professionnelle occasionnellement ou régulièrement des élèves en situation de handicap, leur perception de cette problématique et les attitudes qui en découlent pourront sensiblement différer. En effet, la vision du monde que développe un groupe social dépend de son histoire, du contexte social dans lequel il évolue et des valeurs auxquelles il se réfère (Abric, 2003a).

### **2.1.3 Du handicap aux besoins éducatifs particuliers : évolution des terminologies**

Les terminologies utilisées reflétant les conceptions, il importe de se pencher sur l'éventail d'appellations auquel les textes légaux ou réglementaires suisses font appel. En effet, ces documents font aussi bien référence à des personnes, enfants, adolescents ou élèves « handicapés » (*Constitution fédérale*, 1999 ; *LHand*, 2002), leur déficience (*Constitution fédérale*, 1999, *LHand*, 2002), leur handicap (*Accord intercantonal*, 2007, *LES*, 1977 ; *CDIP*, 2007 ; *DFJC*, 2010), leur situation de handicap (*Accord intercantonal*, 2007, *LEO*, 2011 ; *CDIP*, 2007 ; *DFJC*, 2010), leur situation particulière (*LEO*, 2011) ou leurs besoins (éducatifs) particuliers (*CDIP*, 2007 ; *LEO*, 2011).

Cette variation dans les termes employés montre la tension toujours existante entre une conception essentialiste du handicap et une perception situationnelle de celui-ci (Lavoie & Thomazet, 2013 ; Lavoie, Thomazet, Feuilladiu, Pelgrims, & Ebersold, 2013). Dans la première, la personne se résume au handicap dont elle est porteuse et il n'est pas rare d'entendre ainsi parler de « trisomique », d'« autiste » ou encore de « dyslexique », le qualificatif tenant lieu de nom. Dans la seconde conception, l'élève, bien qu'il puisse être porteur d'un handicap, ne se retrouvera en situation de handicap que lorsqu'il sera entravé dans son accès aux apprentissages et à la vie sociale de la classe. Il s'agit donc de renoncer à une approche déterministe dans laquelle la situation de handicap est vue principalement

---

<sup>2</sup> Nous faisons référence sous l'appellation « les enseignant-e-s » aux enseignant-e-s de classes ordinaires, sans formation spécifique sur le handicap. Nous désignerons ceux qui en ont une par « les enseignant-e-s spécialisés ».

comme un problème médical individuel découlant de déficiences durables (Gazareth, 2009). Sans nier le poids des facteurs individuels, il importe de s'appuyer sur les facteurs environnementaux et sociaux pour les contrebalancer.

Dans une étude longitudinale portant sur 670 enfants de leur naissance à l'âge adulte, Werner et Smith (1982, 1992) ont mis en évidence qu'un pourcentage élevé de jeunes est sorti indemne d'expériences de vie particulièrement difficiles et a développé une personnalité saine et stable. De ces travaux, il ressort que les facteurs de protection ayant eu un effet sur le devenir de ces enfants, même porteurs de handicaps physiques ou mentaux importants, sont aussi bien individuels qu'environnementaux (Werner, 2005). Le sentiment d'appartenance, à une famille ou à une communauté, est donc essentiel comme facteur de protection et l'inclusion tant scolaire que sociale peut favoriser le développement de ce dernier.

Le handicap, ou plutôt la situation de handicap ne se résume donc pas à un état initial et les facteurs personnels comme environnementaux peuvent contribuer à la renforcer ou la faire évoluer positivement. Dans cette perspective, il s'agit de miser sur les capacités des individus et cette approche (*capability approach*) développée par Sen (1987, 1992) soutient que l'égalité et les rapports sociaux devraient être évalués dans l'espace des capacités qui définissent celui des libertés réelles à partir desquelles les individus peuvent appréhender leur vie (Florian, 2006). Dans cette approche, le handicap se définit par rapport à la limitation de l'éventail des choix qui s'offrent à l'individu atteint dans sa santé ou son intégrité pour mener la vie qu'il veut selon le contexte social dans lequel il vit (Gazareth, 2009). Si un fonctionnement est une réalisation, une capacité est une aptitude à la réalisation (Sen, 1987).

Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et St Michel (1998) s’inscrivent dans cette perspective et ont modélisé le processus de production du handicap dans un schéma conceptuel (Figure 1).

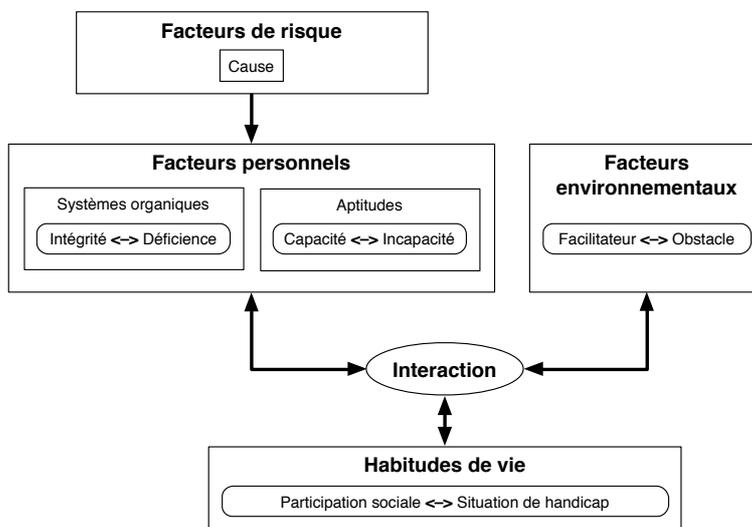


Figure 1. Schéma conceptuel du processus de production du handicap (Fougeyrollas et al., 1998, p. 1).

Quand bien même les personnes présentent-elles des facteurs de risque (cause), les facteurs personnels, environnementaux et les habitudes de vie vont amener celles-ci à se développer vers un pôle soit positif (intégrité, capacité, participation sociale), soit négatif (déficience, incapacité, situation de handicap). Les facteurs environnementaux, auxquels l’école contribue de manière significative, vont constituer des obstacles ou des facilitateurs à ce développement. Ainsi, le handicap n’est plus vu comme un état initial, mais comme le résultat d’un processus de production auquel différents facteurs contribuent.

Ce schéma conceptuel met cependant un poids important sur les facteurs de risque et ne mentionne pas explicitement les facteurs de protection personnels et environnementaux dont Werner (2000) relève l’importance dans le développement de la résilience chez les jeunes. Il s’agirait ainsi autant de diminuer l’impact des facteurs de risques que de renforcer celui des facteurs de protection.

La *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé* (OMS, 2001), plus connue sous l'acronyme CIF, s'appuie également sur une conception biopsychosociale du fonctionnement et situe l'activité humaine au centre de diverses interactions (Figure 2).

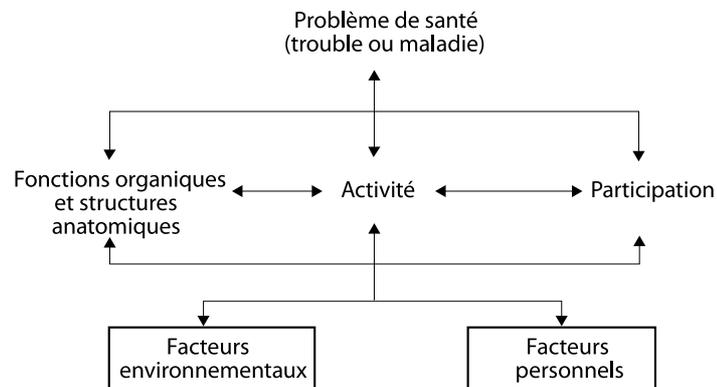


Figure 2. Interaction entre les composantes de la CIF (OMS, 2012a, p. 18).

Dans ce modèle, une limitation de l'activité de la personne n'est pas liée qu'aux fonctions organiques et aux structures organiques de la personne ou à ses problèmes de santé, mais dépend également de facteurs contextuels (environnementaux et personnels). Le fonctionnement d'une personne dans un domaine particulier est donc déterminé par les relations complexes entre l'ensemble de ces composantes. Il est à relever que ce modèle décrit uniquement le fonctionnement et ne distingue pas ce dernier des capacités comme le propose Sen (1987, 1992).

C'est sur la base de cette classification adaptée pour les enfants et adolescents (OMS, 2012a) que repose la *Procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels* (voir Bonvin, 2009) prévue par l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée (*Accord intercantonal*, 2007). Les notions de « déficience » ou « de handicap » ont ainsi été progressivement complétées par celle de « situation de handicap » ou de « besoin éducatif particulier », sans pour autant avoir été abandonnées comme nous l'avons vu dans les textes officiels. Il nous paraît important à ce stade de rappeler les définitions qui ont fait consensus dans le système éducatif suisse. Elles sont réunies dans une terminologie uniforme (CDIP, 2007) découlant de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (*Accord intercantonal*, 2007). Dans cette terminologie uniforme, *handicap* désigne une « déficience des fonctions corporelles » (CDIP, 2007, p. 3), qu'elles soient « physiologiques ou psychiques » (CDIP, 2007, p. 1). Ce mot indique également une

« limitation d'activité », résultant ou non d'une déficience et débouchant ou non sur une « restriction à la participation dans un domaine ou respectivement dans une situation de la vie réelle » (CDIP, 2007, p. 3). Cette restriction est définie comme le produit de « l'interaction entre les caractéristiques de la santé et les facteurs contextuels (facteurs personnels et environnementaux). Le préjudice qui en résulte porte à conséquence dans le domaine de la pédagogie spécialisée s'il induit des besoins éducatifs particuliers » (CDIP, 2007, p. 3). Cette définition du handicap rejoint ainsi le modèle de Fougeyrollas et al. (1998), ainsi que la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (OMS, 2001).

Les *besoins éducatifs particuliers* découlent donc d'un préjudice nécessitant des mesures de pédagogie spécialisée. De tels besoins existent pour des enfants chez qui « il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront, selon toute vraisemblance, pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique » (CDIP, 2007, p. 1). Ces besoins se retrouvent également chez « des enfants ou des jeunes qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire » (CDIP, 2007, p. 1). Des besoins éducatifs particuliers sont également reconnus

[...] dans d'autres situations où l'autorité scolaire compétente constate formellement de grandes difficultés au niveau de leurs compétences sociales, de leurs facultés d'apprentissage ou de réalisation. Le contexte doit être également pris en compte lors de l'évaluation visant à déterminer d'éventuels besoins éducatifs particuliers. (CDIP, 2007, p. 1)

Cette deuxième définition élargit la notion de *situation de handicap* en ne la limitant plus à la seule déficience : tout enfant en grandes difficultés d'apprentissage ou de réalisation peut être également reconnu dans ses besoins éducatifs particuliers. Cette ouverture est cependant entourée d'un certain flou conceptuel, car l'expression « situation de handicap » n'est pas définie en tant que telle dans cette terminologie uniforme. L'interprétation est alors laissée à l'autorité scolaire compétente, ses représentants devant se référer à leurs propres représentations pour apprécier les situations. Il n'est ainsi par rare de voir l'étiquette

« ex-AI »<sup>3</sup> apposée à des élèves lorsqu'il s'agit de déterminer s'ils relèvent ou non de l'enseignement spécialisé.

Nous voyons ainsi que la notion de handicap fait progressivement place à celles de « situation de handicap » et de « besoins éducatifs particuliers ». Or, ces transformations sont révélatrices « de tensions qui s'expriment à la fois dans la définition des finalités éducatives et dans la mise en œuvre des pratiques pédagogiques » (Plaisance & Schneider, 2013, p. 88). Selon que les enseignant-e-s auront une représentation du handicap proche d'images prototypiques telles que figurées dans l'espace public (sourds, aveugles, personnes en fauteuil roulant...) ou qu'ils adopteront une vision socio-environnementale élargie à tout ce qui pourrait faire handicap aux apprentissages des élèves, la perception de leur rôle sera différente. Dans le premier cas, il s'agira de s'adapter à une situation de handicap lorsqu'elle surviendra, la probabilité que ce soit le cas restant faible. Dans le second cas, les enseignant-e-s adopteront un positionnement proactif, s'agissant de rendre leur enseignement *a priori* accessible à tous les élèves, comme le préconise le concept de pédagogie universelle (L. Bergeron, Rousseau, & Leclerc, 2011).

Ce flou dans lequel baigne la terminologie « besoins éducatifs particuliers », que l'on constate aussi bien dans les textes légaux et réglementaires que dans son usage par les praticiens, se retrouve également dans la littérature qui emploie cette expression. Tout comme les termes d'intégration ou d'inclusion scolaire, les auteurs qui y font recours les définissent en effet peu ou pas, partant du postulat que le lecteur en aurait une même représentation. Pour notre part, nous rejoignons la définition de l'expression « besoins éducatifs particuliers » (special educational needs) donnée par Whitworth (1999) : parler de besoins éducatifs particuliers a du sens lorsqu'il s'agit de mettre en place des pratiques pédagogiques pour que les élèves ne soient pas conduits vers des dispositifs ségrégatifs. En ce sens, cette terminologie sert une visée inclusive, l'élève en difficultés ayant sa place au sein de la classe et l'école cherchant à la lui conserver.

---

<sup>3</sup> Jusqu'à la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), les élèves relevant de l'enseignement spécialisé voyaient le financement de leur scolarité pris en charge à 40 % par l'Assurance invalidité (AI).

Néanmoins, cette catégorisation reste relativement large : elle peut concerner un nombre plus ou moins important d'élèves, selon la capacité de l'école d'une part d'identifier les besoins spécifiques des élèves et, d'autre part, y répondre dans le cadre d'une classe ordinaire. Par exemple, Vislie (2003) mentionne que cette catégorie touche quelque 17 % des élèves finlandais, 13 % des élèves danois, 6 % des élèves norvégiens et seulement moins de 2 % des élèves grecs, italiens ou suédois. Rousseau, Tétréault, Bergeron et Carignan (2007) relèvent pour leur part qu'entre 28 % et 38 % des élèves de la Mauricie (Québec) ont été identifiés comme tels.

S'agissant du canton de Vaud, le Tableau 2 présente la répartition des élèves au bénéfice d'une prise en charge par des enseignant-e-s spécialisés selon le mode de scolarisation.

Tableau 2

*Elèves au bénéfice d'une prise en charge par des enseignant-e-s spécialisés dans le canton de Vaud et en 2012<sup>4</sup>*

Mesures données par des enseignant-e-s spécialisés	Nombre d'élèves	Proportion population scolaire
Scolarité obligatoire	84'513	100 %
Classe dans une école ou institution spécialisée	1'992	2.4 %
Classe spéciale dans une école ordinaire	210	0.2 %
Classe de développement	1'239	1.5 %
Intégration dans une classe ordinaire avec soutien pédagogique spécialisé	883	1.0 %
Total des mesures spécialisées	4'324	5.1 %

Le 5.1 % des élèves vaudois sont ainsi au bénéfice d'une mesure dispensée par des enseignant-e-s spécialisé-e-s et pour quatre sur cinq dans une classe spéciale. Ces chiffres, comme ceux de l'Office fédéral des statistiques (Graber, 2010), ne donnent pas la répartition entre le primaire et le secondaire, mais les élèves sont plus souvent intégrés dans les premiers degrés de la scolarité obligatoire qu'au secondaire, ceci d'autant plus quand l'intégration a une visée essentiellement de socialisation (S. Bélanger, 2004 ; Vienneau, 2006).

<sup>4</sup> Sources : Office de l'enseignement spécialisé vaudois (OES) et Service cantonal de recherche et d'information statistiques (SCRIS).

Le degré de précision nécessaire dans le jeu de langage des enseignants semble jouer un rôle important dans l'évaluation de l'élève en difficulté (Lavoie & Thomazet, 2013) et donc de la réponse à leurs besoins. En effet, il est à relever qu'une approche diagnostique centrée sur la personne et ses déficits reste prédominante lorsqu'il s'agit d'apprécier les apprentissages et d'évaluer les besoins des élèves en difficulté ou de planifier une intervention à leur profit (Lavoie et al., 2013). Cette propension de l'école à poser des diagnostics est renforcée par les textes légaux et réglementaires. En effet, les moyens pour soutenir les élèves en difficultés ne peuvent être généralement mis à leur disposition que si ces derniers relèvent d'une catégorie déterminée par une difficulté scolaire massive, une situation de handicap avérée ou un besoin éducatif identifié.

Abric (2003a) relève que cette catégorisation débouche souvent sur « un pessimisme généralisé à la totalité de l'élève incluant sa vie privée et ses valeurs propres » (p. 18) et alimente le prototype de l'échec global. Or, comme le relèvent Gardou et Develay (2001, p. 22), « l'identité n'est jamais irrémédiablement installée : le handicap n'affecte la personne qu'à un certain degré et dans une certaine direction [...]. En lui refusant toute marge de manœuvre, on l'incarcère dans sa différence ». En généralisant le handicap ou la difficulté rencontrée par un enfant à l'entier de sa personne, toute pratique d'intégration scolaire risque d'être alors vouée à l'échec.

Cette crainte peut être renforcée par les injonctions internationales pouvant être perçues comme contradictoires par les enseignant-e-s. En effet, il s'agit d'une part de répondre à des standards impliquant une compétition entre les pays et les régions quant à l'excellence des résultats des élèves (Sellar & Lingard, 2014 ; Tochon, 2001) et d'autre part de développer une école plus équitable pour en finir avec l'échec scolaire (Field et al., 2007). Cette double injonction s'inscrit d'ailleurs dans un texte légal comme la Loi scolaire vaudoise (LEO, 2011, p. 2) : « Elle [l'école] 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 ». Pour résoudre cette potentielle contradiction, il devient essentiel de situer la performance scolaire au niveau du système éducatif dans son ensemble. Pour être performant, ce dernier doit ainsi favoriser la réussite de tous les élèves en fonction de leur potentiel. Par contre, une performance scolaire définie selon l'excellence collective des élèves prendrait le pas sur l'intention première de rendre l'école ordinaire accessible à tous et renforcerait « le besoin de repérage des élèves ne

permettant pas aux établissements scolaires de satisfaire à l'injonction de réussite au risque de faire de tout élève, un élève potentiellement à risque » (Ebersold, 2010, p. 324).

Une illustration de cette dérive se trouve dans l'appellation du chapitre IX de la nouvelle loi scolaire vaudoise. Si le préambule de ce chapitre laisse à penser qu'il concerne tous les élèves pour lesquels il est demandé aux enseignant-e-s de rendre leur enseignement accessible, il est très vite fait mention des « solutions intégratives à privilégier » (LEO, 2011, p. 19). Ces termes sont repris directement de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (*Accord intercantonal*, 2007), alors qu'il s'agit en principe d'une loi de portée générale s'appliquant à tous les élèves. Influencés probablement par leur conception de la diversité, les auteurs de ce texte ont ainsi traduit une approche pédagogique s'adressant a priori à tous les élèves dans un ensemble de mesures au bénéfice de certains seulement. La diversité est ainsi vue comme source de difficultés qu'il faut résoudre et non comme source de richesses que l'on pourrait valoriser (Prud'homme, Vienneau, Ramel, & Rousseau, 2011). Ce risque a déjà été relevé il y a près de vingt ans par Meirieu (1996) qui met en évidence la propension de l'enseignant-e à confondre différenciation de son enseignement et adaptation de celui-ci au rythme et surtout au cursus de chacun. Ce faisant, il y a « danger d'enfermement de chacun dans une « personnalité »<sup>5</sup> considérée comme définitive » (Meirieu, 1996, p. 112). Ainsi, un chapitre de loi qui s'ouvre dans une perspective inclusive prenant en compte la diversité des élèves comme un fait établi, finit par considérer cette même diversité comme étant à intégrer, comme si elle était en marge voire extérieure à l'école.

#### **2.1.4 Du handicap aux besoins éducatifs particuliers : l'inflation des étiquettes**

Si l'élève allophone ou issu de la migration<sup>6</sup> a depuis longtemps été associé à la question de l'intégration scolaire et le reste encore, les récentes injonctions politiques ont fait de « l'enfant handicapé » une autre sous-catégorie. Celle-ci est particulièrement saillante non pas en raison du nombre d'individus la constituant, celui-ci étant réduit, mais à cause de l'écart à la norme qu'elle représente (Louvét & Rohmer, 2006) : l'intégration scolaire est d'autant plus un défi que cette distance est importante.

---

<sup>5</sup> Ce terme est mis entre guillemets par Meirieu.

<sup>6</sup> On retrouve ces deux termes dans la nouvelle loi scolaire vaudoise (LEO, 2011).

Or, nous l'avons vu, l'évolution des terminologies a fait passer successivement certains élèves du statut de « handicapé » à celui d'« en situation de handicap » et finalement celui d'« ayant des besoins éducatifs particuliers », le nombre d'enfants potentiellement concernés s'accroissant significativement. Ainsi, avec une acceptation plus large tant du handicap que des besoins éducatifs particuliers, la question de l'intégration scolaire peut déboucher sur une « inflation des stéréotypes » et donner lieu à une « valse des étiquettes » (Ravaud, Beaufile, & Paicheler, 1986). En effet, les élèves en difficulté d'apprentissage ayant de ce fait des besoins éducatifs particuliers, ils peuvent se retrouver finalement en situation de handicap si l'école n'y répond pas.

Ainsi, lorsque l'Office de l'enseignement spécialisé vaudois a créé un nombre important de postes pour venir appuyer les enseignant-e-s dans l'intégration d'enfants en situation de handicap (et uniquement ceux-ci)<sup>7</sup>, c'est quelque 800 situations supplémentaires qui ont été signalées à ce même Office comme devant également bénéficier de tels services. L'étude COMOF<sup>8</sup> (Baumberger et al., 2007) menée en Suisse latine constate d'ailleurs que, l'offre créant la demande, cette dernière ne cesse de croître au fur et à mesure que de nouvelles prestations se développent.

Sans une redéfinition des missions de l'école et du rôle des enseignant-e-s, l'offre de pédagogie spécialisée peut contribuer à renforcer une construction sociale du handicap telle que mise en évidence par différents auteurs (Goffman & Kihm, 1975 ; Stiker, 1996). En effet, à défaut que l'enseignant-e identifie comme étant également de sa responsabilité la prise en compte des besoins particuliers des élèves, le risque est grand qu'il recourt à la terminologie du handicap pour déléguer à d'autres la réponse aux difficultés des élèves.

Abric (2003a, p. 18) relève que la formation lacunaire des enseignant-e-s sur les difficultés que peuvent rencontrer leurs élèves contribue à l'émergence de représentations débouchant généralement sur « un pessimisme généralisé à la totalité de l'élève incluant sa vie privée et ses valeurs propres » qui alimente le prototype de l'échec global. La difficulté ou

---

<sup>7</sup> En 2010, 43 postes à plein temps ont été ajoutés aux 45 déjà existants pour soutenir l'intégration scolaire.

<sup>8</sup> Acronyme de « Comment maîtriser l'offre spécialisée au regard de l'augmentation des effectifs d'élèves en difficulté dans les systèmes scolaires ».

le handicap de l'enfant étant globalisé à l'entier de sa personne, toute pratique d'intégration serait alors vouée à l'échec (Abric, 2003a). Nous ajoutons à ce pessimisme le déterminisme qu'implique dans les choix pédagogiques une vision réductrice de l'élève à certaines de ses caractéristiques personnelles, fussent-elles liées à des déficits ou à des troubles.

Les différences entre les situations de handicap dans lesquelles se trouvent les élèves sont importantes (Gardou, 2006a ; Hoefflin, 2011). Les considérer comme appartenant à des groupes homogènes (les « handicapés », les sourds, les dyslexiques, etc.) est directement lié aux conceptions que nous en avons : l'étiquetage que nous leur apposons, souvent fondé sur des critères médicaux, les rassemble en effet sous une même désignation (Gardou, 2006a). D'enfants porteurs d'un handicap, ils sont ainsi réduits à leur handicap (les « sourds », les « trisomiques », les « dyslexiques », etc.).

Dans une étude portant sur les connaissances des enseignant-e-s pour désigner les situations de handicap dans lesquelles peuvent se retrouver leurs élèves, Ravaud et al. (1986) constatent que moins celles-ci sont étendues, plus le risque d'une catégorisation prototypique, voire stéréotypique de l'ensemble des élèves en difficulté est élevé. Or, postuler une école intégrative et plus inclusive demande aux enseignant-e-s d'avoir conscience « de leur impossibilité à prévoir, de manière fiable, le devenir d'un enfant » (Gardou, 2010, p. 8) et de renoncer aussi bien au fatalisme qu'au déterminisme.

Un des enjeux majeurs de la formation consiste à permettre aux enseignant-e-s de mieux connaître la diversité des élèves et de leurs situations et de les amener également à adopter le principe d'éducabilité repris notamment par Meirieu (1991). Dans notre contexte de recherche, ce principe postule que chaque enfant peut progresser indépendamment de la catégorie prototypique à laquelle son handicap l'a attribué.

## **2.2 Intégration scolaire et formation des futurs enseignant-e-s**

### **2.2.1 Rôle de la formation dans le soutien social apporté aux enseignant-e-s**

Curchod-Ruedi et Doudin (2007) relèvent la nécessité de réfléchir à la place de la formation dans le soutien social qui peut être apporté aux enseignants, notamment en leur permettant de développer les compétences nécessaires à l'inclusion d'élèves ayant des besoins spécifiques. Ces deux auteurs se sont alors interrogés sur le type de formation favorisant la gestion des émotions et la préparation des enseignants en particulier dans le domaine de la promotion de la santé et de la prévention à l'école. On peut tirer un parallèle entre cette

thématique et celle de l'intégration scolaire : dans les deux cas, il s'agit en effet d'être exposé à des situations complexes exposant les enseignant-e-s à un plus grand risque concernant leur santé psychosociale. Ces auteurs ont ainsi mis en évidence l'importance de développer une éthique relationnelle, ainsi que d'apprendre à anticiper les émotions potentiellement génératrices de violence et à réguler l'intensité émotionnelle. Si l'on pense à l'intégration d'enfants ayant des problèmes voire des troubles de comportements, on peut comprendre cet impératif.

Le soutien instrumental (Hobfoll, 2001) que peut apporter la formation joue donc un rôle important dans la résilience que peuvent développer les enseignant-e-s face à des situations complexes. Par résilience, nous entendons « la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères » (Manciaux, Vanistendael, Lecomte, & Cyrulnik, 2001, p. 17). La formation, par le développement de compétences spécifiques à certaines situations, favorise l'émergence d'un sentiment d'efficacité collective, ce sentiment renvoyant « à une croyance partagée par le groupe d'acteurs scolaires dans le fait que les efforts de l'ensemble de l'école auront un effet positif sur les élèves ; cette croyance orientant l'ensemble des pratiques des intervenants » (Terrisse & Lefebvre, 2007, p. 61).

### **2.2.2 Intégration et sentiment de compétence des enseignant-e-s**

La prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers étant essentiellement individualisée, par un personnel spécialisé et hors de la classe, l'enseignant-e titulaire reste relativement démuné quant au travail à faire avec ces élèves au sein de celle-ci. Les informations que l'enseignant-e titulaire reçoit à propos de ses élèves présentant des besoins éducatifs particuliers relèvent par ailleurs le plus souvent d'aspects développementaux, psychologiques ou médicaux, leur concrétisation sur le plan pédagogique et didactique n'allant pas de soi. Cette nécessaire collaboration nécessite de définir et redéfinir les rôles et compétences respectives des professionnels impliqués, voire de les élargir (Curonici, Joliat, & McCulloch, 2006).

Dans une précédente étude menée au sein d'un établissement scolaire primaire et secondaire (Ramel & Lonchamp, 2009), nous avons constaté qu'une forte proportion d'enseignant-e-s ne se sentait pas compétente pour accueillir des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Notre étude a pourtant montré qu'un faible sentiment de compétence

était par ailleurs corrélé tant avec un sentiment d'épuisement lié à la prise en charge de ce type d'élèves que le souhait de recourir à des mesures séparatives pour ceux-ci. Par contre, un plus fort sentiment de compétence était corrélé avec une adhésion à l'intégration de la plupart des élèves et avec un accord quant aux bénéfices de l'intégration scolaire pour les élèves concernés (apprentissages scolaires et sociaux) et leurs camarades (apprentissages sociaux). Ainsi, plus l'enseignant-e se sent compétent, moins il se dit épuisé et plus il est ouvert à l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Ce sentiment de compétence est régulièrement mentionné sans être toujours défini dans la littérature se rapportant à l'intégration ou à l'inclusion scolaire. Selon Bandura (2002, 2010), il se réfère à la croyance d'une personne en sa capacité à organiser et à mettre en œuvre l'ensemble des actions requises pour atteindre un but. Lecomte (2004) précise en outre que fonctionner efficacement repose tant sur l'identification de ses aptitudes que la croyance en la possibilité de les mobiliser efficacement. Ce faisant, les personnes « abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter » (Lecomte, 2004, p. 60). Ce sentiment de compétence ou parfois *d'incompétence pédagogique*, comme le désignent Martineau et Presseau (2003), se réfère donc plus à la représentation qu'a une personne de ses compétences qu'à une évaluation basée sur la mise en pratique de celles-ci. Ces auteurs relèvent à cet égard que « les nouveaux enseignants semblent en effet avoir développé très tôt une représentation de la profession comme étant un « métier impossible » ce qui pourrait, dans une certaine mesure, inhiber leur désir de trouver des solutions » (p. 64).

Plusieurs auteurs (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000a ; S. Bélanger & Rousseau, 2003 ; Doudin et al., 2006 ; Wilkins & Nietfeld, 2004) font également le constat que le sentiment de compétence influence les attitudes des enseignants envers l'intégration et ont montré l'importance de le renforcer en formation tant initiale que continue. Wilkins et Nietfeld (2004) sont plus optimistes que Martineau et Presseau (2003), car ils relèvent que les enseignant-e-s ayant le moins ou le plus d'années de pratique de l'enseignement possèdent des niveaux de sentiment de compétence plus élevés que les enseignant-e-s ayant un nombre moyen d'années de pratique. Nos propres travaux (Ramel & Lonchamp, 2009) nuancent cette affirmation, car le sentiment de compétences est certes plus important chez les jeunes enseignant-e-s, mais il décroît significativement selon nos données et nos analyses avec les années et ne remonte plus en fin de carrière. Par contre, le sentiment d'épuisement professionnel est effectivement plus élevé chez les enseignant-e-s ayant un nombre moyen d'années de pratique.

La question qui se pose est de savoir si ce sentiment de compétence chez les jeunes enseignant-e-s repose sur de réelles aptitudes à répondre aux besoins éducatifs particuliers d'élèves ou sur une surestimation en début de carrière de leurs compétences en la matière. Renforcer ce sentiment de compétence chez les futurs enseignant-e-s sans leur permettre de l'ancrer dans une compétence professionnelle pourrait d'ailleurs mettre les futurs enseignant-e-s en difficultés lorsqu'ils seront confrontés dans leur pratique à des situations concrètes. Perrenoud (1997) décrit du reste la compétence professionnelle comme la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation et non dans la perspective seulement de celle-ci.

Certains auteurs (Avramidis et al., 2000a ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Wilczenski, 1991) relèvent ainsi que, si les jeunes enseignant-e-s ne sont pas soutenus durant leurs premières années de pratique, leur ouverture envers des élèves en situation de handicap tend à diminuer significativement lorsque ces enseignant-e-s ne se sentent pas compétents pour répondre à leurs besoins éducatifs particuliers. Dans une méta-analyse d'une trentaine de recherches portant sur l'intégration et l'inclusion scolaire, Scruggs et Mastropieri (1996) mentionnent que si deux tiers des enseignant-e-s sont d'accord avec cette forme de scolarité, seul un tiers d'entre eux pensent avoir le temps, les compétences et les ressources pour la mettre en œuvre. L'ouverture aux élèves en situation de handicap est donc certes une condition pour l'intégration scolaire, mais elle n'est pas suffisante. A contrario, cette perception par beaucoup d'enseignant-e-s de leur faible compétence à répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves suscite chez eux de la crainte, voire de la résistance à une école plus inclusive (Prud'homme et al., 2011). Cependant, se définir a priori comme incompetent peut être également une manière d'éviter de devoir intégrer des élèves dont l'enseignant-e estime que la place n'est pas dans l'école ordinaire et de se protéger contre les risques liés à des situations complexes. Les résultats dont nous avons fait état (Ramel & Lonchamp, 2009) peuvent d'ailleurs être aussi interprétés en ce sens.

Ainsi, du déclaratif à la mise en œuvre de l'intégration ou de l'inclusion scolaire, le chemin peut être encore long et le parcourir constituera pour ces prochaines années un défi important à relever par les enseignant-e-s particulièrement sollicités dans la réalisation de cet objectif (Ramel & Doudin, 2009). En effet, le contexte dans lequel ces professionnels exerceront leur profession va évoluer de manière significative, tant sur le plan de l'hétérogénéité de leurs élèves que de la collaboration avec les autres professionnels de l'école. Les enseignant-e-s sont particulièrement concernés puisqu'il leur est demandé

notamment de différencier « leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves » (LEO, 2011, p. 19). Dans un contexte d'école intégrative, l'hétérogénéité accrue entre les élèves peut rendre cette mission d'autant plus difficile à remplir par les enseignant-e-s si leur formation antérieure ne les y a pas préparés.

### **2.2.3 Un défi pour la formation des futurs enseignant-e-s**

L'enjeu est également de taille pour les institutions de formation des enseignant-e-s qui doivent réfléchir en conséquence à leur rôle de formation, d'accompagnement et de recherche (Ramel & Doudin, 2009). La recherche devrait ainsi se centrer non seulement sur les enseignant-e-s en activité, mais également sur ceux en formation. En effet, ces derniers n'ont eu que peu l'occasion, durant leur propre scolarité et par la suite dans leur pratique de stage, d'expérimenter comme élèves ou comme étudiant-e-s à l'enseignement des modèles de pratiques pédagogiques intégratives ou inclusives (Ainscow, 2003). Le constat que la formation ne prépare qu'imparfaitement les futurs enseignant-e-s à gérer et valoriser la diversité dans leur classe est largement partagé par la communauté scientifique (Agbenyega, 2011 ; G. Bergeron & St-Vincent, 2011 ; Donnelly & Watkins, 2011 ; EADSNE, 2011a ; Forlin & Chambers, 2011). Dans son rapport mondial sur le handicap, l'OMS (2012b) relève également que la formation inadéquate des enseignant-e-s, cumulée au fait qu'ils ne disposent pas nécessairement du temps et des ressources pour leur permettre d'aider les élèves en situation de handicap, est un frein conséquent à l'intégration pleine et entière dans le système éducatif ordinaire, voire à leur scolarisation dans certains pays. Ce constat est également fait par l'Agence européenne pour les besoins spéciaux et l'éducation inclusive (EADSNE, 2011b) qui relève le rôle essentiel des enseignants et de leur formation pour la mise en œuvre d'un système éducatif plus inclusif.

Cette insistance quant au rôle de la formation dans la mise en œuvre de politiques éducatives doit cependant nous amener à adopter une position plus nuancée quant à son réel impact. En effet, la professionnalisation en formation initiale se heurte souvent aux cultures professionnelles des enseignant-e-s que les étudiant-e-s côtoient durant leurs stages (Lang, 2001), ainsi qu'aux conditions d'exercice, aux pratiques et aux attentes des futurs enseignant-e-s. Ainsi, l'ouverture envers l'inclusion scolaire constatée durant la formation ou au sortir de celle-ci tend à diminuer au cours des premières années de pratique (Avramidis et al., 2000a ; Avramidis & Norwich, 2002).

En Suisse, la formation des futurs enseignant-e-s en lien avec les besoins éducatifs particuliers des élèves est débattue depuis de nombreuses années. Un premier rapport de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP, 1994) insistait déjà il y a près de 20 ans sur la place que devrait occuper la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignant-e-s. Ce rapport a été accompagné l'année d'après par des recommandations de cette même Conférence (CDIP, 1995). Elles sont intégrées dans les Règlements concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire, primaire et secondaire obligatoire (CDIP, 1999a, 1999b). Il est ainsi demandé que les études intègrent « des aspects de la pédagogie spécialisée et de la pédagogie interculturelle » (p. 3). La formulation de cette exigence restant néanmoins floue, elle sera suivie treize ans plus tard par une analyse et des recommandations de la Conférence des recteurs des Hautes écoles pédagogiques suisses (COHEP, 2008). Les principaux objets d'études retenus en matière de pédagogie spécialisée sont les suivants :

- des réflexions sur les besoins d'accompagnement spécifique et le handicap ;
- des questions d'ordre psychologique et social, relatives à l'égalité et à la différence ;
- la didactique destinée à gérer des classes hétérogènes ;
- le développement de l'école en vue d'introduire des modèles intégratifs.

Dans son Plan d'intention 2012-2017 (Vanhulst, Petitpierre, & Macherel, 2012), la Haute école pédagogique du canton de Vaud (ci-après HEP Vaud) affirme vouloir « faciliter l'intégration de la diversité des élèves » (p. 38). Il s'agit notamment de « renforcer la formation des étudiants et celle des enseignants en activité dans la perspective d'une école inclusive » (p. 38). La préoccupation de l'intégration des élèves en situation de handicap est donc élargie à celle de la diversité des élèves et le terme d'école inclusive fait son apparition à côté de celui d'intégration. Pour atteindre cet objectif, la formation doit donc « permettre aux futurs enseignants de gérer l'enseignement dans une classe naturellement hétérogène et de faire progresser des élèves aux besoins très différents » (p. 38). Il s'agit notamment pour les futurs enseignant-e-s « d'appréhender cette problématique, d'acquérir les connaissances idoines, d'accroître leurs capacités d'analyse des situations individuelles, leurs compétences et leur confiance en celles-ci » (p. 38).

Quand bien même les représentations des enseignant-e-s et leurs attitudes envers le handicap sont-elles identifiées comme un possible frein à l'intégration scolaire (Avramidis et al., 2000a ; Avramidis & Norwich, 2002 ; S. Bélanger, 2004, 2006 ;

S. Bélanger & Rousseau, 2003 ; Loreman, Deppeler, & Harvey, 2005), le travail sur celles-ci n'est pas mentionné explicitement comme thématique de formation aussi bien par les recommandations directrices de la COHEP (2008) que le Plan stratégique de la HEP Vaud (Vanhulst et al., 2012). Or, si la perspective d'intégrer un plus grand nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers peut contribuer comme nous l'avons montré à un repli identitaire chez les enseignant-e-s en activité, les futurs enseignant-e-s commencent pour leur part le développement de leur identité professionnelle. La question ne réside ainsi pas tant dans le lien entre la problématique de l'intégration scolaire et cette construction identitaire, mais bien plus dans la relation entre les représentations qu'ont les étudiant-e-s de l'intégration scolaire et les attitudes professionnelles qu'ils ont envers les besoins éducatifs particuliers des élèves.

Pour répondre à ce questionnement, il s'agit d'identifier préalablement les représentations qu'ont les étudiant-e-s de leur future profession afin de pouvoir les travailler durant leur formation (Baillauquès, 2001). Ceci est d'autant plus important que ces représentations vont structurer et orienter leurs comportements d'enseignement et d'apprentissages (Charlier, 1989) et servir de matrices d'action contribuant à la construction de leur identité professionnelle (Roux-Pérez, 2003). Pour Baillauquès (2001), ce travail porte en particulier sur « les effets des représentations du métier et de la formation tant sur l'exercice professionnel que sur la dynamique de formation » (p. 42). Pour cette auteure, il incombe ainsi aux institutions de mettre en œuvre une formation et des occasions de pratique professionnelle permettant aux stagiaires de travailler sur leurs représentations du métier et de son exercice par eux-mêmes (Baillauquès, 2001). Il s'agit notamment de les amener à se pencher sur leurs propres représentations pour qu'ils transforment leurs expériences (vécu antérieur à la formation et vécu de stage lors de leur formation) leurs croyances et leurs connaissances quant à l'intégration scolaire en une théorie intégrée à une identité professionnelle en émergence (Carbonneau & Héту, 2001).

En l'absence d'une expérience de l'intégration scolaire durant leur formation permettant de construire une expertise à son propos, les futurs enseignant-e-s risquent alors de se référer uniquement à leur propre histoire scolaire. Les futurs enseignant-e-s adopteront alors un positionnement identitaire plus conforme à leurs conceptions de l'école et de leur rôle professionnel, cette posture risquant de ne pas être en cohérence avec les orientations actuellement prises pour l'école et auxquelles la formation devrait les préparer.

### **2.2.4 Rôle de la formation initiale dans la mise en œuvre de l'intégration scolaire**

Dans son *Rapport mondial sur le handicap (2011)*, l'OMS (2012b, p. 248) souligne qu'il est prioritaire de renforcer les capacités des enseignants en école ordinaire et de les faire bénéficier d'une formation adéquate « afin qu'ils puissent se sentir confiants et compétents lorsqu'ils enseignent à des enfants aux besoins éducatifs divers ». Pour les auteurs de ce rapport, les programmes de formation des enseignant-e-s devraient également porter sur les attitudes et les valeurs et non uniquement sur le savoir et les compétences. Ces mêmes recommandations sont faites par l'European Agency for Development in Special Needs Education dans ses lignes directrices (EADSNE, 2011a, 2011b) pour qui il s'agit de développer aussi bien des attitudes, des connaissances que des aptitudes durant la formation initiale.

En effet, postuler une école plus accueillante de la diversité des élèves implique inévitablement d'interroger la formation dispensée aux enseignant-e-s. De nombreux auteurs (Angelides, Stylianou, & Gibbs, 2006 ; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000b ; Berry, 2008 ; Doudin & Lafortune, 2006 ; Hodkinson, 2009 ; Prud'homme, 2010 ; Vienneau, 2006) ont relevé la nécessité de se questionner sur la formation des enseignant-e-s, notamment en formation initiale. Cependant, les pressions exercées sur la formation pour répondre aux multiples attentes de la société ne cessent de croître en créant un certain malaise : les étudiant-e-s ayant le sentiment d'être insuffisamment, voire mal formés pour y répondre (Blanchard-Laville & Nadot, 2000). De plus, la multiplication des disciplines à enseigner provoque un clivage entre approches didactiques et approches transversales (Perrenoud, 2002) peu propice à rassurer les enseignant-e-s novices. La place pour travailler spécifiquement les questions liées aux élèves ayant des besoins particuliers est insuffisante et ces interrogations se limitent la plupart du temps à des aspects transversaux (gestion de la classe, connaissance des élèves en situation de handicap), si l'on se réfère notamment aux programmes de formation de différentes institutions de formation (G. Bergeron & St-Vincent, 2011).

Rayou (2008) relève pour sa part que nombre de rapports officiels et d'enquêtes consacrés aux jeunes enseignant-e-s français les dépeignent comme « guère acquis aux savoirs dispensés par une formation qui, en deuxième année d'IUFM, vise à les professionnaliser » (p. 77), alors que, poursuit cet auteur, les étudiant-e-s se disent « demandeur d'une formation qui les prépare « vraiment » au métier » (p. 77). Pour cet auteur, les raisons de ce paradoxe sont en lien avec les conditions de socialisation des

nouveaux enseignant-e-s dans un contexte où les finalités de l'enseignement et la nature des publics subissent de profondes transformations.

Ainsi, pour que les futurs enseignant-e-s soient mieux préparés à favoriser l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers, il serait important de leur permettre de travailler sur les éléments qui déterminent leurs attitudes envers ces élèves. A cet égard, nous souhaitons ajouter une autre dimension : celle du vécu et de l'expérience antérieure à la formation tant de l'école que de la problématique des besoins particuliers (Dominicé, 1990, 2005 ; Kelchtermans, 2001 ; Leray, 1995). Le métier d'enseignant-e, trop souvent réduit à la prolongation d'un parcours scolaire réussi avec plus ou moins de facilité selon les personnes, n'en reste pas moins une profession à part des autres : la représentation qu'en ont les étudiant-e-s est étroitement liée à leur propre vécu scolaire, qu'il ait été aisé ou difficile. Il est donc intéressant de savoir dans quelles conditions leurs perceptions de l'intégration scolaire se construisent afin de pouvoir agir sur la formation non seulement initiale, mais également continue des futurs enseignant-e-s pour permettre à leurs représentations, mais également leurs pratiques d'évoluer.

Un travail sur les attitudes et les représentations qui les sous-tendent semble donc important pour permettre la mise en œuvre de pratiques plus intégratives. Or, on pourrait aussi considérer que les futurs enseignant-e-s ont d'abord à construire une pratique adaptée à une classe régulière et qu'ils pourront ensuite développer au cours de leur carrière des connaissances propres aux élèves en situation de handicap ou ayant des besoins particuliers. C'est du moins un discours répandu parmi les formateurs d'enseignant-e-s et les praticiens chargés de les accompagner durant les stages. Ainsi, Cho et DeCastro-Ambrosetti (2005) constatent que les résistances chez leurs étudiants face à la diversité sont en lien avec les difficultés de leurs formateurs à prendre en compte cette dimension dans le programme de formation initiale des enseignants. A la lecture de cette recherche, on peut légitimement se demander si les formateurs dont il est question ne partagent pas les résistances de leurs étudiant-e-s. Malheureusement, cette facette de la problématique n'a pas été étudiée par ces chercheurs et nous n'avons pas identifié de travaux qui porteraient sur ce lien.

Cependant, la formation initiale des enseignant-e-s a sa part d'influence dans la future pratique des enseignant-e-s et, compte tenu du rôle que ceux-ci auront à jouer dans la réussite de l'éducation inclusive, la tâche des institutions qui forment des enseignant-e-s devient aussi primordiale que plus difficile (Angelides et al., 2006). En effet, il ne suffit pas que les étudiant-e-s puissent montrer une plus grande acceptation des élèves en situation de handicap

(Tait & Purdie, 2000), car, comme l'observent Bradshaw et Mundia (2005), les étudiant-e-s ont un faible sentiment de compétence et manquent de connaissances nécessaires pour enseigner avec succès auprès d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans le contexte d'une classe régulière. L'acquisition de connaissances et de stratégies dans la mise en œuvre de pratiques inclusives est donc essentielle lors de la formation initiale, car elle peut contribuer à l'efficacité des enseignant-e-s et développer leurs attitudes favorables envers l'inclusion (Hsien, 2007).

La formation initiale est ainsi souvent perçue comme le meilleur moment pour aborder les préoccupations des futurs enseignant-e-s et les aider à modifier éventuellement leurs attitudes envers des élèves en situation de handicap et de leurs perceptions sur l'éducation inclusive (Chong, Forlin, & Au, 2007 ; Lambe & Bones, 2007). Hsien (2007) mentionne également que la recherche a démontré que les attitudes positives envers l'intégration des enfants en situation de handicap dans les classes régulières commencent souvent pendant la formation initiale. Ce point de vue est notamment soutenu par de nombreux auteurs (Avramidis et al., 2000b ; Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003 ; Martinez, 2003 ; Shade & Stewart, 2001 ; Shippen, Crites, Houchins, Ramsey, & Simon, 2005).

Par contre, certains auteurs (Lambe & Bones, 2006a ; Murphy, 1996) constatent que si les enseignant-e-s ont complété leur formation initiale sans avoir développé des attitudes positives envers l'inclusion, il sera très difficile de les changer par la suite et cela aura une incidence négative sur l'intégration des élèves en situation de handicap. Ce point de vue est également partagé par Beare (1985) qui pense plus efficace de mettre l'accent sur la formation initiale des enseignant-e-s. Pearce (2008) observe d'ailleurs une plus grande ouverture des enseignant-e-s stagiaires quand ils sont conscients de devoir enseigner à des enfants en situation de handicap par rapport à ceux qui n'ont jamais prévu de le faire.

Angelides et al. (2006) abondent en ce sens lorsqu'ils constatent que les programmes des institutions de formation concernant l'éducation inclusive semblent être imprégnés par le conservatisme. Ces programmes sont régis par une approche psychologique qui tente de normaliser les enfants en tant qu'individus et non changer les écoles en tant qu'institutions sociales. Les auteurs suggèrent d'apporter plus d'attention à certaines questions théoriques et philosophiques liées aux questions de différence et aux fondements de l'éducation spéciale. Ce faisant, les futurs enseignant-e-s pourront analyser leurs conceptions et leurs stéréotypes.

Campbell, Gilmore et Cuskelly (2003) affirment par ailleurs que les cours, basés sur de l'information selon un modèle universitaire traditionnel et pourtant conçu pour préparer les

enseignant-e-s à travailler avec des enfants ayant des besoins particuliers, augmentent les connaissances, mais ont peu d'impact sur les attitudes envers les élèves en situation de handicap. Hastings, Hewes, Lock et Witting (1996) partagent ce constat après avoir observé le peu d'impact sur les futurs enseignant-e-s qu'avaient les cours portant sur les besoins éducatifs particuliers.

Ces constats pour le moins mitigés ne doivent cependant pas occulter la réelle possibilité offerte par la formation initiale de faire évoluer les conceptions et les attitudes vers une plus grande ouverture envers l'inclusion. Quand bien même le défi, l'avons-nous rappelé, est important, il ne peut qu'être relevé pour répondre aux attentes des enseignant-e-s et par eux de leurs élèves.

### **2.2.5 Impact des dispositifs de formation sur les attitudes des futurs enseignant-e-s**

Plusieurs chercheurs, impliqués dans la formation des enseignant-e-s, ont tenté de relever ce défi. Des recherches que nous allons présenter, il ressort que leur principal objectif est d'évaluer la manière dont les formations mises en place permettent de développer des attitudes favorables envers l'intégration ou l'inclusion scolaire, ainsi qu'envers des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Le postulat sous-jacent est que des attitudes plus favorables impacteraient à leur tour les pratiques (Avramidis & Norwich, 2002).

Ces études se basent essentiellement sur des échelles d'attitudes construites à partir d'opinions émises par les participants. Si de telles échelles sont nécessaires pour déterminer les prises de position des futurs enseignant-e-s, il faut être conscient qu'elles peuvent refléter les opinions de leurs auteurs et de ce fait biaiser les résultats (Doise, 1989). Par ailleurs, seules les opinions des futurs enseignant-e-s sont questionnées et les recherches ne portent pas sur leurs pratiques effectives. Ce manque est d'ailleurs relevé comme récurrent dans les recherches sur les pratiques des enseignant-e-s par différents auteurs (Bru, 2002 ; Maubant, 2007 ; Maubant & Martineau, 2011). Ce constat n'est pas éloigné de celui fait par Angelides et al. (2006) : l'approche psychologisante tentant de normaliser les enfants en tant qu'individus semble également s'appliquer aux étudiant-e-s. En effet, les chercheurs ne s'intéressent guère à connaître les représentations qui sous-tendent les attitudes ou la manière dont ces premières s'ancrent dans le vécu des étudiant-e-s et ils relèguent de ce fait à l'arrière-plan les liens qui pourraient être tirés entre attitudes et valeurs sociales (Doise, 1989).

De nombreuses études se centrent également sur les dispositifs de formation et l'efficacité de ceux-ci dans l'adoption par les étudiant-e-s d'attitudes favorables à l'intégration ou l'inclusion scolaire. Nous en présentons une synthèse sans viser l'exhaustivité, les recherches en la matière étant trop nombreuses, mais en cherchant à mettre évidence les forces et les faiblesses de ces différents dispositifs. Celles-ci peuvent être réparties en deux catégories, la première portant sur la manière dont les contenus sont dispensés et la seconde sur la dimension expérientielle de la formation. S'agissant de l'ingénierie de la formation, les avis se divisent sur la meilleure façon d'assurer des cours aux étudiant-e-s tant sur les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers que sur l'inclusion scolaire. Paradoxalement, les études ne détaillent pas les contenus enseignés, comme si ceux-ci n'avaient pas d'effet propre sur le changement des attitudes.

De manière conventionnelle, la formation peut être organisée en des cours séparés (Carroll, Forlin, & Jobling, 2003), notamment entre enseignant-e-s de classes ordinaires ou à l'intérieur d'une même filière de formation entre disciplines chacune traitant sans coordination particulière la question de l'inclusion scolaire. Avec cette orientation, regrettent ces auteurs, il n'y a aucune possibilité d'intégrer des matières enseignées de manière transdisciplinaire telle que c'est le cas dans les salles de classe. Les futurs enseignant-e-s vont rarement expérimenter ou même voir le processus de collaboration entre enseignement régulier et spécialisé, ni même l'intégration des deux domaines d'expertise au bénéfice de l'inclusion.

Des cours ou des modules spécifiquement dévolus à l'inclusion scolaire peuvent être également organisés pour viser à une meilleure cohérence du message dispensé (Carroll et al., 2003 ; Forlin, 2008 ; Leyser & Tappendorf, 2001 ; Martinez, 2003). Un effet de ce type de formation est constaté tant sur le plan des connaissances (plus importantes) et des attitudes (plus favorables) que sur le niveau d'anxiété (plus faible) envers des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Campbell et al., 2003 ; Sharma, Ee, & Desai, 2003 ; Sosu, Mtika, & Colucci-Gray, 2010 ; Subban & Sharma, 2006). Les modules semblent augmenter l'efficacité de la formation dispensée (Carroll et al., 2003 ; Forlin, 2008 ; Leyser & Tappendorf, 2001 ; Martinez, 2003), Leyser et Tappendorf constatant même le peu d'impact de cours isolés. Même si les modules ou les groupes de modules peuvent apporter une plus grande cohérence en évitant des cours peu conséquents ou sans lien entre eux, le risque reste que les contenus ne soient proposés que par une équipe restreinte de formateurs essentiellement occupés par la

thématique de l'inclusion. Or, celle-ci, pour prendre racine dans les classes, a besoin de s'ancrer également dans plusieurs champs épistémiques de la formation des enseignant-e-s.

Pour pallier ce désavantage, d'autres auteurs se sont intéressés à une conception intégrée (*embedded design*) de la formation (Bain, Lancaster, Zundans, & Parkes, 2009 ; Golder, Norwich, & Bayliss, 2005). Pour qu'ils puissent développer la connaissance et les compétences nécessaires pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives, les enseignant-e-s en formation ont besoin d'en connaître les caractéristiques essentielles et de les expérimenter à plusieurs reprises et dans plusieurs conditions de manière à marquer profondément leurs propres expériences pédagogiques. Cette conception intégrée de la formation se produit selon ces auteurs d'abord à un niveau de connaissances, ensuite à celui de l'expérience active, puis à celui de l'application continue et de la rétroaction et enfin au niveau des effets quant à sa personne. On est ainsi assez proche du modèle proposé par Doudin et al. (2003) et cette approche permettait de favoriser un travail sur les représentations des étudiant-e-s à différents niveaux d'analyse de celles-ci. Cette modalité nécessite cependant une action coordonnée et une planification rigoureuse pour ne pas apparaître comme décousue et incohérente (Avramidis et al., 2000b).

Très proche de cette conception intégrée de la formation, une approche par contenu infusé (*content-infused approach*) fait actuellement l'objet du plus grand nombre de travaux et nous nous limiterons à n'en citer que les principaux (Cho & DeCastro-Ambrosetti, 2005 ; Forlin & Chambers, 2011 ; Jung, 2007 ; Loreman, 2010 ; Pearce, 2008 ; Sharma, Forlin, & Loreman, 2008 ; Voltz, 2003). Une approche par contenu infusé est une façon non traditionnelle de travail en formation initiale des enseignant-e-s. Le terme *contenu infusé* signifie que les connaissances, compétences et attitudes, normalement abordées dans une seule unité sur l'inclusion ou l'éducation spéciale, sont réparties tout au long d'un certain nombre d'unités dans un programme général (Loreman, 2010). Pour Voltz (2003), l'efficacité de cette approche vient de l'imprégnation des apports de l'enseignement spécialisé dans les programmes de formation des enseignant-e-s, plutôt que dans des cours ou des interventions séparées. Ce constat est partagé également par Jung (2007) et Pearce (2008), ce dernier relevant qu'il faut prendre garde à ne pas tenir des discours trop généraux et également se centrer sur les besoins spécifiques des élèves pour mieux préparer les étudiant-e-s à y répondre.

Une telle approche implique généralement une planification conjointe des cours ou expériences de terrain et un co-enseignement entre des formateurs d'enseignant-e-s en éducation spéciale et des formateurs d'enseignant-e-s réguliers, ce qui peut s'avérer être une difficulté du point de vue des ressources humaines ou de la dynamique institutionnelle. Une autre faiblesse relevée par Gay (1997) est une trop grande dilution des contenus dans des cours de portée générale, Cook (Cook, 2002) constatant même des connaissances insuffisantes au sujet de l'inclusion dans ce type de dispositif. Ce n'est pas le cas dans un cours intensif (Forlin & Chambers, 2011 ; Sharma et al., 2008), puisque les étudiant-e-s ont à la fois le temps d'approfondir différents aspects de l'inclusion et d'entrer en contact direct et systématique avec des personnes en situation de handicap. Pour cette raison, ces auteurs recommandent aux institutions de formation de considérer avec prudence l'approche par contenu infusé. Sans être à même de nous prononcer, nous constatons l'opposition entre deux modèles : un émanant de formateurs soucieux d'intégrer des connaissances dans un contexte le plus proche de la pratique des futurs enseignant-e-s et l'autre provenant de formateurs centrés essentiellement sur le handicap ou l'inclusion et préoccupés par la force du message qu'ils souhaitent passer.

Nous avons présenté les différentes approches en ingénierie de la formation, mais des auteurs se sont également interrogés sur la façon dont les étudiant-e-s peuvent entrer en contact avec des personnes en situation de handicap. Ce serait en effet une variable importante pour façonner les attitudes des enseignant-e-s envers l'intégration, l'hypothèse de contact (Avramidis & Norwich, 2002) suggérant que les enseignant-e-s qui doivent mettre en œuvre des programmes inclusifs auraient des attitudes plus positives s'ils avaient davantage l'occasion de se rapprocher des élèves en situation de handicap.

Une première manière d'assurer un contact indirect est de travailler sur des études de cas issues de la littérature ou en s'appuyant de supports multimédias (Beattie, Anderson, & Antonak, 1997 ; Boling, 2004). L'expérience restant cependant indirecte, d'autres auteurs proposent de faire intervenir durant les cours des adultes en situation de handicap (Brownlee & Carrington, 2003 ; Carrington & Brownlee, 2001 ; Leyser & Tappendorf, 2001). Campbell et al. (2003) nous avertissent cependant qu'un contact direct avec des personnes ayant une déficience n'entraîne pas nécessairement des attitudes plus favorables à leur égard, même si l'intensité du contact y contribue. Si ces chercheurs ont constaté à l'issue du cours une amélioration significative des attitudes des étudiant-e-s envers des personnes ayant une

déficience, l'interaction avec un adulte dont on n'a pas la responsabilité ne peut être comparée à celle avec un élève dont on a la charge de ses apprentissages.

Avramidis et al. (2000b) affirment donc que les futurs enseignant-e-s doivent avoir ainsi une exposition précoce et continue à des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, de préférence dans un cadre inclusif, notamment pour calmer les craintes relatives à l'inclusion des enfants ayant une déficience (Campbell et al., 2003 ; Lambe & Bones, 2007). C'est ce que montrent différents travaux (Avramidis & Norwich, 2002 ; Jung, 2007), les premiers auteurs relevant qu'il ne s'agit pas d'un automatisme dans l'adoption d'attitudes plus ouvertes par les étudiant-e-s et que cette expérience de contact doit être soigneusement planifiée et accompagnée pour qu'elle porte des fruits. Lambe (2007) mentionne encore qu'une formation serait nécessaire pendant l'entrée dans la profession (induction), de sorte que les attitudes favorables ne baissent pas pendant cette phase (Avramidis et al., 2000a ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Wilczenski, 1991).

### **2.2.6 Des attitudes attendues aux compétences orphelines**

On peut interroger la centration unique de ces recherches sur le développement d'attitudes favorables durant la formation. Plutôt que de ne viser que cet objectif, la formation devrait permettre aux étudiant-e-s de prendre conscience de l'impact que les modalités de scolarisation et les pratiques éducatives peuvent avoir sur la réussite des élèves et leur future insertion sociale (EADSNE, 2011b ; Field et al., 2007). La formation devrait également rendre attentifs les futurs enseignant-e-s à l'écart éventuel entre leurs représentations des missions de l'école ou de leur rôle au sein de celle-ci et les attentes posées notamment par le cadre légal envers l'intégration des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers.

Dans leur recension de différentes études portant sur l'attitude des jeunes enseignant-e-s en formation ou juste au sortir de celle-ci, Avramidis et al. (2000a) indiquent que ceux-ci sont globalement favorables à l'idée de l'intégration et sont prêts à enseigner dans des classes ordinaires avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces auteurs relèvent cependant que, bien que les futurs enseignant-e-s adhèrent à la philosophie générale de l'inclusion, ils ne partagent pas l'approche d'une inclusion totale. Il semble donc qu'entre l'attitude et la pratique effective il y ait un décalage dont nous situons pour notre part l'origine dans les compétences réellement travaillées en formation. Il est donc essentiel que les futurs enseignant-e-s puissent expérimenter concrètement des dispositifs inclusifs durant leur

pratique de stage. L'expérience de contact mise en avant par Avramidis et al. (2000b) devrait ainsi convaincre les futurs enseignant-e-s du bien-fondé de l'intégration scolaire autant que les préparer concrètement à une réalité qui va devenir de plus en plus la leur.

Cependant, nombre de compétences estimées comme primordiales pour permettre une meilleure intégration des élèves en situation de handicap ne sont malheureusement qu'évoquées ou parfois esquissées tant dans la formation de base que continue des enseignant-e-s (Ramel & Curchod-Ruedi, 2010). Par analogie avec le domaine de la médecine, nous avons qualifié ces compétences d'orphelines et il semblerait que la plupart des auteurs que nous avons mentionnés soient plus préoccupés dans leurs recherches par le changement des attitudes que l'identification d'aptitudes professionnelles favorisant l'intégration scolaire. Ces attitudes favorables orienteraient naturellement les pratiques vers plus d'ouverture à l'égard des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Il faudrait cependant partir de l'a priori que les futurs enseignant-e-s sont aptes à mettre en œuvre des compétences intégratives, alors qu'ils ne les ont que rarement observées chez leurs pairs expérimentés et qu'ils ne les ont peu ou pas développées en formation.

Or, la non-prise en compte des compétences orphelines dans le contexte de formation est susceptible de placer les futurs enseignant-e-s face à des défis qu'ils jugeront trop difficiles à relever et explique que ces derniers perdent progressivement les attitudes relativement favorables à l'intégration que l'on constate durant leur formation. Attendre des futurs enseignant-e-s l'adoption d'attitudes positives, sans que les moyens leur soient donnés pour les concrétiser, peut favoriser une adhésion de surface à l'intégration scolaire. C'est dans ce contexte que peut survenir le syndrome d'apprenti sorcier, à savoir « une conglomération hétérogène de bonnes intentions devant parfois composer avec des compétences douteuses et au surplus à demi engagées » (Dion, 1962, p. 19). Les programmes de formation sont pourtant encore trop souvent des « chantiers des compétences prescriptives » (Jonnaert, Barrette, Boufrahi, & Masciotra, 2004, p. 690) et les représentations des futurs enseignant-e-s ne pourront évoluer que s'ils expérimentent dans leurs pratiques de stage des compétences effectives.

### **2.2.7 D'une faible perception d'efficacité personnelle au développement de pratiques efficaces**

Une étude menée dans six institutions européennes de formation d'enseignant-e-s et portant sur 645 étudiant-e-s en fin de formation initiale (Rault, 2005) met en évidence à la fois

une forte adhésion de ces derniers envers l'intégration scolaire, mais également une faible perception de leur efficacité personnelle pour intervenir auprès des élèves concernés. Les apports de la formation initiale sont jugés insuffisants, notamment en ce qui concerne la connaissance du développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent, la psychologie des apprentissages ou la didactique des différentes disciplines. Il s'agirait en outre pour ces participant-e-s de mieux connaître, savoir construire et utiliser des outils fiables leur permettant « de gérer et maîtriser la dynamique d'apprentissage de groupes hétérogènes » (Rault, 2005, p. 70). Cette absence de formation, de supervision et de ressources adaptées est d'ailleurs jugée susceptible par les futurs enseignant-e-s de provoquer un rejet des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Pour éviter cet écueil, le référentiel des compétences requises par la formation des enseignants devrait pouvoir s'appuyer « sur une base solide de recherches dans le champ des sciences de l'éducation portant sur les pratiques et les stratégies efficaces en matière de gestion scolaire de la diversité » (Bonvin et al., 2013, p. 131). Il s'agit en effet de remettre au centre de la formation l'expertise professionnelle, la discussion devant porter davantage sur « des pratiques d'enseignement efficaces dans un contexte d'hétérogénéité de la population scolaire » (Bonvin et al., 2013, p. 133). Si l'importance de fonder les interventions auprès des élèves en difficulté sur des pratiques efficaces est mise en avant par de nombreux auteurs (Bonvin et al., 2013 ; C. Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette, & Richard, 2004 ; Hattie, 2012, 2013), il faut cependant relever le hiatus qui existe « entre les contenus explorés par les étudiants en formation à l'exercice de la profession enseignante, les savoirs auxquels les praticiens font appel et ceux créés par la recherche dans le domaine » (Larose, Couturier, Bédard, & Charette, 2011, p. 32). Ce fossé est d'autant plus exacerbé que les stages intégrés à la formation initiale exposent les futurs enseignant-e-s à des discours qui reflètent « les représentations sociales propres à la profession, tant sur le plan des logiques d'action que des théories implicites sur ce que sont les bonnes pratiques de façon fortement contextualisée » (Larose et al., 2011, p. 37). L'apologie des savoirs issus de la pratique, sans qu'ils aient été préalablement évalués par une démarche empirique, légitime également des contenus de formation initiale relevant du sens commun et qui sont souvent plébiscités par les futurs enseignant-e-s (Larose et al., 2011). Ainsi, une pratique identifiée comme efficace par les enseignant-e-s, voire leurs formateurs ou formatrices, pourrait ne pas être reconnue comme telle par la recherche qui aura évalué son impact réel sur les apprentissages et la réussite des

élèves. Le débat sur les pratiques efficaces est donc nourri autant par les résultats issus de la recherche que les représentations que s'en font les protagonistes.

### **2.2.8 Quelle formation initiale pour soutenir l'intégration ou de l'inclusion scolaire ?**

Les institutions de formation ont un double mandat : elles doivent à la fois former des praticiens dont l'action s'inscrit dans un cadre légal prédéterminé et concourir au développement de connaissance dans le domaine des sciences de l'éducation (Larose et al., 2011). Une formation professionnelle de niveau tertiaire doit également amener les enseignant-e-s à adopter un positionnement de praticien réflexif (Altet, 2008 ; Jorro, 2005 ; Maubant & Martineau, 2011 ; Perrenoud, Altet, Lessard, & Paquay, 2008), ce qui implique de leur permettre de développer un esprit critique, y compris envers les missions qui leur sont confiées. C'est notamment le cas s'agissant de l'intégration scolaire qui, nous l'avons vu, peut se montrer préjudiciable aussi bien pour les enfants que les enseignant-e-s quand les conditions de mise en œuvre ne sont pas présentes.

Ce sens critique à développer chez les futurs enseignant-e-s doit également les amener à rationaliser leur propre pratique, la critiquer, la réviser, l'objectiver, en s'efforçant de la fonder sur des données empiriques (Tardif & Gauthier, 2001). Pour ces auteurs, le praticien réflexif est un professionnel qui s'appuie sur « une approche argumentative et délibérative plutôt que cognitive » (p. 236). Une meilleure connaissance des enjeux de l'intégration scolaire et des besoins éducatifs particuliers de certains élèves doit permettre avant tout de questionner ses propres pratiques, cette interrogation passant par l'examen de ses représentations et des attitudes qui en découlent.

Cet esprit critique est souvent contrebalancé par les représentations des futurs enseignant-e-s et, si les dispositifs de formation initiale doivent en tenir compte, il serait par contre discutable qu'ils se focalisent sur le changement d'attitudes identifiées comme négatives. Celles-ci, nous l'avons vu, sont globalement positives et se modifient le plus souvent au cours des premières années de pratique professionnelle que durant la formation. Par contre, il est primordial d'amener les futurs enseignant-e-s à s'interroger sur l'écart qui peut exister entre leurs représentations des missions de l'école ou de leur rôle et les attentes prioritaires posées par les lois scolaires.

## 2.3 Formations dispensées à la HEP Vaud

Cette revue de la littérature consacrée à la formation initiale en lien avec l'intégration/inclusion des élèves en situation de handicap nous amène à nous intéresser également à celle dispensée au sein de la HEP Vaud sur cette même thématique. Pour ce faire, nous sommes appuyés sur différents documents descriptifs proposés par cette institution. Nous tenons à préciser que depuis notre récolte de données le plan d'études de la filière de formation *Bachelor of Arts/Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire* a été entièrement revu et que les informations que nous apportons ne sont valides pour les étudiant-e-s ayant participé à notre recherche. Cependant, notre propos n'est pas d'analyser la formation actuelle dispensée à la HEP Vaud, mais de présenter celle suivie par la population de notre recherche.

### 2.3.1 Organisation de la formation

La formation de base à l'enseignement proposée par la HEP Vaud aux futurs enseignant-e-s généralistes<sup>9</sup> et spécialistes<sup>10</sup> est organisée en trois filières menant chacune à l'obtention des titres suivants :

- *Bachelor of Arts/Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire.* Les étudiant-e-s suivant cette filière se destinent à l'enseignement auprès d'élèves en classe ordinaire âgés de 4 à 12 ans. La durée complète de leurs études s'étend sur un minimum de six semestres et le titre requis pour s'inscrire dans cette filière est une maturité fédérale, une maturité sociopédagogique ou l'examen réussi de la passerelle de la maturité professionnelle aux Hautes écoles universitaires ;
- *Master of Arts/of Science et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I.* Les étudiant-e-s suivant cette filière se destinent à l'enseignement auprès d'élèves en classe ordinaire âgés de 12 à 16 ans. La durée complète de leurs études s'étend sur un minimum de quatre semestres. Lors de la passation du questionnaire, le titre

---

<sup>9</sup> Ce terme désigne les enseignants intervenant dans les degrés préscolaire et primaires. Leurs enseignements recouvrent en principe l'ensemble des disciplines.

<sup>10</sup> Ce terme désigne les enseignants de première formation universitaire et intervenant dans les degrés secondaire 1 (école obligatoire) et secondaire 2 (école post obligatoire). Leurs enseignements sont centrés en principe sur une ou deux disciplines.

universitaire requis pour s'inscrire dans cette filière était, à l'exception des étudiant-e-s se destinant à l'enseignement des activités artistiques, un master ou une licence ;

- *Master of Advanced Studies/Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II.* Les étudiant-e-s suivant cette filière se destinent à l'enseignement auprès d'élèves en classe ordinaire et ayant terminé leur scolarité obligatoire. La durée complète de leurs études s'étend sur un minimum de deux semestres et le titre universitaire requis pour s'inscrire dans cette filière est un master ou une licence.

### **2.3.2 Référentiel de compétences**

Le contexte en matière de politique scolaire international et national tant à vouloir favoriser une plus grande intégration des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers, cette volonté devant en particulier s'inscrire dans la formation des enseignant-e-s. Une attention particulière est ainsi portée aux futurs enseignant-e-s et il est notamment attendu d'eux qu'ils adaptent leurs « interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (HEP Vaud, 2006, p. 18). Cette compétence est définie par les composantes suivantes :

- Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
- Proposer aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles qui les font progresser.
- Rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves.
- Travailler en réseau avec les personnes-ressources et les parents pour prévenir des situations difficiles et y faire face.
- Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté.

Le référentiel de compétences se situe donc dans une visée plus proche de l'intégration que de l'inclusion scolaire. En effet, il ne pose pas comme objectif de prendre en compte la diversité dans son ensemble, mais vise particulièrement les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap. Pour permettre aux futurs enseignant-e-s de développer l'ensemble de ces savoir-faire professionnels, la formation dispensée actuellement

à la HEP Vaud propose un certain nombre d'enseignements visant l'acquisition par les étudiant-e-s de cette compétence clé.

### **2.3.3 Formation dispensée dans la filière « Enseignement pour les degrés préscolaire et primaire »**

La thématique de l'intégration ou de l'inclusion scolaire n'est pas traitée directement durant la première année de formation, même si des situations rencontrées durant les stages peuvent être discutées lors d'un séminaire centré sur la pratique. Durant la deuxième année de formation, l'adaptation de l'enseignement aux besoins et aux caractéristiques des élèves est abordée dans le cadre d'un cours obligatoire d'un crédit ECTS<sup>11</sup> portant sur la prise en compte des spécificités de chaque élève.

Dans le cadre de celui-ci, les étudiant-e-s ont l'occasion de se confronter à la diversité dans ce qu'elle a de plus spécifique. En effet, trois des intervenant-e-s sont en situation de handicap, l'un se déplaçant en fauteuil roulant, la deuxième étant aveugle et le troisième sourd. Si les apports de ce cours sur le plan expérientiel semblent importants et permettent une réelle prise de conscience de ce que signifie une situation de handicap (Bauer-Lasserre et al., 2010), on peut également relever que le seul cours qui aborde explicitement la question de l'intégration et de l'inclusion scolaire en deuxième année de formation le fait en recourant à des intervenants dans des situations de handicap particulièrement prototypiques. Par ailleurs, aucun autre enseignement n'aborde cette thématique, notamment en lien avec les didactiques ou les difficultés.

En troisième année, un cours obligatoire de trois crédits ECTS traite spécifiquement des stratégies d'intervention auprès des élèves présentant des besoins particuliers. Il aborde notamment la question de la prévention de l'échec scolaire et de l'exclusion de la classe régulière en proposant des démarches qui permettent d'adapter son enseignement à la diversité des élèves, notamment ceux qui présentent des difficultés particulières liées aux apprentissages. Deux autres cours obligatoires d'un crédit ECTS chacun sont consacrés à l'enseignement du français ou des mathématiques aux élèves ayant des difficultés de langage ou d'apprentissage. Ces enseignements sont complétés par deux modules facultatifs de trois

---

<sup>11</sup> European Credits Transfer System : un crédit ECTS compte 25 à 30 heures de travail dont 9 à 12 de cours.

crédits ECTS chacun. Le premier porte sur l'interculturalité et le second spécifiquement sur l'inclusion scolaire<sup>12</sup>.

Ainsi, s'agissant de la compétence « adapter ses interventions aux besoins particuliers des élèves », elle n'est donc formellement travaillée qu'à partir de la deuxième année de formation et les étudiant-e-s n'y consacrent formellement que six à neuf crédits ECTS sur une formation qui en compte 180.

### **2.3.4 Formation dispensée dans les filières « Enseignement pour le degré secondaire I » et « Enseignement pour le degré secondaire II »**

En ce qui concerne les étudiant-e-s inscrits dans ces filières, la question de la prise en compte des besoins particuliers des élèves est abordée dans deux cours obligatoires dont l'un est suivi uniquement par les étudiant-e-s de la filière secondaire I. Le cours suivi par les étudiant-e-s des deux filières porte sur la relation pédagogique et le climat de classe, mais ne traite pas spécifiquement des besoins éducatifs particuliers des élèves. Quant au cours suivi uniquement par les étudiant-e-s de la filière « Enseignement pour le degré secondaire I », il traite de manière générale de la structure et du fonctionnement d'un système éducatif. Les futurs enseignant-e-s d'éducation physique et sportive de la filière « Enseignement pour le degré secondaire I » ont également abordé la question de la différenciation dans l'enseignement de leur discipline, sans se focaliser particulièrement sur la question des besoins éducatifs particuliers de certains élèves.

Deux modules à choix permettent d'une part à certains étudiant-e-s des deux filières de vivre un voyage d'échanges interculturels ou à de futurs enseignant-e-s d'éducation physique et sportive de s'interroger sur la place de la santé des élèves dans leur enseignement. Si ce n'est les modules destinés à ces derniers, aucun autre enseignement didactique ne porte formellement sur l'adaptation de ses interventions aux besoins particuliers des élèves.

Ces enseignements sont complétés par des interventions ponctuelles de formateurs ou formatrices spécialistes du handicap ou des difficultés d'apprentissage dans différents

---

<sup>12</sup> Le plan d'études de cette filière a été modifié en septembre 2012 et intègre désormais un module obligatoire de trois crédits consacré à la pédagogie spécialisée et à l'intégration scolaire.

modules. Des séminaires liés aux stages permettent aussi aux étudiant-e-s d'amener en discussion des situations rencontrées dans leur pratique.

Ainsi, selon la discipline et la filière suivie, un-e étudiant-e se destinant à l'enseignement pour les degrés secondaire obligatoire ou post-obligatoire n'aura consacré à l'acquisition de la compétence clé « adapter ses interventions aux besoins particuliers des élèves » que quelques heures à quelques crédits ECTS difficilement quantifiables sur une formation qui en compte respectivement 120 et 60 crédits.

### **2.3.5 Un concept de formation mal défini**

Nous avons vu dans la revue de littérature consacrée à l'organisation de la formation relativement à l'intégration ou l'inclusion scolaire que plusieurs conceptions s'opposaient. Or, il semble que les plans d'études des différentes filières de formation n'en privilégient aucune. En effet, certains cours peu nombreux et uniquement pour les étudiant-e-s se destinant à l'enseignement préscolaire et primaire portent spécifiquement sur cette thématique. D'autres l'intègrent ponctuellement à des cours plus généraux et l'intervention ponctuelle de formateurs ou formatrices spécialistes du handicap ou des difficultés d'apprentissage tout au long de la formation peut faire penser à une approche par contenu infusé.

Cependant, un manque de coordination entre les différents modules est à relever et dénote d'une absence d'un concept de formation relativement à la prise en compte des situations de handicap des élèves ou de leurs besoins éducatifs particuliers. Or, Voltz (2003) relève que la collaboration nécessaire à une approche par contenu infusé est fortement tributaire de la dynamique institutionnelle et notamment des relations entre les différentes entités de l'institution de formation. De ce fait, un partage des enseignements entre différentes entités sans réelle coordination entre elles peut conduire à une discontinuité ou une dilution des contenus abordés.

## **2.4 Synthèse de la problématique**

Dans la définition de notre problématique, nous avons pu mettre en évidence l'importance de la question de l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap. Depuis la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), celle-ci est passée d'une intention à une prescription, l'enseignant-e devant non seulement favoriser l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, mais également rendre leur enseignement accessible à tous (LEO, 2011). Or, même si elles tendent à évoluer, les pratiques en ce qui concerne ce type

d'élèves restent encore relativement séparatives dans le contexte de notre recherche. De plus, le nombre d'enfants signalés comme ayant des besoins éducatifs particuliers est relativement important et si l'on prend en compte ceux qui bénéficient d'un suivi en psychologie, en logopédie ou en psychomotricité, il atteint près d'un élève sur cinq. Ces changements dans la mission de l'école ordinaire se sont accompagnés de changements de paradigmes. L'école visant à être plus intégrative, voire inclusive, les termes pour désigner certains élèves se modifient en reflétant cette évolution. Ainsi, si certains textes légaux (*LHand*, 2002) parlent encore de « personne handicapée », d'autres introduisent les concepts de situation de handicap et de besoins éducatifs particuliers (*Accord intercantonal*, 2007, *LEO*, 2011).

De tels changements à la fois structurels et conceptuels ont nécessairement des incidences sur la formation des enseignant-e-s, en particulier sur leur formation initiale. Ayant pour la plupart peu côtoyé d'élèves en situation de handicap durant leur propre scolarité, les futurs enseignant-e-s doivent en effet se préparer à une réalité sensiblement différente dans les prochaines années. De nombreux auteurs ont ainsi mis en évidence l'importance de la formation initiale dans le développement d'attitudes favorables aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et à leur intégration scolaire, mais leurs études s'intéressent peu à l'origine même de ces attitudes. Il semble que, portés par un idéal de transformation des pratiques, ces auteurs s'intéressent essentiellement à la manière dont les attitudes favorables des futurs enseignant-e-s se développent ou se renforcent au travers de la formation. Or, s'il existe un lien démontré par ces recherches entre attitudes et pratiques favorables à l'intégration ou l'inclusion scolaire, le passage des unes aux autres dépend selon nous d'autres facteurs. Ils seraient notamment liés à la conception qu'ont les futurs enseignant-e-s des missions de l'école et de leur rôle dans celle-ci, ainsi que des représentations qu'ils ont des élèves en situation de handicap et de leur intégration scolaire.

Pour approfondir cette piste, nous avons opté pour une méthodologie de recherche s'appuyant sur le champ théorique des représentations sociales ouvert par Moscovici (Moscovici, 1960, 1976). En effet, la réponse à une question socialement vive (Legardez, 2004), comme peut l'être la problématique de la scolarisation des élèves en situation de handicap, s'étaye sur les interprétations que les différents protagonistes en font. Celles-ci reposent sur « un large éventail de représentations sociales qui couvre aussi bien les conceptions de la participation active à la vie collective que celles des qualifications nécessaires à cette participation et la catégorisation de ceux qui peuvent y prétendre » (Jodelet, 2003a, p. 99). L'analyse des représentations sociales qu'ont les futurs enseignant-e-s

de l'intégration scolaire est selon nous essentielle pour questionner et repenser la formation qui doit leur permettre de répondre notamment aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap.

### 3. Attitudes et représentations des futurs enseignant-e-s

#### 3.1 Les attitudes : un champ de recherche privilégié

Afin d'élaborer notre revue de questions sur les représentations sociales des futurs enseignant-e-s envers l'intégration ou l'inclusion scolaire, nous avons effectué une recherche systématique dans les bases de données PsycINFO et ERIC. Il en ressort que les recherches mettant en lien l'intégration ou l'inclusion et les futurs enseignant-e-s portent très fréquemment sur leurs attitudes, moins souvent sur leurs perceptions et très rarement sur leurs représentations. Une recherche systématique d'articles en langue française n'a par contre pas été possible, des bases de données centralisées faisant défaut. Si nous inscrivons pour notre part notre recherche dans le champ d'études des représentations sociales ouvert par Moscovici (1960), la plupart des travaux que nous avons consultés se réfèrent ainsi à un courant anglo-saxon mettant les attitudes au premier plan. De Rosa (1993) fait par ailleurs l'hypothèse que, le paradigme des représentations sociales étant perçu comme éphémère et polysémique, les chercheurs seraient rassurés par celui d'attitude inscrit dans des décennies de procédures et de méthodes d'analyses testées aussi bien dans le terrain qu'en laboratoire.

Avramidis et al. (2000a) relèvent pour leur part une grande différence d'opinions entre les théoriciens pour lesquels il est suffisant de déterminer un niveau d'adhésion à l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers et ceux qui considèrent l'attitude avec ses composantes (affective, comportementale et cognitive) donnant lieu à une combinaison de réactions distinctes à un objet d'attitude (Rosenberg & Hovland, 1960). Cette acceptation de l'attitude est également partagée par Shapiro (2000) et c'est souvent à ce dernier que les chercheurs s'intéressant à l'inclusion scolaire attribuent la paternité de cette définition de l'attitude. Cette conception de l'attitude complexe et multidimensionnelle (Avramidis et al., 2000a) est prise comme un élément explicatif à part entière des pratiques enseignantes, mais n'est pas forcément ramenée à « un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'information se référant à un objet ou une situation donnée » (Abric, 1989, p. 188).

Dans une recension d'études portant sur les attitudes et les opinions, Fishbein et Ajzen (1972) font le constat que les chercheurs s'intéressent assez peu à faire la distinction entre croyances, opinion et attitudes. Nous pouvons également ajouter à cette liste les représentations qui parfois se réfèrent à celles d'un individu et parfois à celles d'un groupe, sans que cela soit toujours précisé. Ce constat est particulièrement frappant dans la littérature

consacrée à l'intégration ou l'inclusion scolaire. Si le terme attitude est parfois défini, ce n'est que rarement le cas des autres.

Il nous paraît ainsi important de situer ces différents concepts les uns par rapport aux autres, car ils relèvent de niveaux d'analyse différents (Doise, 1989) et devraient donc être considérées comme distinctes. Il s'agit en effet « d'articuler l'étude du savoir commun avec celle des organisations et des ancrages des prises de position individuelles au travers desquelles les représentations se manifestent » (Doise, Clémence, & Lorenzi-Cioldi, 1994). Rateau (2000) présente une hiérarchisation de ces concepts dont nous nous sommes inspirés dans la Figure 3.

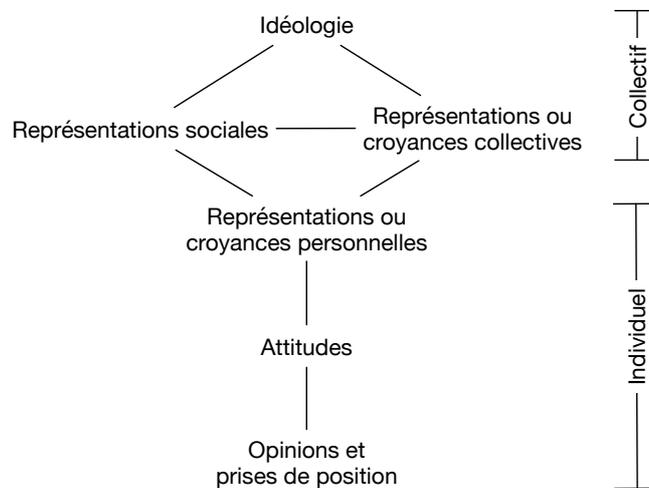


Figure 3. Hiérarchisation des différents concepts liés aux représentations sociales.

Si on les rapporte à des systèmes idéologiques, les représentations sociales peuvent donc être étudiées « comme des sous-systèmes ayant cependant un fonctionnement qui leur est propre » (Doise, 1986, p. 93). L'idéologie va ainsi jouer un rôle de contexte pour les représentations identifiées et présenter un caractère général en portant sur une classe d'objets (Rateau, 2000). Les représentations sociales se rapportent quant à elles toujours à un objet particulier, puisqu'elles consistent « en l'élaboration d'un objet social par une communauté avec l'objectif d'agir et de communiquer » (Moscovici, 1963, p. 251). Si l'idéologie détermine l'élaboration et l'évolution des représentations sociales, ces dernières sont pour Moscovici indispensables au fonctionnement de la première. C'est donc un processus dynamique qui les lie entre elles.

Les représentations sociales peuvent être également considérées comme des systèmes de croyances « partagés avant tout par les membres d'un même groupe social » (Deschamps

& Clémence, 2000, p. 108). Les croyances personnelles sont une variation individuelle d'une croyance collective, les premières pouvant être en accord ou au contraire en conflit les secondes (Salès-Wuillemin, 2006). Cette possible opposition entre croyances personnelles et croyances collectives favorise ainsi l'émergence d'un débat propice à la constitution de représentations sociales. Ces croyances personnelles vont également contribuer au développement d'attitudes qui résultent d'une objectivation et de modulations individuelles d'un cadre de référence commun (Doise, 1989).

Ces attitudes vont se traduire à leur tour dans des prises de position instables que sont les opinions et qui permettent la diffusion d'informations diversifiées à propos d'un objet de représentation (Clémence, 2003a). La représentation sociale va se situer en aval de l'idéologie et en amont des attitudes (Rouquette, 1996), l'idéologie constituant une matrice de représentations compatibles, la représentation une matrice d'attitudes solidaires et l'attitude générant à son tour des opinions (Rateau, 2000). Dans un contexte d'injonctions sociopolitiques (Bonvin *et al.*, 2013) déterminées en partie par l'idéologie, les représentations sociales de l'intégration scolaire vont se développer au fur et à mesure que le débat à son sujet prendra de l'ampleur. Parallèlement, les enseignant-e-s en activité qui voient arriver en classe ordinaire une nouvelle population scolarisée ou les futurs enseignant-e-s qui doivent s'y préparer vont émettre et échanger des opinions à son propos en développant de nouvelles attitudes professionnelles.

Si de nombreuses études ont porté sur les attitudes et les opinions, Moscovici (1963) relève l'hétérogénéité de ce domaine de recherche, non explicitement circonscrit. Plusieurs recherches que nous avons consultées reposent sur une conception des attitudes très proche des représentations et, même si elles explorent relativement peu la construction sociale de celles-ci, elles constituent une source importante de données empiriques que nous ne pouvons ignorer. Nous présenterons d'abord les recherches portant sur les opinions et les attitudes des futurs enseignant-e-s envers l'intégration ou l'inclusion scolaire, puis sur leurs croyances et représentations à son égard.

### **3.2 Recherches sur les attitudes des futurs enseignant-e-s**

De nombreux chercheurs se sont penchés sur les attitudes des futurs enseignant-e-s envers l'intégration ou l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers. Ce choix est en particulier dicté par l'intention de ces chercheurs, impliqués également dans la formation des futurs enseignant-e-s, de développer

ou renforcer chez ces derniers leur ouverture à l'égard de ce type d'élèves (Avramidis et al., 2000b ; Campbell et al., 2003 ; Hastings & Oakford, 2003 ; Hsien, 2007 ; Lambe & Bones, 2006a ; Loreman et al., 2005 ; Silverman, 2007 ; Sosu et al., 2010 ; Wilkins & Nietfeld, 2004). Des études fréquemment citées dans la littérature, il ressort une relative ouverture à l'intégration scolaire dans les attitudes des futurs enseignant-e-s qui s'estompe cependant avec les premières années d'enseignement.

Avramidis, Bayliss et Burden (2000b) relèvent ainsi que les étudiant-e-s ayant participé à leur étude, pour la moitié se préparant au bachelors et pour l'autre inscrite à un programme de troisième cycle, semblent être positifs envers le concept global de l'inclusion<sup>13</sup>, indépendamment de l'avancement de leur formation. Par conséquent, ces auteurs affirment que les enseignant-e-s en formation ou nouvellement qualifiés ont des attitudes positives envers l'inclusion au début de leur parcours professionnel. Sosu, Mtika et Colucci-Gray (2010) relèvent également que, dans l'ensemble, les futurs enseignant-e-s ont une attitude positive à l'égard de l'éducation pour tous, une forte mentalité inclusive et des attentes élevées d'apprentissage pour tous les enfants. Ces auteurs mentionnent que ces attitudes positives observées pourraient être le résultat du processus de sélection à l'admission, l'une des questions clés explorées dans le cadre des entretiens étant l'inclusion.

L'étude que nous avons menée au sein d'un établissement scolaire (Ramel & Lonchamp, 2009) et à laquelle nous avons déjà fait référence montre que le niveau d'adhésion à l'intégration scolaire et le sentiment de compétence envers des élèves en grande difficulté scolaire ou en situation de handicap sont plus élevés chez les jeunes enseignant-e-s que chez leurs collègues plus âgés. Ces premiers se sentent par ailleurs moins fréquemment en situation d'épuisement professionnel face à ce type d'élèves. Ce constat optimiste est néanmoins tempéré par Wilczenski (1991). En effet, elle observe que, si les étudiant-e-s à l'enseignement sont favorables à l'idée de l'intégration, cette tendance à des attitudes favorables à l'intégration déclinerait cependant au sortir de la formation initiale alors qu'elle s'était accentuée durant celle-ci.

---

<sup>13</sup> La totalité des recherches présentées étant en anglais, le terme d'inclusion a été préféré par leurs auteurs à celui d'intégration (mainstreaming). Cependant, comme le contexte scolaire n'est jamais défini dans les articles, nous le lirons dans son acceptation générique pouvant désigner aussi bien une réalité qu'une autre.

Avramidis et al. (2000b) observent par ailleurs que l'âge des futurs enseignant-e-s ne semble pas avoir d'effet sur leurs prises de position. Ces auteurs relèvent par contre que les futures enseignantes sont plus positives envers l'inclusion que leurs collègues hommes. Cette conclusion est corroborée par plusieurs études plus récentes (Carroll et al., 2003 ; Ellins & Porter, 2005 ; Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009), ces différents auteurs relevant également que les femmes ont des niveaux plus élevés de sympathie<sup>14</sup> et des niveaux inférieurs de peur envers les élèves en situation de handicap. Relevons toutefois que ces auteurs n'en donnent pas les raisons et que ce constat reposerait plutôt sur un stéréotype de genre (Holmes & Stubbe, 2003).

Un niveau élevé de sympathie avec les personnes handicapées ne veut pas pour autant dire une absence de crainte à leur égard. En effet, Forlin, Jobling et Carroll (2001) mentionnent que ceux-ci ont également peur d'être inadéquats et se sentent vulnérables avec cette population. Les résultats de l'étude de Hastings et Oakford (2003) révèlent que la majorité des domaines des attitudes des enseignant-e-s vers l'inclusion a été affectée par la nature des besoins particuliers des enfants. Les enfants ayant des problèmes émotifs et de comportements ont été évalués comme susceptibles d'avoir un impact plus négatif sur la classe dans son entier. Ce constat est particulièrement réalisé chez des étudiant-e-s se destinant à enseigner auprès d'élèves plus jeunes.

Lambe et Bones (2006a, 2006b) signalent le même écart entre la croyance des étudiant-e-s en l'importance de l'inclusion pour les élèves et leur inquiétude quant à la pratique concrète de celle-ci. Tout comme de nombreux enseignant-e-s plus expérimentés, ils redoutent avoir des effectifs trop élevés et des ressources insuffisantes. Ils se sentent en effet incompetents pour répondre à trop de diversité dans les besoins de leurs élèves. Ce sentiment d'angoisse perdure en fin de formation, bien que la perception de leur efficacité personnelle (Bandura, 1986, 2002, 2010) ait augmenté considérablement (Lambe, 2007). Ainsi, bien

---

<sup>14</sup> Le terme anglais employé par les auteurs cités est celui *sympathy* et, s'il n'est pas défini, il semble faire référence à une plus grande compréhension à l'égard des personnes en situation de handicap. Jorland (2004) rappelle que si « l'empathie consiste à se mettre à la place de l'autre sans forcément éprouver ses émotions, [...] la sympathie consiste inversement à éprouver les émotions de l'autre sans se mettre nécessairement à sa place » (pp. 20-21).

qu'un groupe d'étudiant-e-s observé par Lambe et Bones (2006a, 2006b) semble adhérer aussi bien à un idéal d'inclusion qu'à des pratiques inclusives, près de la moitié d'entre eux déclarent cependant qu'ils préféreraient enseigner dans un système éducatif sélectif si le choix leur était donné.

Si l'on se fie à ces différentes études, les étudiant-e-s aborderaient leur formation, voire en sortiraient avec des attitudes positives (ou du moins plus positives que les enseignant-e-s plus expérimentés) liées à l'intégration ou l'inclusion scolaire. La formation ne viserait donc pas tant, pour une grande part des étudiants, le changement des attitudes que l'identification de celles-ci pour leur permettre de se développer et de résister à l'épreuve de la réalité.

Un postulat partagé par une large majorité de chercheurs s'intéressant aux attitudes des enseignant-e-s est que celles-ci ont un impact important sur les pratiques. Ainsi, Carrington et Brownlee (2001) observent que si les futurs enseignant-e-s ont une opinion négative du handicap, celle-ci péjorera les interactions avec leurs élèves ayant une déficience. Or, les attitudes concernant les personnes handicapées, exprimées dans leurs autobiographies par des étudiant-e-s participant à une étude menée par Bradshaw et Mundia (2005), sont plus négatives que positives et tendent à s'opposer à l'inclusion des personnes handicapées dans la société. Inversement, les futurs enseignant-e-s ayant des attitudes positives envers l'inclusion adaptent et modifient plus facilement les moyens au bénéfice des élèves ayant des besoins particuliers (Sharma et al., 2008). De plus, ces étudiant-e-s sembleraient avoir également une influence positive sur les attitudes de leurs camarades d'études (Forlin & Sin, 2010).

Cette revue de la littérature consacrée aux attitudes des futurs enseignant-e-s envers l'intégration ou l'inclusion scolaire nous montre que leur apparente ouverture ne doit pas nous laisser croire que l'attitude est l'unique clé pour la mise en œuvre de pratiques inclusives ou intégratives. En effet, si les modèles d'action contiennent effectivement un répertoire d'attitudes, identifier celles-ci devrait aussi favoriser la compréhension de la complexité des représentations qui les sous-tendent (Bourassa, Serre, & Ross, 1999). C'est ce défi que doit ainsi relever la formation initiale des enseignant-e-s et elle ne devrait pas exclusivement les amener à prendre conscience de leurs attitudes, mais également à explorer leurs représentations qui en sont à l'origine.

### 3.2.1 Croyances et représentations des futurs enseignant-e-s

Si bon nombre d'études portent sur les attitudes des futurs enseignant-e-s, les chercheurs se sont également intéressés à leurs croyances relativement à l'intégration ou l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers. Par contre, nous n'en avons identifié aucune portant explicitement sur leurs représentations, sociales ou non, ces dernières étant étudiées à partir de leurs attitudes (voir par ex. Forlin & Sin, 2010) ou leurs croyances. Certaines recherches portant cependant sur les représentations des enseignant-e-s en activité, nous les mentionnerons en fin de cette section pour compléter notre revue de questions.

De nombreuses recherches abordent la question des croyances des futurs enseignant-e-s liées d'une part à l'intégration ou à l'inclusion et d'autre part au handicap ou aux besoins éducatifs particuliers. Elles traitent également du rôle de ces croyances dans la formation des attitudes. Nous avons vu que ces dernières sont majoritairement positives envers des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers. Il n'en reste pas moins qu'une part des étudiant-e-s ne partage pas cette ouverture et que pour les autres, elle peut changer au cours des premières années de pratique.

Pour Chambers et Forlin (2010), l'attitude étant présentée comme le produit de croyances personnelles, celles-ci vont influencer les attitudes que les futurs enseignant-e-s auront envers l'éducation inclusive et ces attitudes pèsent à leur tour sur les comportements. Ces auteurs postulent ainsi qu'un changement peut être apporté dans les attitudes en permettant aux futurs enseignant-e-s d'interagir avec leur propre système de croyances afin de former des attitudes propices à l'éducation inclusive.

Or, comme le rappellent Doudin et al. (2003), les croyances ont tendance à s'imposer chez les enseignant-e-s au détriment des connaissances. Kagan (1990) va même jusqu'à affirmer que croyances et connaissances de contenus pédagogiques seraient même confondues chez les enseignant-e-s, une grande partie de ce qu'ils savent de leur métier semblant être défini en termes très subjectifs. En raison de leur lien avec un système de valeurs personnelles, nous avons vu que les croyances intervenaient dans le développement de l'identité professionnelle et seraient issues d'expériences de vie, notamment en tant qu'écopier (Doudin et al., 2003). Ce constat est également partagé par Vanhulle (2002), l'étudiant-e arrivant en formation avec un certain nombre de conduites langagières, de croyances, ou de conceptions déjà inscrites dans sa trajectoire sociale. Peyronie (1998) mentionne ainsi que, pour s'intéresser à l'identité professionnelle des enseignant-e-s, il s'agit de prendre en compte

aussi bien leur histoire sociale, leur parcours scolaire que leur trajectoire de formation. Potvin et Rousseau (1991, 1993) relèvent également que les attitudes envers l'élève en difficulté scolaire peuvent être influencées par les caractéristiques des enseignant-e-s. Ces auteurs mentionnent en particulier leur sexe, leurs expériences personnelles et professionnelles, ainsi que leur propre vécu scolaire comme pouvant influencer les attitudes de l'enseignant envers l'élève en difficulté scolaire.

Il faut toutefois relever que, si les expériences passées contribuent à façonner les croyances ou les représentations, leur souvenir n'est pas exempt d'une reconstruction ancrée dans le présent. En effet, comme le relève Clémence (2002), les données les plus accessibles en mémoire sont « celles qui correspondent le plus souvent à la pensée dominante, en d'autres termes à la pensée normative » (p. 56), les faits et les idées qui prévalent aujourd'hui façonnant également le souvenir des expériences passées (Bonardi, 2003). Le souvenir individuel peut ainsi être considéré pour cet auteur comme la réinterprétation d'un passé pour « les besoins du présent et l'anticipation du futur » (p. 44).

Une étude de Perez-Roux (2006) porte sur les processus identitaires liés à l'entrée dans le métier d'enseignant-e chez des personnes ayant déjà une expérience professionnelle dans un autre domaine. Cette auteure relève que pour certains, le projet d'enseigner « a été un véritable défi personnel et constitue une forme de revanche sur une scolarité difficile » (p. 126). La formation aurait donc fort à faire pour contrer ces croyances précoces que les futurs enseignant-e-s amènent avec eux, voire qui les accompagneront tout au long de leur carrière. Plutôt que de contrer ces croyances, nous pensons pour notre part que le rôle de la formation est de permettre aux futurs enseignant-e-s de prendre conscience du rôle qu'elles jouent dans la conception qu'ils ont de l'école et de leur futur métier. Ce faisant, ils pourront également mesurer l'écart entre cette dernière et le rôle qui est attendu d'eux leur permettant de faire un choix professionnel en toute conscience.

Ce vécu scolaire peut dépendre de différents déterminants familiaux au nombre desquels figure notamment la perception de l'école par les parents (Pourtois & Desmet, 1991). Or, les futurs enseignant-e-s partagent avec les étudiant-e-s fréquentant les hautes écoles et les universités la particularité d'avoir pour un fort pourcentage d'entre eux au moins l'un de ses parents enseignant. En effet, une enquête de Boegli, Gerhard et Teichgräber (2010) portant sur cette population montre que la proportion de parents spécialistes de l'enseignement s'élève à 26 % s'agissant des mères et à 15 % pour les pères. Cette réussite scolaire des enfants d'enseignants peut être attribuée selon Da-Costa Lasne (2012) à des

pratiques éducatives parentales spécifiques. Ces pratiques viseraient notamment d'une part à « maximiser la correspondance entre ressources culturelles propres et attentes de l'école » (p. 325) et d'autre part à apporter accompagnement scolaire aussi bien à domicile que dans les liens avec l'école. Nous pouvons donc nous attendre à ce que des enfants d'enseignant-e-s aient une représentation spécifique de l'école, leurs parents les ayant particulièrement sensibilisés durant leur parcours scolaire aux attentes à l'égard des élèves et aux enjeux qui en découlent.

S'agissant de l'intégration des élèves ayant un handicap<sup>15</sup> léger dans les classes régulières, Garriott, Snyder et Ringlaben (2003) ont constaté, à la suite de leur étude, que les croyances des futurs enseignant-e-s commençant leur formation étaient divisées sur la question. Un peu plus de la moitié des futurs enseignant-e-s est d'avis que la classe régulière est le lieu le plus approprié pour des élèves ayant une déficience légère, alors qu'un peu moins de la moitié considère que la classe spéciale serait la meilleure. Il est intéressant que les arguments cités par les étudiant-e-s favorables soient pour la plupart compatibles avec la littérature actuelle concernant les aspects positifs de l'inclusion pour les élèves ayant une déficience légère (gains scolaires et sociaux). Cependant, près d'une moitié des étudiant-e-s avaient des croyances négatives quant à l'éducation inclusive, ce qui n'est pas négligeable. Ces auteurs mentionnent également le poids de l'expérience préalable des futurs enseignant-e-s. Pour la majorité d'entre eux, leurs croyances sur l'inclusion ont été formées au cours de leurs années d'école préalables à leur entrée en formation initiale. Ainsi, ceux qui ont eu une expérience positive de l'école avec des élèves ayant une déficience semblent être plus susceptibles d'entrer dans un programme de formation à une visée inclusive que ceux dont l'expérience a été négative<sup>16</sup>. Les savoirs d'expérience auront donc un effet sur l'acceptation des connaissances présentées en formation et la réceptivité à des idées exprimées par d'autres participants à celle-ci (Bourassa et al., 1999). Les étudiant-e-s qui ont une représentation figée de leur futur rôle d'enseignant-e, celle-ci reflétant généralement leur propre expérience scolaire, seront ainsi d'autant plus réticents à un point de vue alternatif et trouveront difficile de s'y adapter (Forlin, 2008).

---

<sup>15</sup> Nous utiliserons l'expression « ayant un handicap » lorsqu'il s'agira de mettre l'accent sur la nature du handicap.

<sup>16</sup> L'étude ne dit rien sur ceux qui n'ont pas eu d'expérience.

Le cas du redoublement illustre ce constat : alors que les désavantages de cette mesure pour une majorité des élèves en difficulté d'apprentissage ont été identifiés par de nombreux auteurs (Bless, Bonvin, & Schüpbach, 2005 ; Crahay, 2004 ; Hutmacher, 1993 ; Paul & Troncin, 2004), les croyances sur ses effets bénéfiques sont partagées par beaucoup d'enseignant-e-s (Bonvin, 2005 ; Draelants, 2006 ; Dubet, 2002 ; Marcoux & Crahay, 2008). Le redoublement fait partie du patrimoine scolaire de la plupart des futurs enseignant-e-s, beaucoup d'entre eux l'ayant même vécu durant leur scolarité comme nous le verrons dans notre recherche. Pour expliquer le plébiscite du redoublement par les enseignant-e-s, Draelants (2006) propose de se pencher sur les fonctions latentes<sup>17</sup> de cette mesure qui ne viserait pas tant l'efficacité pour les élèves que celle pour les enseignant-e-s et l'établissement. Ainsi, au même titre que d'autres mesures séparatives, le redoublement viserait à protéger aussi bien l'enseignant-e que l'institution scolaire.

Palmer (2006) mentionne que le comportement des futurs enseignant-e-s est susceptible d'être influencé par leur croyance en l'efficacité d'une mesure. En l'absence de rétroaction par les formateurs, ces derniers vont conserver leurs croyances antérieures à la formation initiale (Joram & Gabriele, 1998). Gabel (2001) mentionne ainsi que les formateurs d'enseignant-e-s doivent encourager les futurs enseignant-e-s à réfléchir sur leurs propres connaissances et croyances au sujet des élèves en situation de handicap ou avec des besoins éducatifs particuliers. Grâce à ce processus réflexif, feront surface les croyances et les préjugés, ces derniers étant « généralement considérés comme des évaluations négatives à l'encontre de certains individus en raison de leur appartenance catégorielle » (Rohmer & Louvet, 2011, p. 71). La discussion naissant à leur propos permettra aux futurs enseignant-e-s d'évaluer leurs attitudes en regard de ceux-ci (Kurz & Paul, 2006).

---

<sup>17</sup> Draelants (Draelants, 2006, p. 13), s'appuyant sur Dubet (2002), décrit ces fonctions comme étant (a) une fonction de gestion de l'hétérogénéité et de tri des élèves au sein des établissements, (b) une fonction de positionnement stratégique et symbolique par rapport à des établissements environnants, (c) une fonction de régulation de l'ordre scolaire au sein de la classe, et (d) une fonction de maintien de l'autonomie professionnelle des enseignants. Nous ne les développerons pas, notre propos n'étant pas de traiter en détail du redoublement.

Silverman (2007) attire notre attention sur la nécessité pour les futurs enseignant-e-s de développer des connaissances de haut niveau autant sur l'éducation inclusive que les besoins éducatifs particuliers de certains élèves, ceci d'autant plus que beaucoup d'enseignant-e-s débutants ont des lacunes importantes dans ces deux domaines et conservent leurs croyances au sortir de leur formation (Bishop & Jones, 2003 ; Henning & Mitchell, 2002 ; Pajares, 1992). En effet, si les enseignant-e-s ont des attitudes négatives envers l'inclusion, c'est souvent parce qu'ils ne se sentent pas prêts à enseigner à des élèves ayant une déficience (Silverman, 2007). Inversement, cet auteur fait le constat que les étudiant-e-s qui ont des attitudes plus positives envers l'inclusion ont également des connaissances de haut niveau.

Selon Scheurman (1995), les formateurs devraient donc être au fait des croyances et de connaissances de leurs étudiant-e-s afin de prendre en compte ces résultats dans la formation dispensée. Dans une étude préliminaire, Taylor et Sobel (2001) avancent également que les solutions pour une meilleure préparation des enseignant-e-s à répondre efficacement aux besoins de tous les apprenants passent par la compréhension des croyances des étudiant-e-s influençant leur enseignement. Ces auteurs soulignent la nécessité de recherches longitudinales afin d'établir des liens entre croyances, attitudes et pratiques. De Montmollin (1984) nous rappelle en effet que, si au cours de l'histoire collective les opinions et les croyances évoluent certainement, ces changements nécessitent pour être observables une échelle temporelle assez grande. Or, poursuit cette auteure, « si l'histoire d'un individu comporte des changements, il est assez rare qu'il s'agisse de conversions brusques et totales » (p. 127). Ainsi, lorsque l'on considère que la formation des futurs enseignant-e-s dure entre une année (enseignement post-obligatoire) et trois ans (enseignement préscolaire et primaire), on peut raisonnablement supposer que le temps manque pour leur permettre d'évoluer dans leurs croyances et attitudes. Pour ne pas tomber dans le fatalisme, Doudin et al. (2003) proposent une formation des enseignant-e-s intervenant à la fois sur les relations que ceux-ci entretiennent entre croyances et connaissances, entre croyances et pratique, ainsi qu'entre connaissances et pratiques.

Ces recherches mettent ainsi en évidence la nécessité de prendre en compte non seulement les attitudes des futurs enseignant-e-s, mais également les croyances liées à l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap. Néanmoins, cela ne nous semble pas suffisant, car, si les croyances sont constitutives des représentations sociales, il convient également de prendre en compte l'imbrication de ces dernières « dans la manière dont les

individus se représentent les rapports entre positions ou catégories sociales » (Doise, 1992, p. 189). En effet, les représentations sociales vont déterminer aussi bien les attitudes, les jugements et que les conduites liées à un objet de représentation (Guimelli, 1999).

Comme nous l'avons relevé, nous n'avons pu identifier aucune recherche portant explicitement sur les représentations des futurs enseignant-e-s et très peu sur les représentations qu'ont les enseignant-e-s de l'intégration ou de l'inclusion scolaire. Nous avons premièrement identifié trois études s'inscrivant spécifiquement dans le champ des représentations sociales et portant sur l'intégration scolaire. Il est à noter que leurs auteurs ont adopté une méthodologie qualitative en procédant à des entretiens avec un nombre limité de participants. La recherche de Beauregard (2006) porte sur les représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. L'auteure constate que les représentations sociales des acteurs de l'intégration scolaire se transforment lorsqu'ils sont confrontés à la réalité et peuvent même aboutir à un changement de position envers celle-ci. L'étude de Zreba (2007) traite des représentations sociales et pratiques pédagogiques des enseignant-e-s liées à l'intégration en cours d'éducation physique d'élèves en situation de handicap moteur. Deux composantes ressortent : la spécificité de la discipline et celle du handicap qui sont toutes deux constitutives des représentations sociales de l'intégration et de l'élève en situation de handicap moteur. Les travaux de Génolini & Tournebize (2010) abordent les représentations sociales des enseignants d'éducation physique et sportive quant à la scolarisation d'élèves en situation de handicap physique et mettent en évidence que la préservation du lien social est une priorité pour les enseignant-e-s plus profanes et que ceux plus expérimentés visent une réduction de l'écart à la norme en passant par un alignement de l'élève en situation de handicap sur l'élève valide. Aucune de ces études ne nous éclaire sur l'ancrage des représentations sociales des enseignant-e-s, l'accent étant plutôt mis sur le lien entre les représentations sociales et les pratiques développées.

Doudin et al. (2006) étudient pour leur part les représentations d'enseignant-e-s de classes ordinaires ou de classes spéciales en lien avec les pratiques de réintégration<sup>18</sup> des

---

<sup>18</sup> Il s'agit de réintégrer en classe ordinaire des élèves qui ont été séparés en classe spéciale du fait essentiellement de leurs difficultés d'apprentissage, parfois de comportement.

élèves en classe ordinaire. Les résultats mettent en évidence la grande hétérogénéité des représentations des enseignant-e-s relativement aux élèves fréquentant des classes spéciales ainsi qu'au rôle de l'école dans le développement de leur intelligence. Ces chercheurs constatent une relation entre les représentations des enseignant-e-s et leurs pratiques de réintégration : ceux qui ont une conception innéiste de l'intelligence pratiquent peu ou pas la réintégration d'enfants venant de classes spéciales, au contraire de ceux qui ont une conception métacognitive de la pédagogie. Les auteurs concluent sur l'importance de travailler en formation les représentations du développement de l'intelligence qu'ont les enseignant-e-s, celles-ci pouvant s'avérer être un frein aux pratiques de réintégration.

La recherche que nous avons menée préalablement à la présente étude (Ramel & Lonchamp, 2009) porte sur les représentations d'enseignant-e-s sur l'intégration scolaire dans leur quotidien professionnel. Elle repose sur un questionnaire auquel ont répondu les enseignant-e-s d'un même établissement primaire et secondaire. Nos résultats mettent en évidence que les enseignant-e-s les moins expérimentés sont également ceux qui reconnaissent le plus les bénéfices de l'intégration scolaire pour les élèves concernés et l'absence d'effets négatifs pour les autres. Ils sont également fortement opposés aux mesures séparatives pour les élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins éducatifs particuliers. Nous constatons par ailleurs que, si le sentiment de compétence pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap ou en grande difficulté scolaire diminue significativement durant les premières années de pratique, c'est l'inverse en ce qui concerne l'épuisement. Nous concluons cette étude par l'importance de renforcer ce sentiment de compétence tout au long de la carrière des enseignant-e-s, notamment par une formation offrant un soutien concret de leurs pratiques intégratives. En effet, alors que l'essentiel du soutien à l'intégration est focalisé sur les élèves, cette étude insiste sur l'importance d'accorder une attention à l'ensemble des acteurs pour que l'intégration scolaire puisse se développer.

Ces quelques études montrent l'importance de prendre en compte les représentations des enseignant-e-s pour mieux comprendre les attitudes qu'ils manifestent envers l'intégration scolaire. Ce faisant, il devient possible de sortir du registre du constat pour entrer dans celui de l'explication et pouvoir envisager des pistes concrètes en matière d'évolution des pratiques.

## **4. Pensée représentative et prises de position liées à l'intégration scolaire**

### **4.1 Définitions des concepts clés**

#### **4.1.1 Nécessité d'une clarification conceptuelle**

Notre recherche se situe à l'articulation des trois champs de recherche que sont l'intégration scolaire, les représentations sociales, et la formation des enseignant-e-s. Cette complémentarité est primordiale au regard de notre thématique, car « si la définition d'un objet de recherche est souvent intimement liée avec une discipline scientifique, la recherche d'une solution à un problème social exige au contraire une grande souplesse disciplinaire » (Clémence, 2003b, p. 165).

Ces champs conceptuels étant rarement convoqués dans une même étude, il est nécessaire de clarifier les différentes notions qui seront utilisées notamment dans la définition de nos hypothèses. Notre intention n'est pas de passer en revue l'entier des concepts issus de la théorie des représentations sociales, mais de nous arrêter sur ceux que nous avons retenus pour définir le cadre conceptuel de cette étude. Ceci est d'autant plus nécessaire que la théorie des représentations sociales est peu utilisée, nous l'avons vu, dans les recherches portant sur l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap.

#### **4.1.2 Les représentations sociales : entre pensée informative et pensée représentative**

Lorsque Durkheim (1898) affirme l'importance de prendre en compte les représentations collectives pour mieux comprendre la construction du savoir, il ouvre la voie d'un nouveau champ de recherche. Pour cet auteur, « la vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations ; il est donc présumable que représentations individuelles et représentations sociales soient, en quelque manière, comparables » (Durkheim, 1898, p. 274). Moscovici (1976) a repris le concept de représentation collective et l'a reformulé en celui de représentation sociale pour « forger un instrument mieux adapté à l'étude de la diversité et de la pluralité de la pensée représentative » (Clémence & Doise, 1995, p. 374). La logique de la pensée représentative étant naturelle (ou non formelle), car correspondant à une image intuitive du monde (Borel, 1991), elle fait d'abord appel aux images mentales ou aux symboles et permet à une représentation mentale d'émerger sans que l'action ne serait pas possible (Petitat & Pahud, 2004). De nombreux auteurs ont depuis cherché à « expliquer les phénomènes sociaux à partir des représentations et des actions

qu'elles autorisent » (Moscovici, 1989, p. 66). Si les représentations sociales sont des « entités presque tangibles » (Moscovici, 1976, p. 41) favorisant la compréhension des objets et la communication à leur propos, le concept qui les sous-tend est cependant moins directement accessible.

Trois conditions sont nécessaires à l'émergence d'une représentation sociale (Moscovici, 1976). La première est la *dispersion* de l'information, celle au sujet d'un objet social étant insuffisante en qualité, mais surabondante du fait de sa complexité. La seconde condition est la *focalisation* d'un groupe sur certains aspects de l'objet de représentation les empêchant d'en avoir une vision plus large. La dernière condition est la *pression à l'inférence* exercée par ce groupe qui, sous le poids des circonstances et des rapports sociaux, doit prendre position, construire un code commun et stable pour obtenir la reconnaissance et l'adhésion de chacun.

Dans le cas de l'intégration scolaire, ces trois conditions semblent réunies : (a) les discours sur ce sujet se multiplient alors que la formation est encore insuffisante, (b) la focale s'est centrée sur une catégorie particulière d'élèves pour faire suite aux changements légaux, et (c) les futurs enseignant-e-s comme les enseignant-e-s plus expérimentés doivent prendre position sous la pression sociopolitique et construire une présentation commune de l'intégration pour garder une cohérence dans leurs pratiques. Ces trois conditions réunies font de l'intégration scolaire un thème de plus en plus débattu en formation initiale, notamment au travers de mémoires professionnels qui lui sont consacrés.

Pour Moscovici, les représentations sociales peuvent être conçues comme « des contenus organisés, susceptibles d'exprimer et d'infléchir l'univers des individus et des groupes » (Moscovici, 1960, p. 635). De ce fait, les représentations sociales, en tant que références élaborées collectivement par un groupe, permettent à ce dernier comme aux individus qui le constituent d'appréhender leur environnement par des catégorisations d'objets, de personnes, de phénomènes ou même de savoirs (Moscovici, 1989). Ainsi, un objet polysémique et générateur de débats est particulièrement intéressant à problématiser sous l'angle des représentations sociales (Apostolidis & Dany, 2012 ; Moliner, 1993).

L'intégration scolaire a selon nous pleinement ce statut d'objet polysémique. Comme nous l'avons indiqué dans notre problématique, les terminologies d'inclusion et d'intégration scolaire peuvent recouvrir des réalités diverses non seulement selon les pays ou les régions (Poizat, 2006, 2009), mais également selon les établissements scolaires (N. Bélanger & Duchesne, 2010). Une classe spéciale dans un établissement ordinaire sera ainsi décrite

comme une mesure intégrative ou inclusive par les uns<sup>19</sup>, alors qu'elle sera qualifiée de séparative par les autres. La différence de conception de ce qu'est l'intégration ou l'inclusion scolaire va nourrir un débat d'autant plus nourri que les premiers vont justifier l'utilité de classes spéciales dans une perspective intégrative, alors que les seconds vont en démontrer l'incohérence avec cette même vision. Les enseignant-e-s qui pourraient y faire recours, tout comme les étudiant-e-s qui rencontrent cette réalité durant leurs stages, vont également débattre du sens de l'intégration quand elle rime avec séparation.

Si l'on considère la question des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers, nous avons également vu dans notre problématique que ces appellations sont aujourd'hui nécessairement polysémiques (Lavoie & Thomazet, 2013 ; Lavoie et al., 2013). En passant d'une acceptation biomédicale basée essentiellement sur la déficience à une conception socioenvironnementale de la situation de handicap (Fougeyrollas, 2002, Gazareth, 2009), l'évaluation des besoins éducatifs particuliers des élèves prend une tout autre ampleur. L'explosion des consultations en psychologie et en logopédie que nous avons mentionnée en est une démonstration.

Le concept de représentation sociale renvoie également à « une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués » (Jodelet, 1984, p. 362). Ce sens commun comporte des images et des liaisons mentales, utilisées et partagées par tout le monde, qui sont nécessaires pour résoudre des problèmes ou d'en prévoir l'issue (Moscovici & Hewstone, 1984). Ce sens commun se manifeste sous deux formes. La première est un « corpus de connaissances produit spontanément par les membres d'un groupe, et fondé sur la tradition et le consensus » (p. 544). Cette connaissance de « première main » est complétée par une « somme d'images mentales et de liens d'origine scientifique, consommés et transformés pour servir à la vie quotidienne » (p. 544). Cette connaissance de « seconde main » va constamment évoluer en fonction des avancées scientifiques et de leur vulgarisation pour établir de nouveaux consensus. Le sens commun ne peut donc être réduit à une pensée

---

<sup>19</sup> Des classes qui continuent à scolariser séparément des élèves au sein d'un établissement scolaire ont pris ces dernières années le nom de « classes d'intégration » ou « classes ressources » (canton de Vaud), ainsi que « classes pour l'inclusion scolaire » (France).

naïve ou intuitive, Moscovici et Hewstone associant « l'homme qui connaît au savant amateur » (p. 546).

Dans ce cadre conceptuel, les représentations sociales peuvent être apparentées à des processus transformatifs plutôt qu'informatifs, cette transformation d'un contenu scientifique en contenu du sens commun étant ce que l'on peut observer chez le savant amateur (Moscovici & Hewstone, 1984). Il s'agit donc pour Clémence et Doise (1995) « de rendre compte de la transformation d'un savoir expert à un savoir ordinaire ou d'une pensée informative à une pensée représentative » (p. 374) et étudier la manière dont les individus transforment leurs expériences et les données spécialisées auxquelles ils ont accès « en une théorie intégrée à leurs savoirs pour l'utiliser » (p. 377). Le produit final de cette transformation « apparaît sous la forme d'une pensée commune, prototypique, normative, sur une question débattue dans la société » (Clémence, 2002, p. 53). Cette tension entre pensée experte et pensée quotidienne est au centre de la théorie des représentations sociales. Comme le relève Clémence, il serait tout aussi difficile de faire face aux défis de la vie quotidienne en suivant les règles uniques de la science que d'être pris au sérieux comme expert en s'appuyant sur une pensée quotidienne.

Au cours de leur formation, les futurs enseignant-e-s sont confrontés à différents savoirs issus de la recherche en sciences de l'éducation, mais aussi de l'expertise professionnelle développée par les formateurs ou formatrices et les enseignant-e-s rencontrés durant les stages<sup>20</sup>. Selon Doudin et al. (2003), les enseignant-e-s peuvent ainsi développer deux types de rapports à un savoir sur la réalité : l'un *dogmatique* s'inscrit dans des croyances et l'autre *relatif* dans des connaissances. S'agissant des croyances, elles proviennent d'un système de valeurs personnelles dont la formation précoce « serait issue d'expériences de vie intense notamment en tant qu'écolier » (Doudin et al., 2003, p. 11). Pour ces auteurs, la fonction essentiellement adaptative de ces croyances « permettant de donner un sens à des événements de nature complexe » (p. 11) serait la principale raison qui les rendrait très difficiles, voire impossibles à modifier durant la formation et encore moins une fois les

---

<sup>20</sup> Considérer les savoirs des praticiens uniquement comme des représentations de sens commun empêche le dialogue entre pratique et recherche « pour les valider, les affiner, parfois pour les relativiser ou les combattre » (Perrenoud, Altet, Lessard, & Paquay, 2008, p. 11).

étudiant-e-s devenus enseignant-e-s. De ce fait, l'impact de la formation sur les croyances est pour ces auteurs relativement faible.

Clémence (2002, p. 56) relève également que, du fait que l'information initiale est souvent perçue comme ambiguë, incomplète ou abstraite, les personnes vont se référer au savoir déjà mémorisé pour faire des inférences. Pour ce faire, ce seront les données les plus aisément accessibles comme les stéréotypes ou les schémas qui seront utilisées. Cette pensée représentative se développe également au sein de leur groupe de pairs, ainsi qu'au contact avec leurs formatrices ou formateurs et d'autres enseignant-e-s rencontrés durant les stages. Cette pensée qui leur servira dans leur quotidien va constamment évoluer en fonction des cours suivis, des lectures faites et des débats tenus dans le cadre de la formation et des stages. Elle repose également sur les normes dominantes du contexte social et s'enracine ensuite dans des relations et des pratiques spécifiques qui vont consolider ou au contraire remettre en question ce consensus Clémence (2002). La pensée représentative se développant à partir de questions socialement vives, les individus vont traiter la même information selon des points de vue différents. En effet, « conversations et communications ne peuvent se développer que si les personnes partagent non seulement un langage commun, mais également lorsqu'elles ont quelque chose de différent à dire » rappelle Clémence (p. 58).

En ce qui concerne l'intégration scolaire, les étudiant-e-s font régulièrement état de l'écart qu'ils constatent entre les cadres théoriques ou les préconisations proposés en formation et les pratiques effectives rencontrées en stage (Perrin & Ramel, 2014). C'est particulièrement le cas en ce qui concerne la thématique de notre recherche puisque les futurs enseignant-e-s suivent des enseignements traitant de l'intégration voire de l'inclusion scolaire, alors que beaucoup d'entre eux n'en font pas l'expérience durant leur stage. Cet écart entre un discours socioenvironnemental jugé parfois comme trop idéaliste et des pratiques éducatives reposant encore sur une approche biomédicale amène nécessairement un débat entre les étudiant-e-s, certains adhérant au premier et d'autres se rangeant derrière les secondes. Les futurs enseignant-e-s se trouvent ainsi pris entre deux types de normes dominantes, celles issues des textes législatifs (*Accord intercantonal*, 2007, *Constitution fédérale*, 1999, *LHand*, 2002, *LEO*, 2011) ou des lignes directrices de la formation (HEP Vaud, 2006 ; Vanhulst et al., 2012) et celles issues des pratiques majoritaires dans les lieux de stage ou des points de vue de leur praticien-ne-s formateurs.

Les contours d'une représentation sociale ayant été dessinés, il convient à présent de décrire les processus au travers desquels elle se construit. Moscovici (1976) en a identifié

deux fondamentaux : l'objectivation et l'ancrage. En effet, pour qu'une pensée représentative se développe, il est nécessaire qu'elle se constitue autour d'un objet et s'ancre en même temps dans un univers familier des croyances et de connaissances antérieures (Clémence, 2001). L'ancrage et l'objectivation opèrent en synergie, l'un permettant de comprendre la constitution d'une connaissance à partir de savoirs préexistants et l'autre de saisir comment cette connaissance s'inscrit au niveau de l'individu et dans les rapports sociaux entre les individus.

## 4.2 Formation des représentations sociales

### 4.2.1 Processus d'objectivation

L'objectivation a ainsi pour fonction de rendre concret ce qui est abstrait (Doise, 1989). Permettant de « réduire l'écart entre la masse de mots qui circulent et les objets qui les accompagnent » (Moscovici, 1976, p. 108), l'objectivation est forcément sélective, concrète et simplificatrice. Ce processus d'objectivation peut être ainsi caractérisé dans une première phase « par la rétention sélective des informations disponibles sur quelque chose et par l'organisation de ces éléments sélectionnés dans un noyau figuratif » (Deschamps & Clémence, 2000, p. 106).

Cette première phase implique la *sélection d'informations* non seulement conformes au contenu de la représentation ou de l'information qui la nourrit, mais également aux cadres sociaux de référence (Moscovici, 1976). La pensée représentative va en effet d'abord reposer « sur une validité consensuelle » et « sur les normes dominantes du contexte social » (Clémence, 2002, p. 54) pour s'enraciner ensuite « dans des relations, des insertions et des pratiques spécifiques qui favorisent la consolidation ou la contestation du consensus » (p. 54).

Dans le cas de l'intégration scolaire, ces cadres sociaux sont multiples : ils découlent à la fois des lois et règlements, des discours et préconisations apportées en formation et des pratiques dominantes rencontrées en stage. Plus généralement, ils se réfèrent également à la place qu'occupent les personnes en situation de handicap dans la société. La structure imageante qui découle du processus d'objectivation de l'intégration scolaire va ainsi refléter aussi bien les informations disponibles que les cadres sociaux de référence.

Il est cependant difficile de se faire une image concrète d'un concept et sa *schématisation* devient nécessaire (Jodelet, 2008, p. 36). L'élaboration d'un *modèle figuratif* (Moscovici, 1976, p. 122) est une deuxième phase de ce processus d'objectivation

fondamental dans la construction des représentations sociales (Moliner & Martos, 2005). Ce modèle figuratif peut se décrire comme une « structure imageante », constituée de « notions clés » (Jodelet, 1984, p. 368), mises en relation les unes avec les autres. Nous avons précédemment mis en évidence l'importance des expériences passées dans la constitution des croyances selon un processus d'inférence. La mémoire, constituée de souvenirs individuels ou groupaux, va également jouer un rôle dans l'objectivation en agissant sur la sélection des informations relatives à un objet de représentation afin de mettre en cohérence son noyau figuratif avec les pratiques en vigueur ou admises comme acceptables (Bonardi, 2003).

Les individus vont ainsi organiser dans une deuxième phase une représentation initialement abstraite et générale en ses manifestations concrètes. Les métaphores et les images vont être particulièrement aidantes pour ce faire (Moscovici, 1976). Une étude portant sur les représentations sociales du handicap chez de jeunes collégiens (Harma, Gombert, Roussey, & Arciszewski, 2011) montre ainsi que ces derniers possèdent une représentation commune du handicap essentiellement orientée vers un point de vue déficitaire (modèle figuratif) et focalisée sur la visibilité du handicap (matérialisation). Les auteurs relèvent toutefois que cette représentation varie au niveau de ses éléments périphériques<sup>21</sup> lorsque la confrontation au handicap de leurs camarades amène ces collégiens à se détacher de l'aspect médical pour s'intéresser à leur personnalité et prendre conscience de leurs difficultés rencontrées. L'expérience de contact mise en évidence par Avramidis et al. (2000b) semble donc modifier la représentation sociale, du moins dans ses éléments périphériques.

Si les deux premières phases du processus d'objectivation se rapportent à la constitution interne d'une représentation socialement contrôlée (Jodelet, 2008), la troisième phase vise son usage pour faire face au monde extérieur. Ainsi, l'objectivation implique tour à tour la *sélection de l'information*, sa *schématisation* et sa *naturalisation*, soit « une projection de constructions de représentation comme des entités concrètes dans le monde vivant » (Jodelet, 2008, p. 425). La phase de naturalisation va conférer à la représentation « un statut d'évidence » élaborée en une « théorie profane » (Moscovici, 1976) et permettre le partage de

---

<sup>21</sup> Les auteurs se réfèrent au cadre conceptuel défini par Abric (1976). Cet auteur postule que tous les éléments de la représentation n'ont pas la même importance : certains constituent son *noyau central* et d'autres ont un statut d'éléments périphériques. La représentation évoluerait essentiellement dans ses éléments périphériques, son noyau central restant relativement stable.

connaissances sur son objet. Le produit final de la transformation apparaissant sous la forme d'une pensée commune, prototypique et normative (Clémence, 2002), on peut donc s'attendre à ce qu'il en soit de même pour l'intégration scolaire en tant que question de plus en plus débattue dans la société.

L'intégration scolaire restant polysémique, voire polémique<sup>22</sup>, il est plus aisé de la définir par des catégories d'élèves, quand bien même celles-ci n'impliquent pas forcément que les enfants ainsi désignés aient besoin d'être formellement intégrés. En effet, il y a toujours eu des élèves en difficultés ou avec des problèmes de comportement dans les classes, avant même que l'intégration scolaire soit une question d'actualité. La loi scolaire vaudoise (*LEO*, 2011) recourt également à cette catégorisation lorsqu'elle désigne dans son article 98 les bénéficiaires de la pédagogie différenciée. Il s'agit en particulier des élèves issus de la migration, des élèves à besoins socio-éducatifs ou encore des élèves en situation de handicap. Ces appellations permettent ainsi d'objectiver dans ce texte légal les représentations qu'ont ses auteurs de l'intégration scolaire.

#### **4.2.2 Processus d'ancrage**

Tout comme l'objectivation, le processus d'ancrage est constitutif de la représentation sociale et se fait en interdépendance avec la première. Mais, « alors que l'étude de l'objectivation doit partir de l'information pour suivre son évolution, en quelque sorte indépendamment des individus, l'étude de l'ancrage doit partir des individus et des groupes et, par conséquent prendre en compte d'emblée ce qui du point de vue de la pensée les différencie dans un domaine spécifique » (Clémence, 2002, p. 58). L'étude de l'ancrage implique donc de s'interroger sur les positions adoptées par les individus « face aux enjeux que soulève la construction sociale d'une représentation » (Clémence & Lorenzi-Cioldi, 2004, p. 157). L'ancrage va ainsi permettre d'expliquer comment un sens est donné à un objet

---

<sup>22</sup> Illustration de ce débat, le programme de l'Union démocratique du centre pour la législature 2011-2015 stipule qu'il « rejette l'enseignement « intégratif » et exige que les enfants ayant des difficultés à apprendre ou manifestant des troubles de comportement soient formés dans des classes spéciales par un personnel enseignant spécialement préparé à cet effet » (UDC, 2011, p. 73). La première version de ce texte déclarait que « les élèves en difficulté ou polyhandicapés doivent rester dans des classes, voire des écoles, spécialisées ».

nouveau par son « insertion dans un cadre conceptuel existant » (Jodelet, 2008, p. 425), les nouvelles informations s'ancrant dans un savoir ancien et servant le plus souvent à le renforcer (Clémence, 2002).

Le processus d'ancrage comporte également trois phases ou sous-processus (Jodelet, 2008, p. 425). Une *insertion dans un cadre conceptuel existant* permet à un groupe social confronté à un objet nouveau de l'inscrire dans son système de valeurs et de normes auquel il adhère afin de lui conférer une signification. L'information initiale est en quelque sorte « acculturée » au contact d'informations similaires et cette première phase associe des informations inconnues ou nouvelles à des informations familières ou des situations issues de la vie quotidienne et l'expérience personnelle.

Nous avons relevé dans notre problématique la confusion qui est régulièrement faite entre intégration et inclusion scolaires (Armstrong et al., 2009 ; Beauregard & Trépanier, 2010 ; Sermier Dessemontet, 2012). Pourtant, comme nous l'avons vu, ces deux termes correspondent à des définitions différentes et si les élèves concernés peuvent être les mêmes, les finalités de ces deux approches sont différentes. Or, en parcourant la littérature consacrée à l'inclusion scolaire, on est frappé par la fréquence avec laquelle les dispositifs décrits sous ce vocable correspondent en fait à de l'intégration scolaire. Le meilleur exemple que nous pouvons donner et que l'on trouve en France est celui des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS). La loi française impose d'inscrire tous les élèves dans leur école de secteur et de privilégier leur scolarisation dans l'école dite ordinaire. Plutôt que de fermer les anciennes classes spéciales intégrées dans les écoles, celles-ci ont été requalifiées d'inclusion scolaire sans que leur mission et leur fonctionnement changent. Ainsi, sous un label d'inclusion scolaire, le clivage entre les élèves en situation de handicap et les autres est maintenu plutôt que d'être aboli (Thomazet, 2012). Cette insertion du terme d'inclusion dans le cadre conceptuel existant de l'intégration scolaire illustre ainsi cette première phase d'ancrage.

Cette insertion va permettre une *interprétation en fonction d'un principe de signification* qui donnera un sens à l'objet de la représentation et à la vie quotidienne des individus. Ce processus va ainsi introduire de la variabilité entre les individus d'un même groupe social, ainsi qu'entre différents groupes sociaux, les vécus des uns et des autres n'étant pas identiques. Nous retrouvons cette variabilité entre individus lorsqu'il s'agit d'interpréter les concepts polysémiques que sont les terminologies *situations de handicap* et *besoins éducatifs particuliers* (Lavoie et al., 2013 ; Thomazet, 2012). Pour les uns, ces désignations se limiteront aux situations d'élèves souffrant d'une déficience et, pour les autres, seront

concernés tous les élèves éprouvant des difficultés et risquant de se trouver « handicapés » par celles-ci.

Finalement, le produit de cette interprétation sera utilisé par une *instrumentalisation* qui permettra de nommer, classer et interpréter des objets sociaux. De cette manière, un concept abstrait et étranger va se transformer en un savoir pratique et fonctionnel servant d'instrument aux individus pour comprendre et gérer de leur environnement social. La terminologie uniforme pour la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) est un bon exemple de cette instrumentalisation. En effet, alors que ce document se réfère dans son titre à la pédagogie spécialisée, il couvre plus généralement un ensemble de catégories qui relèvent selon les cantons de la pédagogie spécialisée, compensatoire (appui pédagogique) ou encore différenciée. Il permet néanmoins aux différents partenaires de dialoguer sur le plan suisse, ce qui était auparavant difficile à défaut d'un outil commun. Cependant, à la lecture de ce document, on est frappé de l'écart pris par rapport aux modèles de référence<sup>23</sup>, ce qui nous laisse à penser qu'il est également un résultat d'un processus d'ancrage de la représentation du handicap.

Doise (1992) mentionne par ailleurs trois sortes d'imbrications dans le processus d'ancrage, la signification d'une représentation sociale étant « toujours imbriquée ou ancrée dans des significations plus générales intervenant dans les rapports symboliques propres à un champ social donné » (p. 189). L'ancrage peut ainsi revêtir trois formes correspondant chacune à des types d'analyse différents. Une première sorte d'ancrage « porte sur l'intervention de croyances ou valeurs générales » (p. 189). Doise qualifie cet ancrage de psychologique, car il concerne essentiellement l'organisation de variations aux niveaux individuel et interindividuel. Une deuxième forme d'ancrage, plus sociologique, « porte sur l'imbrication des représentations sociales dans la manière dont les individus se représentent les rapports entre les positions ou catégories sociales » (p. 189). Cet ancrage renvoie à l'organisation des groupes sociaux, ainsi qu'aux relations sociales intergroupes. Un troisième type d'ancrage, à l'articulation des deux autres, « établit un lien entre RS et appartenances ou

---

<sup>23</sup> Notamment la Classification québécoise : processus de production du handicap (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté, & St Michel, 1998) et la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (OMS, 2001).

positions sociales », à savoir « la manière dont les individus se situent symboliquement par rapport aux relations sociales dans un champ donné » (p. 189).

Si Doise (1992) fait une distinction entre ces trois sous-processus d'ancrage, chacun impliquant une analyse différente d'une même réalité « qui ne reçoit sa signification spécifique que par le regard particulier porté sur elle » (p. 190), il rappelle cependant que « cette tripartition ne signifie pas que la réalité des ancrages des représentations serait de trois sortes » (p. 190) et que dans toute analyse de l'ancrage des représentations sociales « les trois approches décrites sont plus ou moins mêlées » (p. 190). Nous retenons pour notre part qu'un objet de représentation comme l'intégration scolaire peut être envisagé sous ces trois angles. En effet, les futurs enseignant-e-s vont se le représenter différemment selon leur vécu personnel, mais vont également prendre en compte le rôle et les attentes qu'on leur prête. Finalement, il vont se situer comme appartenant à un groupe professionnel face à d'autres groupes, comme les élèves ou leurs parents.

S'il est important d'étudier l'objectivation et l'ancrage d'une représentation sociale, il est également intéressant de se pencher sur le rôle que jouent des représentations sociales préexistantes dans l'ancrage et la structuration d'une nouvelle (Pianelli, Abric, & Saad, 2010). C'est particulièrement le cas pour la représentation sociale de l'intégration scolaire, car elle est en quelque sorte contiguë à celle qu'ont les futurs enseignant-e-s des missions de l'école et de leur rôle dans celle-ci.

Les recherches menées dans une approche structurale (Abric, 1976) ont mis en évidence trois types de relations entre différentes représentations sociales (Pianelli et al., 2010). La première relation implique la réciprocité, les deux objets de représentation étant en relation d'influence réciproque ; la seconde relation est de type antonymique puisqu'elle met en relation deux objets de représentation qui ont une définition opposée ; la troisième est une relation d'emboîtement fondée sur une hiérarchie ou une dépendance d'une représentation par rapport à l'autre.

Les travaux de Milland (2002) et de Pianelli et al. (2010), partant du constat de la transversalité de certains thèmes entre deux représentations, montrent d'une part l'existence d'un lien entre ces deux représentations et d'autre part l'autonomie de celles-ci tant au niveau de leur noyau central que dans l'existence de systèmes normatifs particuliers. Par ailleurs, ces travaux démontrent que la relation d'emboîtement qui caractérise les représentations étudiées « permet la structuration et l'autonomisation progressive d'une nouvelle représentation à

partir de représentations préexistantes » (Pianelli et al., 2010, p. 266-267). Les représentations préalables dans un univers social donné peuvent donc constituer des points d'ancrage pour de nouveaux objets évoluant dans cet univers. Les représentations *emboîtantes* peuvent ainsi déterminer le contenu et la structure d'une nouvelle représentation *emboîtée*. Dans le cas de notre recherche, nous postulerons une relation d'emboîtement entre les représentations des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e (emboîtantes) avec les prises de position envers l'intégration scolaire (emboîtées).

#### **4.2.3 Principes organisateurs des représentations sociales et prises de position**

La signification d'une représentation sociale étant ancrée dans des significations plus générales (Doise, 1992), les individus peuvent être situés les uns par rapport aux autres en fonction de certaines caractéristiques communes dans leurs normes d'interprétation, mais également de repères communs (Clémence, 2002). Toute étude se limitant ainsi à la description des représentations sociales risque d'en masquer l'ancrage dans les rapports symboliques entre acteurs sociaux (Doise, 1992). Celle-ci devrait également viser la mise à jour d'un savoir commun sur son objet, les principes organisateurs des positions individuelles liées à ce savoir commun, ainsi que l'ancrage de ces positions individuelles dans des réalités sociales et psychologiques (Clémence, Doise, & Lorenzi-Cioldi, 1994).

Ainsi, loin d'être des opinions consensuelles, les représentations sociales sont « des prises de position de nature différente, même si des repères communs peuvent être utilisés » (Doise, 1990, p. 122), des principes organisateurs différents étant activés selon le contexte social des individus et de leur identité propre (Frayse, 2000). A l'inverse d'une recherche de consensus, la représentation sociale est donc construite autour d'un objet dont la polysémie fait débat. L'approche des représentations sociales va donc se concentrer plus précisément sur le lien entre les niveaux personnel et social de l'analyse (Lorenzi-Cioldi & Clémence, 2001). Ceci est d'autant plus important que, si des repères communs orientent une représentation partagée, il apparaîtra toujours des différences voire des désaccords entre les prises de position individuelles à l'intérieur de cette trame commune (Clémence & Lorenzi-Cioldi, 2004).

Pour Doise (1986, 1989, 1990), les principes sur lesquels se constituent les représentations sociales remplissent deux fonctions principales : permettre aux membres d'un groupe de générer des prises de position et organiser les différences individuelles. Les représentations sociales fournissent ainsi aux individus des points de référence communs qui

deviennent également des sources de différences individuelles. Nous sommes ainsi loin de la vision des représentations sociales qui voudrait limiter ces dernières à une simple recherche de consensus.

Lorsque les principes organisateurs sont supra-ordonnés<sup>24</sup>, ils orientent « de manière constante et relativement stable les positions individuelles dans un nombre important de domaines » (Clémence, 2003a, p. 396). Ces principes organisateurs ne sont pas seulement à l'origine de classements, mais ils génèrent également des jugements de valeur et les prises de positions qui en découlent se développent souvent entre deux pôles (Clémence, 2003a).

La question de l'intégration scolaire est particulièrement propice à l'intervention de cette polarité dans la pensée représentative. Les prises de position étant aussi générées « par des principes organisateurs spécifiques au problème social sur lequel elles portent » (Clémence, 2003a, p. 397), les polarités « intégration » *versus* « séparation », « handicap » *versus* « besoins éducatifs particuliers », « éducation » *versus* « scolarisation » ou encore « diversité » *versus* « normalité » vont orienter les prises de position liées à cet objet de représentation et sont donc particulièrement intéressantes à étudier. En effet, Clémence relève que « la mise à jour de principes spécifiques d'une représentation permet de comprendre la logique particulière qui régit le raisonnement dans ce domaine et de repérer les mouvements de transformation de la pensée dans ce domaine » (p. 397). Selon cet auteur, la diversité dont rendent compte les principes organisateurs est générée puis structurée par des normes de pensée générales ou spécifiques. Cette diversité débouche sur des systèmes de prises de position qui se manifestent sous la forme d'attitudes, d'opinions ou encore de stéréotypes.

---

<sup>24</sup> Pour illustrer les notions de catégories sub-ordonnée et supra-ordonnée, nous reprenons l'exemple donné par Bessis, Chaserant et Favereau (2007, p. 184) : « Les catégories varient par degré relatif d'inclusion. Par exemple, des chiens peuvent être distingués selon leur race (niveau sub-ordonné), ce qui nécessite de délimiter la catégorie intermédiaire de « chien » en comparant les différents animaux, cette opération induisant, à un niveau d'abstraction supérieur, de délimiter la catégorie (supra-ordonnée) « animaux » par comparaison avec les différents êtres vivants ».

Clémence (2003a) en décrit le processus de construction comme suit. Lorsqu'un objet est débattu au sein d'un groupe social, la diffusion d'informations diversifiées à son propos donne lieu à l'émergence et à l'échange d'opinions qui sont encore à ce stade des prises de position instables. Sous l'influence de connaissances et de croyances antérieures, mais aussi sous celle d'experts intervenant dans le débat pour l'élever à des principes plus généraux, « le champ des opinions se structure autour d'attitudes dont la stabilité et la validité reposent sur leur association à des groupes majoritaires » (p. 397). Face à cette nouvelle problématique, les incertitudes vont s'estomper et les positions s'affirmer, voire se confronter. Les positions majoritaires vont finalement s'imposer à la plupart comme une norme, les groupes minoritaires présentant d'autres manières de penser vont accentuer « la polarisation des positions, les simplifient et les cristallisent dans des stéréotypes » (p. 397).

Lorsque l'on observe le débat sur l'intégration scolaire ces quatre dernières années, c'est cette même polarisation des positions que l'on constate aussi bien dans les prises de position de l'Union démocratique du centre (UDC, 2011) que du Syndicat des enseignants romands (SER, 2013). La première position n'étonne guère, car elle correspond à la ligne de ce parti, mais la seconde constitue un virage important comme nous l'avons vu plus précédemment. Si pour l'UDC, la polarité « enseignement intégratif » *versus* « école exigeante » est mise en avant, le SER simplifie pour sa part le débat en opposant « école pour tous » et « école fourre-tout ».

#### **4.2.4 Fonctions anticipatrices et justificatrices des représentations sociales**

Nous avons précédemment montré que les représentations sociales permettent aux individus issus d'un groupe social de se positionner face à un phénomène nouveau au travers du sens qu'ils construisent et mettent à son propos (Abric, 1989). Elles permettent également à ce groupe social de rendre son environnement « contrôlable et prédictible, tout en maintenant et préservant un système de croyances existant » (Vinet & Moliner, 2006, p. 49). Ces représentations favorisent également l'attribution aux membres d'un autre groupe antagoniste des caractéristiques permettant d'anticiper et de justifier des comportements à leur égard (Doise, 1973).

En se construisant une représentation des élèves « à intégrer », les futurs enseignant-e-s vont également leur attribuer des caractéristiques leur permettant d'anticiper une situation nouvelle. Cette fonction anticipatrice et justificatrice sera d'autant plus exacerbée que les futurs enseignant-e-s n'auront pas ou peu rencontré d'élèves en situation de

handicap dans leurs classes, aussi bien comme élèves eux-mêmes que comme stagiaires. De plus, l'injonction d'intégrer ces élèves en classe ordinaire et l'annonce de cette imminence augmenteront la certitude qu'ils en rencontreront dans leur futur pratique et l'incertitude quant à leur sentiment de compétence pour répondre à leurs besoins éducatifs particuliers (Ramel & Benoit, 2011 ; Ramel & Lonchamp, 2009). Ce sentiment peut de plus être renforcé par une formation dont le contenu porterait sur des principes généraux de l'intégration ou de l'inclusion scolaire, sans que leur pratique concrète soit abordée notamment sous des aspects pédagogiques et didactiques (G. Bergeron & St-Vincent, 2011).

Ainsi, les représentations sociales vont jouer « un rôle fondamental dans la dynamique des relations sociales et dans les pratiques » (Abric, 2003b, p. 15), car elles répondent à quatre familles de fonctions essentielles mises en évidence par Abric (1994). Elles permettent en effet de (a) comprendre et expliquer la réalité grâce aux *fonctions de savoir*, (b) définir l'identité et permettre la sauvegarde de la spécificité du groupe d'appartenance professionnelle par l'entremise des *fonctions identitaires*, (c) guider les comportements ou les pratiques au travers des *fonctions d'orientation*, et (d) justifier a posteriori les prises de position et les comportements en faisant appel aux *fonctions justificatrices*. La fonction identitaire va ainsi déterminer la manière dont les enseignant-e-s se perçoivent et perçoivent les autres groupes (autorités scolaires, autres professionnels, parents, élèves) avec lesquels ils sont en interaction. Les fonctions d'orientation et justificatrices vont orienter et de légitimer a priori ou a posteriori certaines pratiques professionnelles.

### **4.3 Handicap et intégration : entre prototype et stéréotype**

Si le processus d'objectivation a pour fonction de rendre concret ce qui est abstrait (Doise, 1989), la complexité de l'environnement social et physique rend nécessaire de traiter des objets différents comme équivalents (Semin, 1989). Le prototype qui découle de ce traitement peut être défini comme « un type idéal qui condense le sens d'une catégorie » (Semin, 1989), à savoir qu'il constitue un ensemble abstrait de caractères associés aux membres d'une catégorie (Cantor & Mischel, 1979) et correspond à la moyenne des formes de la catégorie représentant la tendance principale de celle-ci (Reed, 2011). Selon Rosch (1999), le prototype se crée plus facilement au plus bas niveau d'une imbrication de catégories. C'est en effet à cet échelon que les membres d'un groupe « partagent le plus de traits communs et se distinguent le mieux des membres des autres catégories ». (Salès-Wuillemin, 2006, p. 30). Le regroupement de personnes au sein d'une même catégorie n'implique pas forcément que celles-ci en possèdent toutes les caractéristiques, mais qu'elles

en aient suffisamment pour les y attribuer (Bessis, Chaserant, & Favereau, 2007). Cet effet d'accentuation va par ailleurs minimiser aussi bien les différences entre les membres de ce groupe que les ressemblances avec ceux qui n'en font pas partie (Bessis et al., 2007), les représentations sociales qui en découlent permettant aux individus d'avoir des éléments explicatifs auxquels ils peuvent attribuer les causes des comportements, des prises de position ou des situations qui caractérisent chacun des groupes (Deschamps, 1973).

Ces classifications profanes peuvent être empruntées aux images et messages véhiculés par les médias (Stockdale, 1995). En ce qui concerne la question du handicap, nous rajoutons également les images accessibles dans le domaine public. En effet, les panneaux indiquant des services pour des personnes handicapées se basent généralement sur les prototypes de situations de handicap telles que les personnes en fauteuil roulant, aveugles, sourdes ou déficientes intellectuelles.

Ce constat rejoint celui fait par Harma et al. (2011) sur une représentation du handicap essentiellement orientée sur la visibilité de celui-ci comme le montre la Figure 4.

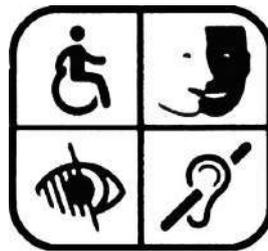


Figure 4. Panneau signalant des services pour personnes handicapées (gare de Lyon, Paris).

Il est intéressant de relever que cette symbolisation de catégories de handicap contribue à leur stéréotypisation. En effet, pour illustrer les personnes ayant un handicap mental ou psychique, la signalétique utilise un couple de visages faisant référence à la trisomie. Cette réduction conceptuelle favorise ainsi une représentation prototypique, voire stéréotypique, des situations de handicap.

Stockdale (1995) constate par ailleurs que les personnes sourdes ou aveugles sont considérées comme plus intégrées dans la société que des personnes ayant d'autres handicaps. Les gens auraient également le sentiment de pouvoir faire face à une personne ayant une cécité ou une surdité, bien plus qu'à une autre ayant un handicap mental, physique ou moteur (Stockdale, 1995). En ce sens, les personnes sourdes ou aveugles revêtiraient à la fois le statut de prototypes de situations de handicap et celui de l'intégration.

A contrario, Jodelet (2003a) relève que, si l'information sur la maladie mentale est aujourd'hui meilleure, la compréhension à l'égard des personnes qui en souffrent va en baissant alors que la crainte augmente. L'image que ces personnes véhiculent est en effet de plus en plus associée à la dangerosité, le « malade mental » désignant plus un individu dont il faut se méfier qu'une personne pour laquelle il faudrait avoir de la bienveillance. L'attribut de dangerosité accolé à la personne souffrant d'une maladie mentale relève ainsi du stéréotype de la catégorie à laquelle cette personne appartient.

Dans une recherche récente, Rohmer et Louvet (2011) ont mis en évidence que les stéréotypes des personnes handicapées étaient liés à la nature de la déficience. Rejoignant Stone et Colella (1996) pour qui les attitudes et comportements peuvent varier selon cette dernière, ces auteurs postulent que cette discrimination repose sur des préjugés. En faisant référence à des prototypes de situations de handicap que sont les « aveugles », les « sourds », les « personnes en fauteuil roulant », et les « trisomiques » et les « autistes », ces chercheurs ont questionné 233 étudiants volontaires. Il ressort de leur étude que les personnes sans handicap sont jugées plus compétentes que toutes les catégories de personnes handicapées, mais que ces dernières sont perçues plus courageuses que les premières, en particulier quand leur déficience est de nature physique.

Tout comme les prototypes, les stéréotypes jouent ainsi un rôle important dans la constitution de la représentation sociale. Selon Pianelli et al. (2010), la zone de son noyau central « est constituée d'items très fréquents et très importants » qui peuvent être « soit des éléments centraux soit des stéréotypes ou des prototypes associés à l'objet » (p. 249). Si les stéréotypes procèdent de la même logique réductrice à une catégorie que les prototypes et peuvent être qualifiés de « croyances partagées au sujet des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi souvent des comportements, d'un groupe de personnes » (Leyens, Yzerbyt, & Schadron, 1996, p. 12), ils se définissent cependant « à la fois comme une rationalisation et comme une justification du préjugé » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 16). Les stéréotypes vont traduire l'orientation du préjugé dont un groupe social est la cible, sous la forme des traits prétendument caractéristiques et fortement exagérés de ce dernier, le préjugé pouvant être considéré comme une attitude découlant du stéréotype (Salès-Wuillemin, 2006).

Jodelet (2005) a montré dans ses travaux que, dans l'imbrication des représentations sociales et des pratiques, l'altérité est le produit d'une construction et d'une exclusion sociale tenant ensemble par un même système de représentation. Ce constat peut expliquer ce

paradoxe de l'aide qui consiste à sortir les élèves de la classe pour mieux les intégrer (Doudin & Lafortune, 2006 ; Doudin, Lafortune, Pons, & Moreau, 2009), une part importante du soutien pédagogique apporté aux élèves en difficulté étant organisée en dehors de la classe. La représentation sociale construite au sujet des élèves en situation de handicap justifie ainsi autant leur intégration que leur mise à l'écart de l'école, le « respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève » tout comme l'organisation scolaire et le fonctionnement de la classe pouvant être invoqués dans les deux cas de figure. (LEO, 2011, p. 19). Quelle que soit la réponse apportée, un besoin cognitif d'organiser, d'interpréter et de maîtriser l'environnement physique et social amène à une classification de ses éléments (Jodelet, 1989 ; Tajfel, 1972). Or, la discrimination se manifesterait « dès lors que des individus seraient classés même arbitrairement en groupes » (Jodelet, 1989, p.99), indépendamment des caractéristiques qui leur seraient propres.

Ce processus de stigmatisation a été mis en avant par les travaux de Goffman et Kihm (1975) portant sur les usages sociaux des handicaps. Pour ces auteurs, il y a stigmatisme lorsqu'il existe un écart entre l'identité sociale réelle d'un individu et l'identité sociale virtuelle de ce dernier, ce stigmatisme naissant d'une représentation construite sur des stéréotypes. Un de ces stéréotypes touche à la crainte d'être à son tour touché par le stigmatisme en côtoyant des personnes stigmatisées, ce même constat ayant été fait par Jodelet dans son étude sur la folie et la représentation sociale (1989).

## 5. Synthèse, questions de recherche et hypothèses générales

### 5.1 Synthèse

Au cours de cette dernière décennie et particulièrement depuis l'adoption d'un cadre législatif ou réglementaire plus contraignant, la question de l'intégration scolaire est devenue prioritaire pour le système éducatif suisse. Ainsi, de plus en plus d'élèves en situation de handicap sont scolarisés dans des classes ordinaires et devraient l'être encore plus ces prochaines années. De surcroît, l'élargissement de la terminologie de handicap à celle de besoins éducatifs particuliers rend par ailleurs plus saillante la prise en compte de l'hétérogénéité au sein de la classe ordinaire, les enseignant-e-s ayant pour obligation de rendre leur enseignement accessible à l'ensemble de leurs élèves.

Nous avons par ailleurs relevé le flou conceptuel entourant aussi bien les notions d'intégration et d'inclusion scolaires que celles de handicap et de besoins éducatifs particuliers. Par ailleurs, l'intégration était une modalité de scolarisation peu répandue lorsque nous avons procédé à la collecte de nos données. Les enseignant-e-s, qu'ils soient en formation ou déjà en activité, ne peuvent se référer à un répertoire de pratiques suffisamment développé et empiriquement fondé. Ce manque de références pratiques ajouté au flou conceptuel peut ainsi contribuer à faire douter les enseignant-e-s de leur compétence à intégrer des élèves en situation de handicap et à répondre à leurs besoins éducatifs particuliers. Ceci est d'autant plus vrai pour les futurs enseignant-e-s que leur formation ne les prépare que partiellement à cette nouvelle réalité.

Les attitudes et les opinions ayant une incidence sur les pratiques pédagogiques, les futurs enseignant-e-s doivent pouvoir bénéficier des apports d'une formation leur permettant de prendre conscience des représentations qu'ils ont de leur rôle et des élèves en situation de handicap plus fréquemment intégrés qu'auparavant et dont ils auront la responsabilité. Nous constatons cependant que les nombreux travaux portant sur les futurs enseignant-e-s et l'intégration scolaire se centrent essentiellement sur leurs attitudes et l'efficacité de la formation pour favoriser le développement ou la transformation de ces dernières. Cette conception partagée par de nombreux chercheurs engagés en formation postule que, les attitudes orientant les pratiques, il s'agit d'une priorité en formation initiale.

Il n'est pas tenu compte dans cette perspective que l'attitude se trouve en aval d'une représentation, cette dernière lui servant de matrice. Or, la majorité des études relatives à l'intégration ou l'inclusion scolaire et les futurs enseignant-e-s se centrent essentiellement sur

les attitudes de ces derniers. Ces recherches n'établissent pas ou peu de liens avec la pensée représentative et le savoir ordinaire développés par les futurs enseignant-e-s et dans lesquels leurs attitudes s'inscrivent. Ainsi, ne prendre en compte en formation initiale que les attitudes peut contribuer à ne faire évoluer que quelques éléments de cette représentation. Le risque couru est que les futurs enseignant-e-s n'adoptent que superficiellement de nouvelles positions professionnelles envers des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers, voire qu'ils se contentent d'émettre des opinions conformes au discours intégratif, alors que le noyau figuratif de leur représentation de l'intégration scolaire n'a pas évolué durant leur formation. Le constat a d'ailleurs été fait par plusieurs recherches que nous avons mentionnées que les positionnements et les pratiques relativement favorables à l'intégration scolaire des enseignant-e-s débutants tendent à diminuer, voire s'inverser durant les premières années de pratique.

Si de nombreux auteurs postulent qu'il s'agit de mieux penser l'ingénierie de la formation pour mieux agir sur les attitudes des étudiant-e-s, nous sommes pour notre part d'avis qu'une meilleure prise en compte de leurs représentations permettrait de mieux orienter les contenus de la formation dispensée. En travaillant sur leurs représentations, les futurs enseignant-e-s pourraient également mesurer l'écart éventuel entre celles-ci et les attentes à leur égard en ce qui concerne l'intégration des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers. L'étude que nous proposons vise donc à mieux connaître la manière dont la pensée représentative des futurs enseignant-e-s intervient dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap.

Afin de synthétiser notre cadre conceptuel, nous nous appuyons sur la schématisation proposée par Jodelet (2003b) de l'espace d'étude des représentations sociales (Figure 5).

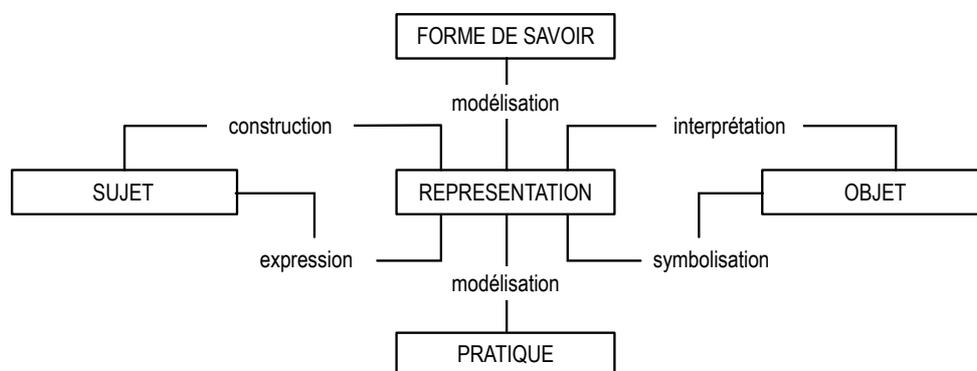


Figure 5. L'espace d'étude des représentations sociales d'après Jodelet (2003b, p. 60).

Comme l'indique cette auteure, la représentation consiste « en une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet » (p. 59) et induit des pratiques se traduisant par des prises de position reflétant « l'ajustement pratique du sujet à son environnement » (p. 61). Dans notre recherche, le rôle du sujet est tenu par les futurs enseignant-e-s et l'objet de représentation est l'intégration scolaire. Deux autres objets de représentation potentiellement en relation d'emboîtement avec le premier sont également pris en compte, à savoir les missions de l'école et le handicap.

Nous proposons d'étudier les formes de savoir liées aux caractéristiques de l'intégration scolaire telles que construites par les enseignants au travers d'opinions et d'images prototypiques traduisant leurs représentations. La pratique se réfère quant à elle à l'expérience vécue par les futurs enseignant-e-s, ainsi qu'à des prises de position par rapport à l'intégration scolaire. Ces prises de position peuvent être liées ou non à la formation suivie.

## **5.2 Questions de recherches et hypothèses**

### **5.2.1 Questions de recherche**

Nous avons fait le choix de porter notre regard en amont des attitudes et de nous pencher plus particulièrement sur la manière dont la pensée représentative de futurs enseignant-e-s oriente les prises de position envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap. Nous souhaitons également nous intéresser à l'ancrage de cette pensée représentative dans le parcours personnel des futurs enseignant-e-s. Nos questions de recherche sont donc les suivantes :

- 1) Quelles sont les caractéristiques individuelles et les expériences personnelles des participant-e-s en lien avec le handicap et l'intégration scolaire, ainsi que de leurs représentations et prises de position à son égard ?
- 2) De quelle manière les représentations qu'ont les futurs enseignant-e-s de l'intégration scolaire s'objectivent-elles et comment évoluent-elles au cours de leur formation ?
- 3) Comment les représentations des futurs enseignant-e-s et leurs prises de position s'ancrent-elles dans leurs caractéristiques individuelles, leurs expériences personnelles, ainsi que leurs représentations de l'école et de leur futur rôle professionnel ?

- 4) Quel rôle la formation et notamment la pratique de stage jouent-elles dans l'organisation des prises de position des étudiant-e-s envers l'intégration scolaire et leur perception de celle-ci ?

### 5.2.2 Hypothèses générales et spécifiques

Pour répondre à ces questions, nous formulons les hypothèses générales et spécifiques suivantes :

**Objectivation de la représentation de l'intégration scolaire.** Dans le processus de formation de la représentation de l'intégration scolaire, l'objectivation se fait au travers des situations des élèves concernés. En particulier, elle se réalise à partir d'images prototypiques facilement identifiables, se focalisant le plus souvent sur la visibilité du handicap et fréquemment figurées dans l'espace public ou les médias (Harma et al., 2011 ; Stockdale, 1995). Par ailleurs, comme le mentionne Stockdale (1995), les personnes auraient le sentiment de pouvoir plus facilement faire face à certaines situations de handicap (cécité ou une surdité) que d'autres (handicap mental, physique ou moteur). Nous postulons ainsi que :

- L'objectivation de la représentation de l'intégration scolaire aboutira à une forme de catégorisation basée sur des prototypes de situations de H/BEP.
- Au cours de la formation, le recours à ces prototypes de situation de handicap diminuera au profit de situations de besoins éducatifs plus ancrées dans la réalité des classes.
- L'attente plus forte de certaines situations de H/BEP sera liée à plus d'appréhension à leur égard.

**Ancrage des prises de position envers l'intégration scolaire.** Les attitudes et les croyances des futurs enseignant-e-s s'inscriraient selon différents auteurs dans des caractéristiques individuelles (Avramidis et al., 2000b ; Carroll et al., 2003 ; Ellins & Porter, 2005 ; Forlin et al., 2009), des expériences personnelles en lien avec le handicap (Avramidis et al., 2000b ; Potvin & Rousseau, 1991, 1993) ou en tant qu'écopier (Doudin et al., 2003). L'absence d'études sur ces aspects ne nous permettant pas de formuler des affirmations, nous formulerons ici plutôt une question exploratoire plutôt qu'une hypothèse :

- Les prises de position des futurs enseignant-e-s envers l'intégration scolaire sont-elles orientées par certaines caractéristiques individuelles ? Nous nous attendons à ce que ce soit le cas notamment avec le sexe, l'âge, le contexte familial ou des expériences personnelles comme le vécu scolaire et la proximité avec le handicap.

Nous référant par ailleurs aux travaux de Milland (2002) et Pianelli et al. (2010) sur le rôle que peut jouer une représentation préexistante dans l'ancrage et la structuration d'une nouvelle, nous postulons qu'une relation d'emboîtement se retrouve également entre des prises de position envers l'intégration scolaire et les représentations de l'école et du rôle de l'enseignante. Nous escomptons donc que:

- Les prises de position liées à l'intégration scolaire seront ancrées dans des représentations plus générales de l'école et de l'enseignement. Notamment, une représentation de l'école centrée sur le développement des élèves, leurs apprentissages et leur développement de connaissances orientera favorablement les prises de position des étudiant-e-s envers l'intégration scolaire. A contrario, une conception de l'école centrée sur l'orientation précoce des élèves pour la suite de leur scolarité aboutira sur des prises de positions moins favorables.

**Rôle de la formation et de la pratique de stage sur les prises de position envers l'intégration scolaire et sur la perception de cette dernière.** La formation initiale est identifiée comme une occasion privilégiée de permettre aux futurs enseignant-e-s de développer aussi bien des attitudes, des connaissances que des aptitudes pour favoriser l'intégration voire l'inclusion scolaire (EADSNE, 2011a, 2011b) et contribue à l'émergence d'un sentiment d'efficacité collective orientant l'ensemble des pratiques des intervenants (Terrisse & Lefebvre, 2007). En effet, un faible sentiment de compétence et un manque de connaissances amènent les futurs enseignant-e-s à redouter les situations d'intégration et à adopter des attitudes moins ouvertes à son égard (Avramidis et al., 2000b ; Bradshaw & Mundia, 2005), alors qu'un sentiment de compétence plus élevé influence positivement les attitudes des enseignants envers l'intégration (Avramidis et al., 2000a ; S. Bélanger & Rousseau, 2003 ; Doudin et al., 2006 ; Wilkins & Nietfeld, 2004). La pratique de stage, de préférence dans un cadre inclusif, permet également de calmer les craintes relatives à l'inclusion des enfants ayant une déficience (Campbell et al., 2003 ; Lambe & Bones, 2007). Nous escomptons ainsi que :

- L'avancement dans la formation, l'opinion des étudiant-e-s sur celle-ci et une pratique plus soutenue de l'intégration en stage d'une part augmenteront l'adhésion, l'assurance ou le sentiment de compétence quant à l'intégration scolaire, d'autre part diminueront l'appréhension envers l'intégration scolaire.

- Un plus haut niveau d'assurance et un sentiment de compétence plus élevé chez les futurs enseignant-e-s orientent favorablement leurs prises de position envers l'intégration des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers.

## DEUXIEME PARTIE

### 6. Méthode

#### 6.1 Objectifs de la recherche

La recherche vise à mettre en évidence la manière dont intervient la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers (ci-après *situations de H/BEP*). Elle s'attache également à identifier chez des étudiant-e-s se destinant d'une part à l'enseignement préscolaire et primaire (ci-après *étudiant-e-s BP*) et d'autre part à l'enseignement secondaire obligatoire et post-obligatoire (ci-après *étudiant-e-s MS*) l'objectivation de leur pensée représentative et de leurs prises de position, ainsi que l'ancrage de celles-ci aussi bien dans le parcours des étudiant-e-s et leurs représentations préexistantes à leur formation que dans cette dernière.

L'intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de H/BEP sera analysée dans deux études distinctes. Ces deux populations d'étudiant-e-s diffèrent en effet tant par leur sexe, leur âge moyen, leur parcours académique que la formation suivie en HEP. Dans un second temps, nous procéderons à une discussion en regard des résultats des deux études.

#### 6.2 Participants

##### 6.2.1 Participant-e-s se destinant à l'enseignement préscolaire et primaire<sup>25</sup>

La population totale des étudiant-e-s BP inscrite dans les trois phases de la formation concernée par notre étude est de 537 personnes se répartissant entre 203 étudiant-e-s en début de formation, 162 en milieu de formation et 172 en fin de formation. Les questionnaires ont été distribués lors de différents cours aux étudiant-e-s présents et 266 personnes y ont répondu à cette occasion. Un questionnaire émanant d'une étudiante suivant le master en pédagogie spécialisée et quatre autres questionnaires remplis de manière incomplète ont été écartés. Le nombre de participant-e-s ( $N = 261$ ) représentant 48.6 % de l'effectif total des

---

<sup>25</sup> Par commodité, cette population sera nommée « Etudiant-e-s BP » par la suite.

étudiant-e-s BP, près d'un sur deux a ainsi participé à cette étude. Parmi les répondant-e-s BP, 99 sont en début de formation (1<sup>re</sup> année et 1<sup>er</sup> semestre), 88 en milieu de formation (2<sup>e</sup> année et 4<sup>e</sup> semestre) et 74 en fin de formation (3<sup>e</sup> année et 6<sup>e</sup> semestre). La plus faible participation en fin de formation est liée dans ce cas à un absentéisme plus haut en fin d'année académique.

### **6.2.2 Participant-e-s se destinant à l'enseignement secondaire obligatoire et post-obligatoire<sup>26</sup>**

Nous avons choisi d'associer dans un même groupe les étudiant-e-s MS1 et MS2. En effet, si les durées de leurs formations respectives diffèrent d'une année, ces étudiant-e-s sont passés par un cursus universitaire similaire et le titre minimum pour entrer dans ces filières lorsque l'étude a été réalisée était une licence ou un master. Seuls les étudiant-e-s se destinant à l'enseignement de branches artistiques ou de l'éducation physique pouvaient être au bénéfice d'un bachelors. Il faut également relever que près de deux tiers des cours proposés par ces filières sont organisés en commun, notamment ceux à l'issue desquels la collecte de données a été organisée.

La population totale des étudiant-e-s MS inscrite dans les deux phases de la formation concernée par notre étude est de 478 personnes se répartissant entre 253 étudiant-e-s en début de formation et 225 en fin de formation. Les questionnaires ont été distribués lors de différents cours aux étudiant-e-s présents et 215 personnes y ont répondu. Trois questionnaires remplis de manière incomplète ont été écartés. Le nombre de participant-e-s ( $N = 212$ ) représentant 52.4 % de l'effectif total des étudiant-e-s MS, plus d'un sur deux a ainsi participé à cette étude. Parmi les répondant-e-s, 108 sont en début de formation (1<sup>re</sup> année et 1<sup>er</sup> semestre) et 104 en fin de formation (2<sup>e</sup> année et 4<sup>e</sup> semestre pour les étudiant-e-s MS1 ou 1<sup>re</sup> année et 2<sup>e</sup> semestre pour les étudiant-e-s MS2).

---

<sup>26</sup> Cette population sera nommée « Etudiant-e-s MS » par la suite. Les étudiant-e-s se destinant à l'enseignement secondaire obligatoire seront nommés « Etudiant-e-s MS1 » et ceux se destinant à l'enseignement post obligatoire « Etudiant-e-s MS2 ».

### 6.3 Procédure

Notre questionnaire a reçu préalablement l'autorisation de passation par la direction de la HEP Vaud et nous avons garanti l'anonymat des participant-e-s en respectant le *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes écoles pédagogiques* (CDHEP, 2002).

Afin de pouvoir aussi comparer les résultats respectifs des étudiant-e-s BP et MS, nous avons choisi de leur soumettre un même questionnaire. Ce dernier a été distribué à l'occasion des cours principaux auxquels étaient censés participer tous les étudiant-e-s et a été rempli sur place, au lieu de l'enseignement normalement prévu, et déposé à la sortie dans des cartons prévus à cet effet. La passation s'est déroulée entre mai 2010 et mai 2011, la collecte de données étant organisée de telle manière qu'il n'était pas possible aux étudiant-e-s de répondre deux fois au questionnaire.

La première collecte de données effectuée en mai 2010 auprès des étudiant-e-s BP en fin de formation n'ayant pas pu se faire avec assez de participant-e-s, nous l'avons complétée par une seconde collecte en mai 2011 auprès d'un deuxième groupe d'étudiant-e-s également en fin de formation. Nous avons vérifié l'hypothèse que les groupes provenaient de la même population avant de les agréger et avons procédé pour ce faire à des tests d'hypothèse paramétriques (T-tests) sur l'ensemble des variables retenues. Nous avons complété ces T-tests par des Chi2 pour les variables dont les variances étaient significativement différentes.

Les étudiant-e-s en début de formation ont répondu à une version plus courte du questionnaire qui ne portait pas sur la formation suivie en HEP et l'expérience de stage, alors que les étudiant-e-s en milieu et en fin de formation ont répondu à une version complète qui incluait des questions portant sur la formation suivie en HEP et la pratique de stage.

### 6.4 Matériel

L'instrument de récolte de données consiste en un questionnaire qui vise à rendre compte d'une part des représentations et des prises de position des étudiant-e-s relatives à l'intégration et d'autre part de leur ancrage dans des caractéristiques individuelles, l'expérience personnelle et les représentations plus générales des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e.

Plusieurs auteurs (Doudin et al., 2003 ; Perez-Roux, 2013 ; Peyronie, 1998 ; Potvin & Rousseau, 1991, 1993 ; Roux-Perez, 2006 ; Vanhulle, 2002) soulignent que certaines caractéristiques individuelles des enseignant-e-s, ainsi que leur parcours ou leurs expériences

personnelles peuvent influencer aussi bien les conceptions qu'ils ont de l'école que leurs attitudes envers les élèves en difficulté.

De ce fait, les premiers items portent sur :

- les caractéristiques personnelles que sont l'âge, le sexe et le contexte familial des participant-e-s (profession des parents, inscription dans un milieu parental d'enseignants, situation familiale, enfants) ;
- l'expérience personnelle en lien avec le propre parcours scolaire (difficultés rencontrées à l'école obligatoire, appréciation de celle-ci, études suivies) ou avec la thématique du handicap (fréquentation au cours de la scolarité obligatoire ou dans son entourage de personnes en situation de handicap).

S'agissant des représentations des futurs enseignant-e-s dans lesquels les prises de position liées à l'intégration scolaire peuvent s'ancrer, nous avons retenu les trois composantes suivantes :

- les représentations des missions de l'école et du rôle de l'enseignant qu'ont les futurs enseignant-e-s ;
- la catégorisation des situations de handicap ou de besoins éducatifs particuliers (ci-après situations de H/BEP) à laquelle les participant-e-s ont recours pour décrire celles auxquelles ils s'attendent dans leur futur pratique ;
- la perception de l'intégration scolaire définie par l'appréhension, la perception de l'assurance et le sentiment de compétence des étudiant-e-s envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de H/BEP.

Les prises de position des futurs enseignant-e-s envers l'intégration scolaire ont été mesurées selon leur niveau d'adhésion à :

- l'injonction et au principe d'intégrer ;
- des adaptations de modalités ou d'objectifs d'apprentissage (ci-après *des adaptations*) et au recours à des moyens auxiliaires<sup>27</sup> selon les catégories d'élèves en situation de H/BEP ;

---

<sup>27</sup> Il s'agit de mettre à disposition des élèves en ayant besoin différents moyens auxiliaires (livre en braille, logiciels d'aide, etc.) pour faciliter leurs apprentissages.

- l'intégration de certaines catégories d'élèves en situation de H/BEP.

Pour déterminer l'ancrage des prises de position relatives à l'intégration scolaire dans l'expérience professionnelle et la formation des étudiant-e-s, nous avons tenu compte de :

- leur expérience professionnelle antérieure à l'entrée en formation ;
- leur avancement dans la formation ;
- leur opinion quant à la formation suivie en lien avec la thématique de l'intégration scolaire ;
- leur pratique de l'intégration en stage.

Nous avons également prévu des questions portant sur la collaboration avec d'autres professionnels en stage quant à l'intégration d'élèves en situation de H/BEP. Cependant, une forte majorité des étudiant-e-s disant n'avoir jamais ou très rarement pu expérimenter la collaboration à cette occasion quelques soient les professionnels concernés<sup>28</sup>, nous avons renoncé à exploiter des résultats trop homogènes.

Afin de faciliter l'analyse des résultats, nous avons procédé à des regroupements d'items en nous appuyant pour ce faire d'une part sur notre cadre théorique et d'autre part sur des analyses en composantes principales avec rotation VARIMAX (ACP). Le traitement des données a été fait à l'aide du logiciel statistique SPSS Statistics (v.21). Nous avons testé l'adéquation de la solution factorielle au moyen l'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*), Tabachnick et Fidell (2008) posant une valeur de .60 ou plus comme un préalable à une analyse factorielle. Afin de vérifier si les items regroupés au sein d'une même échelle présentaient une cohérence avec l'ensemble des autres énoncés, nous avons également utilisé comme indicateur le coefficient alpha de Cronbach ( $\alpha$ ). En l'absence d'un consensus sur le seuil d'acceptabilité de l'alpha, nous nous sommes appuyés sur la typologie proposée par DeVellis (2003) qui fixe la valeur minimale acceptable entre .65 et .70.

Par ailleurs, afin de résoudre les problèmes d'asymétrie et de non-normalité associés aux distributions de certaines variables, nous avons transformé les variables concernées pour obtenir la solution qui réduisait le mieux ces problèmes. Nous nous sommes appuyés pour ce

---

<sup>28</sup> 75.3 % ( $N = 162$ ) des étudiant-e-s BP en milieu ou fin de formation ( $\alpha = .945$ ) et 87.5 % ( $N = 104$ ) des étudiant-e-s en fin de formation ( $\alpha = .867$ ).

faire sur le logiciel Stata SE (v.12). Finalement, les variables ont toutes été centrées selon la procédure recommandée par Muller, Judd et Yzerbyt (2005) avant d'effectuer des régressions linéaires.

Afin d'éviter des redondances, nous décrivons l'origine des questions et le matériel utilisé au fur et à mesure des analyses descriptives.

## **6.5 Analyse des données**

Pour tester les hypothèses de médiations, nous recourons à la procédure préconisée par Baron et Kenny (1986). Elle comporte quatre étapes réalisées à l'aide d'analyses de régression linéaire et consistant à :

- 1) vérifier l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante ;
- 2) montrer l'effet de la variable indépendante sur la supposée variable médiatrice ;
- 3) déterminer l'effet de la variable supposée médiatrice sur la variable dépendante ;
- 4) vérifier que l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante s'atténue significativement (médiation partielle) ou disparaît (médiation totale) lorsque l'on introduit la variable supposée médiatrice dans le modèle de régression.

Si ces conditions sont remplies, l'hypothèse selon laquelle un médiateur aurait un effet sur le lien entre la variable indépendante et la variable dépendante est vérifiée.

Un autre effet peut s'ajouter au travers d'une variable modératrice qui influence la direction ou la force du lien entre la variable indépendante et la variable dépendante. Il s'agit dans ce cas de vérifier à l'aide d'une analyse de régression linéaire l'effet conjoint de la variable indépendante et de la variable modératrice sur la variable dépendante, celui-ci devant être significatif (Hayes, 2013). Pour comprendre le sens de la modulation, une droite de régression est ensuite calculée, le graphique étant construit en résolvant l'équation de la droite de régression pour des valeurs des variables indépendantes correspondant à leur moyenne -1SD et + 1SD.

Nos études mettant en jeu des variables souvent corrélées entre elles, nous avons systématiquement testé la multicollinéarité de celles entrées dans des modèles de régressions linéaires hiérarchiques. Pour ce faire, nous avons observé la tolérance définie comme la

proportion de la variance d'un prédicteur qui n'est pas partagée avec d'autres variables indépendantes. Une valeur de la tolérance supérieure à .30, ou du facteur d'inflation de la variance (VIF)<sup>29</sup> inférieure à 3.0, correspond à un faible niveau de colinéarité (Pétry, 2003).

---

<sup>29</sup> Le VIF est la valeur inverse de la tolérance et indique de combien la variance d'un prédicteur est augmentée par la présence de multicollinéarité.

## 7. Etude 1 « Pensée représentative et prises de position d'étudiant-e-s BP »

### 7.1 Analyses descriptives

#### 7.1.1 Caractéristiques et expérience personnelles des participant-e-s

**Sexe et âge.** Les étudiant-e-s BP sont à 91.6 % des femmes, les deux sexes étant répartis de manière identique en début, milieu et fin de formation :  $\chi^2(2) = 2.74, p = .254$ . Cette population étant essentiellement composée de femmes, nous ne pourrions donc pas retenir cette variable pour la suite de notre étude. L'âge moyen des participant-e-s est de 22.4 ans ( $SD = 2.97$ ), les plus jeunes participant-e-s ayant 18 ans et la plus âgée 38 ans. Nous retiendrons ainsi cette variable.

**Contexte familial.** Parmi les étudiant-e-s BP ( $N = 261$ ), 55 (21.1 %) ont au moins un de leurs parents enseignant-e-s. Il peut s'agir uniquement de la mère (12.3 %) ou du père (4.2 %), ainsi que des deux parents (4.6 %). Les étudiant-e-s BP sont ainsi près d'un cinquième à avoir au moins l'un de leurs parents enseignant et donc susceptibles d'être influencés par les représentations plus expertes de ces derniers. Il faut néanmoins relever que cette proportion de participant-e-s ayant des parents enseignants est inférieure à celle que Boegli et al. (2010) ont mis en évidence pour la population globale des étudiant-e-s des hautes écoles et universités.

Seuls huit participant-e-s ont des enfants et seuls deux étudiant-e-s en ont plusieurs. Ils ont entre un et quinze ans et seulement trois d'entre eux sont en âge de scolarité. Ce faible nombre d'étudiant-e-s parents correspond au jeune âge moyen des participant-e-s. Nous pouvons ainsi considérer que l'expérience de l'école obligatoire par les étudiant-e-s BP s'est développée essentiellement au travers de leur propre scolarité, seuls deux d'entre eux ayant des enfants en âge scolaire.

**Scolarité et études.** Les étudiant-e-s BP sont 228 (87.3 %) à avoir suivi leur scolarité obligatoire dans le canton de Vaud et une minorité dans un autre canton suisse (11.2 %) ou un autre pays (1.5 %). Ainsi, la très grande majorité d'entre eux a connu une école favorisant prioritairement une prise en charge séparée des élèves en situation de H/BEP.

Sur une échelle de Likert allant de 1 (*très difficile*) à 7 (*très facile*), l'évaluation moyenne qu'ils font de leur parcours scolaire se situe à 5.74 ( $SD = 1.19$ ) pour l'école primaire et à 4.95 ( $SD = 1.21$ ) pour l'école secondaire. Ils sont 110 (41.8 %) à avoir rencontré des difficultés à l'école, et ce essentiellement au secondaire ( $N = 89$  ; 34.1 %). Il est à noter

que seul un tiers des participant-e-s concerné en a fourni les raisons de manière précise. Elles concernaient essentiellement des problèmes d'apprentissage ou des besoins particuliers.

Des participant-e-s, 199 (76.1 %) ont un bon souvenir de leur scolarité obligatoire, mais leur avis sur la bienveillance à leur égard de leurs enseignants est paradoxalement plus mitigé. Cette dernière variable est obtenue à partir de questions portant sur l'estimation de l'attention des enseignant-e-s à l'égard des difficultés des élèves, la prise en compte de celles-ci dans les apprentissages et l'accompagnement des élèves dans ceux-ci ( $\alpha = .811$ ). Sur une échelle de Likert allant de 1 (*très faible*) à 7 (*très élevée*), la moyenne de l'estimation de la bienveillance des enseignant-e-s à l'égard des élèves se situe ainsi à 4.55 ( $SD = 1.05$ ).

La plupart des étudiant-e-s BP ont obtenu un certificat de maturité fédérale ou un baccalauréat et près d'un sur cinq une maturité spécialisée sociopédagogique et une infime proportion a suivi des études universitaires avant de commencer la HEP (Figure 6).

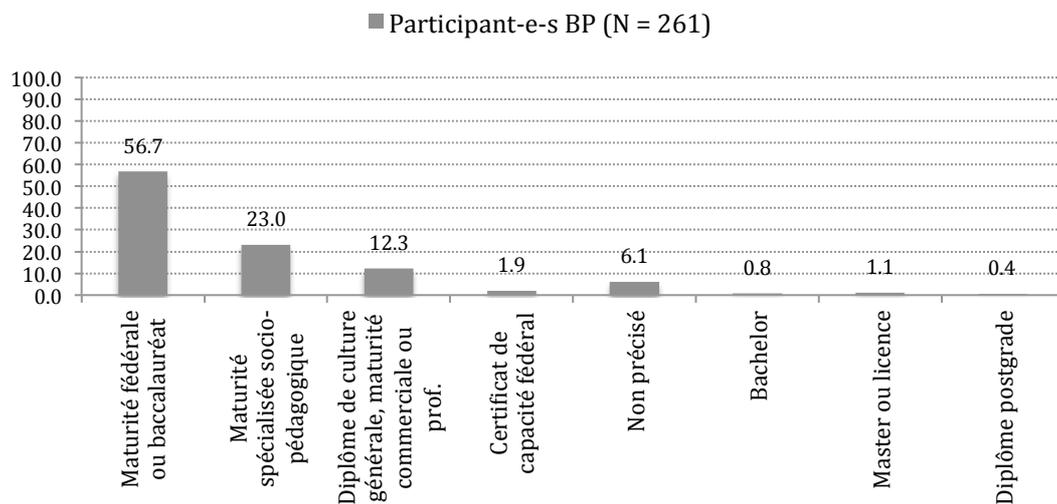


Figure 6. Proportions en % des titres obtenus par les étudiant-e-s BP après leur scolarité obligatoire.

**Familiarité avec la thématique du handicap et de l'intégration scolaire.** Le contact avec des personnes en situation de handicap étant régulièrement mis en lien dans la littérature avec des attitudes qui leur sont plus favorables ainsi qu'à leur intégration, nous avons vérifié quelle proximité les étudiant-e-s avaient expérimentée avec ces dernières aussi bien dans leur vie privée qu'à l'école obligatoire. Un premier prédicteur porte donc sur la proximité dans l'entourage (aucune, parmi ses connaissances et parmi ses proches) et une seconde sur la proximité à l'école (aucune, dans son établissement scolaire ou dans sa classe).

Une analyse des proportions nous indique la proximité qu'ont pu avoir les étudiant-e-s BP avec des personnes en situation de handicap aussi bien dans leur entourage que durant leur scolarité obligatoire (Figure 7).

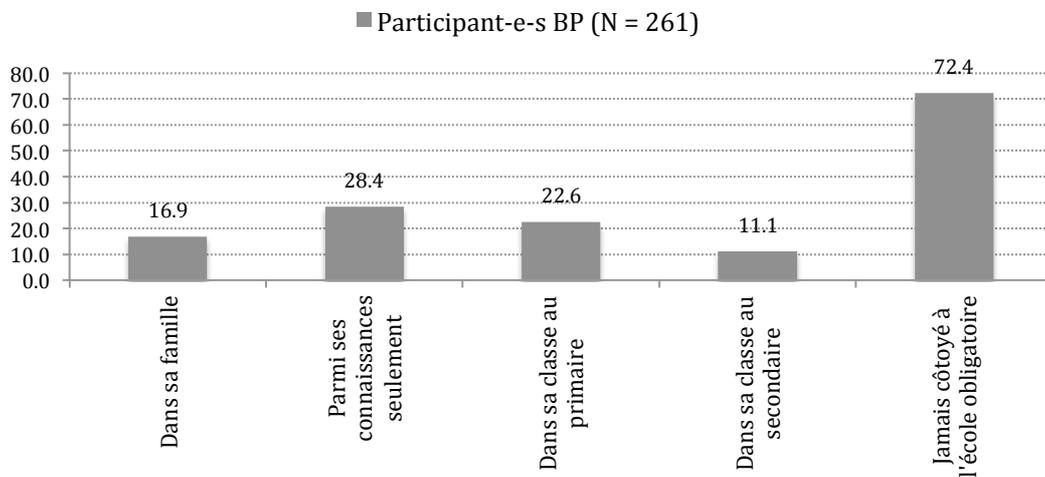


Figure 7. Proportions en % d'étudiant-e-s BP ayant côtoyé des personnes en situation de handicap.

Parmi les étudiant-e-s BP, 54.7 % n'ont jamais côtoyé de personne en situation de handicap dans leur famille ou parmi leurs connaissances et 72.4 % affirment n'avoir jamais fréquenté de camarade en situation de handicap durant leur scolarité obligatoire. Cependant, 22.6 % des participant-e-s ont pu vivre cette expérience dans leur classe au primaire et la moitié moins (11.1 %) au secondaire. Ainsi, malgré le système scolaire séparatif que la plupart ont connu, cette rencontre a quand même été possible à un moment ou à un autre de leur scolarité pour une minorité des étudiant-e-s BP.

Nous avons par ailleurs calculé un indice de proximité avec des personnes en situation de handicap dans l'entourage (1 = *aucun*, 2 = *parmi ses connaissances* et 3 = *parmi ses proches*), ainsi qu'à l'école obligatoire (1 = *aucun*, 2 = *dans sa classe au primaire* et 3 = *dans sa classe au primaire et au secondaire*). L'expérience personnelle des étudiant-e-s BP ( $N = 261$ ) est en moyenne très faible aussi bien en ce qui concerne l'entourage ( $M = 1.62$ ,  $SD = 0.75$ ) que l'école obligatoire ( $M = 1.34$ ,  $SD = 0.59$ ). L'expérience de contact avec des personnes en situation de handicap est par ailleurs plus élevée dans l'entourage que durant la scolarité :  $t(260) = 4.95$ ,  $p < .001$ .

Nous avons également demandé aux participant-e-s d'évaluer l'ouverture de l'école obligatoire qu'ils ont fréquentée à l'égard des élèves en situation de H/BEP. Sur une échelle de Likert allant de 1 à 7, les étudiant-e-s BP estiment en moyenne cette ouverture à 3.91 ( $SD = 1.37$ ).

### 7.1.2 Formation et pratique de stage

**Pratique de l'intégration en stage.** Nous avons demandé aux participant-e-s en milieu ou en fin de formation de se prononcer sur la fréquence avec laquelle ils avaient rencontré certaines situations de H/BEP lors de leur pratique de stage. Les étudiant-e-s commençant leur formation n'ont pas répondu à cette question, les stages n'ayant pas encore débuté pour eux. Cette question a été posée après avoir interrogé les étudiant-e-s BP sur les situations de H/BEP qu'ils s'attendaient à rencontrer dans leur future pratique (voir *Catégorisation des situations de H/BEP* ci-après).

Pour avoir une meilleure représentation de la pratique de l'intégration en stage sur un parcours entier de formation, nous présentons dans le Tableau 3 les moyennes selon les catégories de situations rencontrées par les étudiant-e-s BP uniquement en fin de formation.

Tableau 3

*Situations de H/BEP rencontrées par les étudiant-e-s BP dans leur pratique de stage (N = 162)*

Situations rencontrées (de 1 = <i>jamais</i> à 5 = <i>très souvent</i> )	<i>M</i>	<i>SD</i>
Dyslexie-dysorthographe	3.46	1.14
TDAH	2.72	1.12
Retard scolaire important	2.10	1.19
Problèmes de comportement	2.07	1.16
Troubles psychiques	1.33	0.83
Déficience intellectuelle	1.24	0.81
Handicap moteur	1.20	0.58
Surdité	1.12	0.47
Cécité	1.06	0.29

A l'exception des situations de dyslexie-dysorthographe, voire de TDAH, les étudiant-e-s BP disent en moyenne avoir peu rencontré de situation de H/BEP dans leurs pratiques de stage. De manière générale et sur une échelle de Likert allant de 1 (*jamais*) à 5 (*très souvent*), les étudiant-e-s BP ont en moyenne très peu eu l'occasion d'expérimenter l'intégration en stage ( $M = 1.76$ ,  $SD = 0.55$ ), que ce soit dans la rencontre avec des élèves en situation de H/BEP, l'observation de leurs praticiens-formateurs ou encore le travail directement avec eux ( $\alpha = .772$ ).

**Opinion sur la formation suivie en HEP.** Nous avons demandé aux étudiant-e-s d'évaluer la formation qu'ils avaient suivie en lien avec l'intégration. L'opinion émise portait

aussi bien sur les connaissances acquises quant à l'intégration scolaire, aux caractéristiques des élèves en situation de H/BEP, à l'adaptation et l'évaluation des apprentissages, aux outils pédagogiques et didactiques, à la gestion de classe et de la relation ou des émotions en lien avec ce type d'élèves, ainsi qu'à l'éthique et la déontologie dans une situation d'intégration. Une ACP ( $KMO = .866$ ) ne mettant en évidence qu'une composante, les réponses des étudiant-e-s peuvent être agrégées dans une échelle commune ( $\alpha = .894$ ). Sur une échelle de Likert allant de 1 (*insuffisante*) à 5 (*tout à fait suffisante*), l'évaluation moyenne faite par les étudiant-e-s BP ( $N = 162$ ) de leur formation est de 2.11 ( $SD = 0.72$ ), ce qui est un score très faible.

### 7.1.3 Composantes des représentations et prises de position

**Représentations des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e.** Afin de définir les composantes de la représentation qu'ont les étudiant-e-s des missions de l'école, nous leur avons soumis plusieurs affirmations reprises de Roux-Perez (2004) et demandé de se situer par rapport à celles-ci. Nous appuyant sur les travaux de cette auteure, nous avons choisi quatre composantes rendant compte de la représentation des missions de l'école centrées sur (a) le développement de tous les élèves, (b) l'acquisition de connaissances par eux, (c) la garantie de leur niveau pour le post-obligatoire, et (d) leur orientation précoce dans des filières ou des écoles spécifiques.

Nous avons demandé aux étudiant-e-s BP de situer sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*) leur adhésion moyenne à ces différentes missions de l'école (Tableau 4).

Tableau 4

*Adhésion moyenne des étudiant-e-s BP selon les missions de l'école (N = 261)*

Missions de l'école	M (SD)
Développement de tous les élèves	4.09 (0.97)
Garantie du niveau pour le post-obligatoire	3.98 (1.03)
Orientation précoce des élèves	3.48 (1.32)
Acquisition de connaissances	3.06 (1.17)

Si l'importance accordée au développement de tous les élèves n'est pas significativement différente de celle attribuée à une orientation précoce,  $t(260) = 1.20$ ,  $p = .233$ , les participant-e-s attribuent significativement plus d'importance au développement

de tous les élèves qu'à l'acquisition de connaissances par ceux-ci,  $t(260) = 10.51, p < .001$ . Cette composante des missions de l'école est de surcroît celle à laquelle ils adhèrent le moins.

Pour mieux cerner la représentation qu'ont les étudiant-e-s de leur futur rôle professionnel, nous leur avons soumis différentes affirmations reprises notamment de l'étude de Roux-Perez (2004). Nous avons effectué une ACP ( $KMO = .789$ ) qui a permis de dégager les composantes principales de la représentation du rôle de l'enseignant-e, à savoir un rôle centré sur :

- les apprentissages des élèves (donner à ses élèves accès à une culture de base dans différents domaines ; permettre à chaque élève d'acquérir des bases dans les disciplines enseignées ; susciter le plaisir d'apprendre chez les élèves ; leur faire acquérir des outils et des méthodes),  $\alpha = .746$  ;
- les savoir-faire du métier (mobiliser des savoirs pédagogiques et didactiques ; construire des contenus adaptés à la diversité des élèves ; réfléchir sur ses pratiques et analyser leurs effets ; maîtriser les savoirs disciplinaires enseignés),  $\alpha = .786$  ;
- la responsabilité à l'égard des élèves (être juste envers tous les élèves ; se montrer responsable dans l'exercice de son métier ; être stimulant pour ses élèves),  $\alpha = .615$  ;
- les aspects socio-éducatifs (concevoir son rôle comme celui d'un éducateur ; un acteur ; un animateur ; un accompagnateur),  $\alpha = .740$ .

Nous avons demandé aux étudiant-e-s BP de situer sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*) leur adhésion moyenne à ces différents rôles de l'enseignant-e (Tableau 5).

Tableau 5

*Adhésion moyenne des étudiant-e-s BP selon le rôle de l'enseignant-e (N = 261)*

Rôle de l'enseignant-e	M (SD)
Responsabilité exercée à l'égard des élèves	4.88 (0.29)
Apprentissages des élèves	4.74 (0.38)
Savoir-faire du métier	4.62 (0.51)
Aspects socio-éducatifs	4.00 (0.73)

Les étudiant-e-s BP conçoivent plus le rôle de l'enseignant-e comme centré sur la responsabilité exercée à l'égard des élèves que sur leurs apprentissages,  $t(260) = 6.16$ ,

$p < .001$ , les savoir-faire du métier,  $t(260) = 8.37$ ,  $p < .001$  ou les aspects socio-éducatifs,  $t(260) = 19.50$ ,  $p < .001$ . Les participant-e-s accordent également plus d'importance aux apprentissages des élèves qu'aux savoir-faire du métier :  $t(260) = 4.02$ ,  $p < .001$ . Les moyennes des composantes du rôle de l'enseignant-e restent cependant toutes élevées, mais la responsabilité exercée à l'égard des élèves est prioritaire aux yeux des participant-e-s.

**Représentation de l'intégration scolaire.** Nous avons demandé aux étudiant-e-s BP de nommer spontanément jusqu'à six situations dans lesquelles pourraient se trouver certains de leurs futurs élèves, le nombre moyen de situations mentionnées étant de 4.08 ( $N = 261$ ,  $SD = 1.57$ ). L'ensemble des réponses individuelles met en évidence 18 situations de H/BEP (Figure 8).

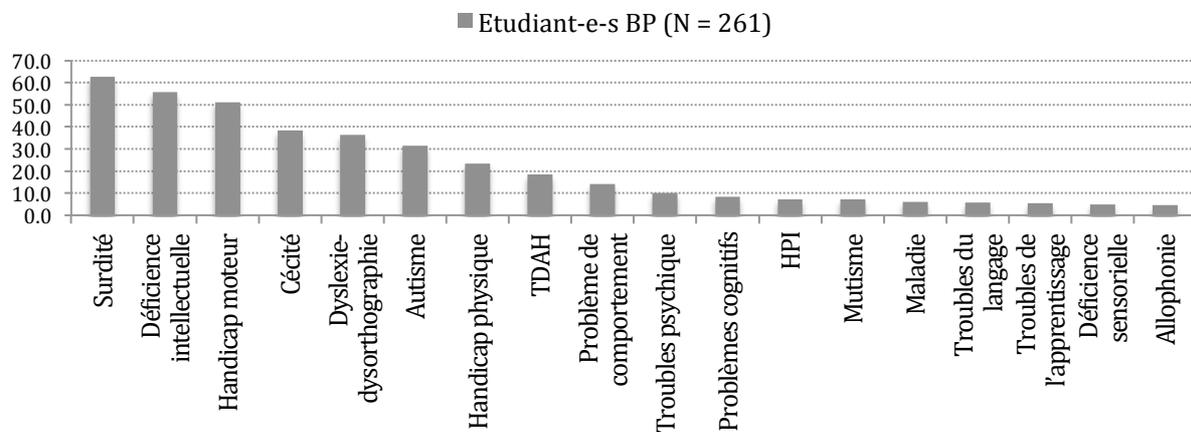


Figure 8. Situations de H/BEP attendues par les étudiant-e-s BP dans leur future pratique (proportion en %).

Les six situations les plus mentionnées par les étudiant-e-s BP sont la surdité (62.5 %), la défiance intellectuelle (55.6 %), le handicap moteur (51 %), la cécité (38.3 %), la dyslexie-dysorthographe (36.4 %) et l'autisme (31.4 %). Si, dans les faits, la dyslexie-dysorthographe a été la plus rencontrée par les participant-e-s durant leurs stages, cela n'a pourtant pas été le cas du handicap moteur, de la défiance intellectuelle, de la surdité, de la cécité ou de l'autisme. Ainsi, hormis la dyslexie-dysorthographe, les situations mentionnées les plus fréquemment par les étudiant-e-s sont également celles qu'ils ont le moins rencontrées dans leur pratique.

**Perception de l'intégration scolaire.** Nous avons demandé aux étudiant-e-s s'ils avaient de l'appréhension à l'égard des situations de H/BEP qu'ils avaient spontanément nommées. Les étudiant-e-s BP ( $N = 261$ ) sont 72.6 % à en appréhender au moins une, le nombre moyen des situations étant de 1.34 ( $SD = 1.37$ ).

Les six situations apparaissant en tête de celles qui créent le plus d'appréhension chez les étudiant-e-s sont également celles qu'ils s'attendent le plus à rencontrer dans leur future pratique, à l'exception de la dyslexie-dysorthographe (Figure 9).

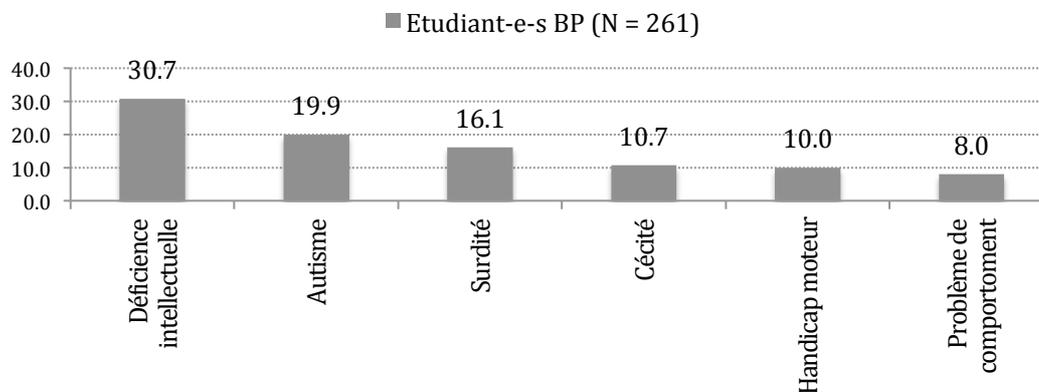


Figure 9. Situations de H/BEP attendues par les étudiant-e-s BP dans leur future pratique et suscitant le plus d'appréhension (proportion en %).

Cette appréhension à l'égard des situations mentionnées augmente par ailleurs de manière importante avec l'avancement dans la formation. En effet, à la question de savoir si les étudiant-e-s BP appréhendent de rencontrer certaines des situations mentionnées dans leur future pratique, 61.6 % ( $N = 99$ ) répondent par l'affirmative en début de formation et 77 % ( $N = 74$ ) en fin de formation.

En lien avec la pratique de stage et la formation suivie, nous avons demandé aux étudiant-e-s en milieu et fin de formation ( $N = 162$ ) leur niveau d'assurance quant à la perspective d'accueillir dans leur future classe des élèves en situation de H/BEP et leur sentiment de compétence pour ce faire. Sur une échelle de Likert allant de 1 à 7, leur assurance moyenne se situe à 2.81 ( $SD = 1.30$ ) et leur sentiment de compétence s'élève à 2.68 ( $SD = 1.23$ ). Ces niveaux sont donc en moyenne très faibles chez les participant-e-s.

**Prises de position envers l'intégration scolaire.** Pour connaître les prises de position qu'ont les futurs enseignant-e-s envers l'intégration, nous leur avons demandé de se positionner à l'égard de plusieurs affirmations issues de l'Accord intercantonal sur la pédagogique (*Accord intercantonal, 2007*) et de l'Avant-projet de loi sur l'enseignement obligatoire (*DFJC, 2009*). Ces documents ont été mis en large consultation avant notre collecte de données, tous les enseignant-e-s du canton de Vaud ayant reçu ou eu accès à ce document. Nous avons réparti ces prises de position générales relatives à l'intégration scolaire en deux catégories, selon qu'elles concernaient :

- l'injonction d'intégrer (promotion de l'intégration dans les cantons, solutions intégratives préférées par les autorités scolaires),  $\alpha = .690$  ;
- le principe d'intégrer (intégration souhaitable ou réalisable, pas de scolarisation dans des structures spécialisées),  $\alpha = .696$ .

Sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*), les étudiant-e-s BP ( $N = 261$ ) se montrent en moyenne plus en accord avec le principe ( $M = 3.35$ ,  $SD = 0.81$ ) que l'injonction d'intégrer ( $M = 3.08$ ,  $SD = 0.85$ ) :  $t(260) = -4.16$ ,  $p < .001$ .

Nous avons également cherché à connaître les prises de position spécifiques des étudiant-e-s BP envers l'intégration d'enfants dans différentes situations de H/BEP en leur demandant de se positionner quant à son adéquation. Nous avons ensuite effectué une ACP ( $KMO = .783$ ) qui a permis de dégager deux composantes principales dans ces prises de position spécifiques à l'intégration d'enfants ayant :

- un handicap (déficience intellectuelle, cécité, surdité, troubles psychiques, handicap moteur),  $\alpha = .822$  ;
- des difficultés d'apprentissage (TDAH, dyslexie, retard scolaire),  $\alpha = .624$ .

Sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout adéquat*) à 5 (*tout à fait adéquat*), les étudiant-e-s BP jugent plus adéquate l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage ( $M = 3.91$ ,  $SD = 0.66$ ) que celle d'élèves ayant un handicap ( $M = 3.05$ ,  $SD = 0.88$ ) :  $t(260) = 16.91$ ,  $p < .001$ . Si les étudiant-e-s BP sont moins favorables à des adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, c'est néanmoins ces derniers qu'ils estiment le plus adéquat d'intégrer en classe.

Ces mesures ont été complétées par d'autres portant sur des adaptations pour différents types d'élèves. Une ACP ( $KMO = .824$ ) a mis en évidence deux composantes principales, selon l'adhésion à ces adaptations pour :

- des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (déficit d'attention, allophonie, dyslexie, retard scolaire, dysgraphie),  $\alpha = .711$  ;
- des élèves ayant une cécité, une surdité ou un soutien insuffisant à la maison. Chacune de ces caractéristiques sera prise en compte séparément, car l'alpha de Cronbach était trop faible ( $\alpha = .546$ ).

Une distinction semble être faite par les participant-e-s entre les élèves dont les BEP sont liés à des difficultés d'apprentissage et ceux dont les BEP le sont à une situation de

handicap ou familiale. Sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout justifié*) à 5 (*tout à fait justifié*), le positionnement moyen des étudiant-e-s BP à l'égard d'adaptations en faveur d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage est de 3.62 ( $SD = 0.77$ ). Il est moins favorable que pour ceux ayant une cécité ( $M = 4.67, SD = 0.69$ ) :  $t(260) = -20.11, p < .001$ , une surdité (  $M = 4.35, SD = 0.91$ ) :  $t(260) = -13.09, p < .001$  ou un soutien insuffisant à la maison ( $M = 4.16, SD = 1.08$ ) :  $t(260) = -7.29, p < .001$ . Une adaptation paraît ainsi moins justifiée aux yeux des participant-e-s lorsqu'elle découle de difficultés des élèves liées à leurs apprentissages que d'une déficience (sensorielle ou familiale).

Cette différence de traitement ne se retrouve par contre pas lorsqu'il s'agit d'avoir recours à des moyens auxiliaires dans différents types de situations de H/BEP. En effet, une ACP ( $KMO = .695$ ) ne met en évidence qu'une dimension, qu'il s'agisse d'élèves ayant un handicap physique, une dyslexie, un TDAH, une trisomie ou un haut potentiel intellectuel ( $\alpha = .702$ ). Sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout d'accord*)   5 (*tout à fait d'accord*), le positionnement des étudiant-e-s BP ( $N = 261$ ) est de 4.29 ( $SD = 0.56$ ), ceux-ci étant ainsi très favorables au recours à des moyens auxiliaires pour différents types de situations.

## 7.2 Test des hypothèses

### 7.2.1 Objectivation de la représentation de l'intégration scolaire

#### **Objectivation de la représentation de l'intégration scolaire par des prototypes.**

Notre hypothèse est la suivante : l'objectivation de la représentation de l'intégration scolaire aboutira à une forme de catégorisation basée sur des prototypes de situations de H/BEP.

Nous constatons que quatre des six situations de H/BEP les plus fréquemment mentionnées par les étudiantes correspondent aux prototypes de situations de handicap que nous avons mentionnés dans notre revue de la littérature (Figure 10).

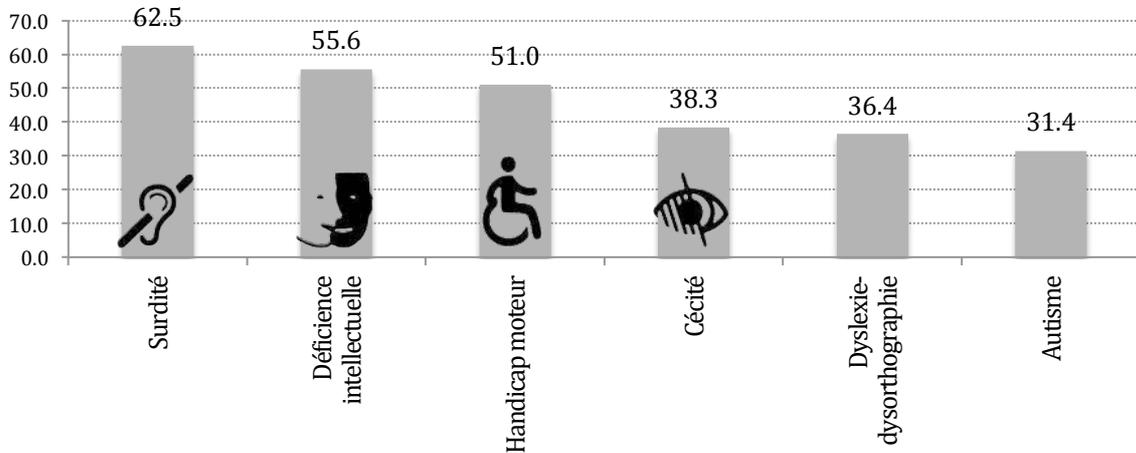


Figure 10. Situations de H/BEP les plus attendues par les étudiant-e-s BP dans leur future pratique (proportion en % de l'effectif)

Ces situations correspondent ainsi à des images facilement identifiables du handicap et figurées dans l'espace public par les pictogrammes ci-dessus. La catégorie de la d ficiency intellectuelle fait référence pour 64.8 % des participant-e-s l'ayant mentionnée à la trisomie, ce qui lui ajoute un caractère stéréotypique que l'on retrouve également dans le pictogramme relatif au handicap mental ou psychique.

Nous avons mentionné par ailleurs que ces situations n'avaient été pour ainsi dire pas été rencontrées par les participant-e-s durant leurs stages ou à une fréquence très faible quand c'était le cas. Pour la majorité des étudiant-e-s BP, ces situations relèvent donc plus d'une pensée représentative que d'une pensée informative et peuvent revêtir le statut de prototypes de catégories du handicap.

Une cinquième situation, la dyslexie-dysorthographe, est également fortement représentée. Alors que 76.6 % des étudiant-e-s BP disent l'avoir rencontrée en stage, elle ne figure pourtant pas en première position. Cependant, seules ces difficultés d'apprentissage ayant été fréquemment mentionnées par les participant-e-s, cette catégorie pourrait également remplir le rôle de prototype de besoins éducatifs particuliers, ancrés à la fois dans une pensée informative et représentative. L'autisme figure quant à lui en sixième position et il rejoint la catégorie du handicap mental ou psychique.

**Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.** Nos résultats montrant que l'objectivation de la représentation de l'intégration scolaire se réalise principalement au travers des prototypes de situations de handicap, nous pouvons de ce fait valider notre hypothèse spécifique.

**Effet de l'avancement dans la formation et de la pratique de stage sur l'objectivation de l'intégration scolaire.** Notre hypothèse est la suivante : au cours de la formation, le recours à des prototypes de situations de handicap diminuera au profit de situations de besoins éducatifs plus ancrées dans la réalité des classes.

Si des prototypes de situations de handicap et de besoins éducatifs particuliers sont majoritairement représentés dans les situations spontanément évoquées par les étudiant-e-s BP, il s'agit encore de vérifier l'effet de la formation sur ces représentations. Nous avons établi une comparaison entre les phases de la formation selon les situations de H/BEP les plus attendues (Figure 11).

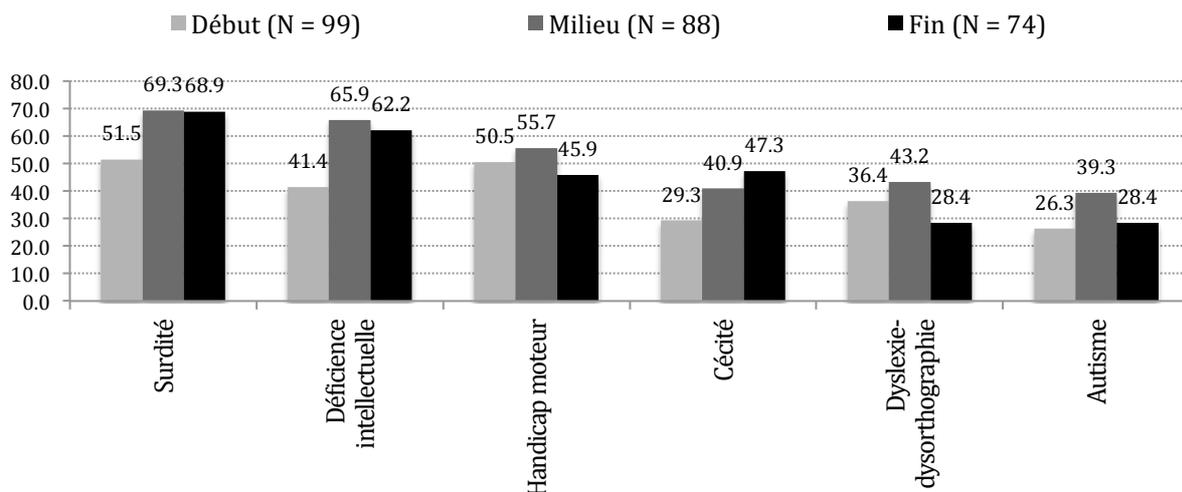


Figure 11. Situations de H/BEP les plus attendues par les étudiant-e-s BP selon l'avancement dans la formation (proportion en % de l'effectif).

Les situations de H/BEP que nous avons mis en évidence sont les plus attendus aussi bien en début, au milieu qu'en fin de formation. Les étudiant-e-s BP en fin de formation mentionnent même significativement plus que ceux en début de formation la surdité,  $\chi^2(1) = 5.34, p < .05$ , la d ficiency intellectuelle,  $\chi^2(1) = 7.35, p < .01$ , et la c civit ,  $\chi^2(1) = 5.85, p < .05$ . Les autres différences ne sont pas significatives. Les étudiant-e-s BP en milieu de formation mentionnent également significativement plus que ceux en début de formation la surdité,  $\chi^2(1) = 6.15, p < .05$  ou la d ficiency intellectuelle,  $\chi^2(1) = 11.20, p < .01$ . Les autres

différences ne sont pas non plus significatives. Les participant-e-s en fin de formation mentionnent par contre de manière tendancielle moins la dyslexie/dysorthographe que ceux en milieu de formation,  $\chi^2(1) = 3.80, p = .051$ , ce qui est étonnant du fait de la forte prévalence de ce type de situation dans les classes vaudoises (DGEO, 2008).

Afin de vérifier si une plus grande pratique de l'intégration en stage pouvait influencer le recours à des prototypes de situations de handicap, nous avons déterminé deux groupes départagés par la médiane selon leur niveau d'expérience de l'intégration en stage (Figure 12) :

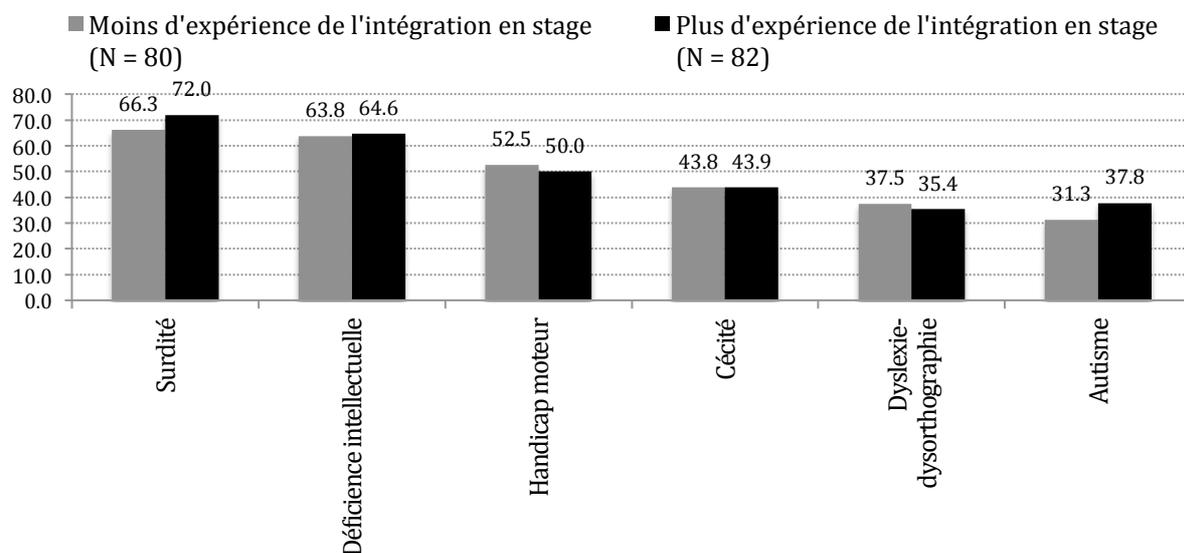


Figure 12. Types de situations de H/BEP mentionnées spontanément par les étudiant-e-s BP selon le niveau d'expérience de l'intégration en stage (proportion en % de l'effectif)

Si les situations de H/BEP que nous avons mises en évidence sont les plus attendues aussi bien par les étudiant-e-s ayant eu plus d'expérience de l'intégration en stage que ceux en ayant eu moins, nous n'avons trouvé aucune différence significative entre ces deux groupes pour chacune de ces situations. L'expérience de l'intégration en stage ne paraît donc pas avoir d'effet significatif ni sur une diminution du recours aux prototypes de situations de handicap ni sur l'augmentation de la mention de la dyslexie-dysorthographe. Une plus grande pratique de l'intégration en stage ne diminue pas non plus le nombre de prototypes mentionnés, la corrélation entre ces deux variables s'avérant non significative ( $r = -.057, p = .474$ ).

**Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.** Nos résultats montrent que l'avancement dans la formation ne diminue pas le recours à des prototypes de situations de handicap. Au contraire, il augmente même entre le début et le milieu de la formation en se

focalisant plus particulièrement sur la surdité, la déficience intellectuelle et la cécité. Par ailleurs, une plus grande expérience de l'intégration en stage n'a pas non plus d'effet significatif sur la diminution de ce recours à des prototypes. Nous devons donc invalider notre hypothèse.

**Effet de l'objectivation par les situations de H/BEP les plus mentionnées sur l'appréhension à leur égard.** Notre hypothèse est la suivante : l'attente plus forte de certaines situations de H/BEP sera liée à plus d'appréhension à leur égard.

Postulant que l'attente d'une situation oriente l'appréhension à son égard, nous avons introduit dans des régressions linéaires simples d'une part les situations les plus attendues par les étudiant-e-s BP et d'autre part celles qu'ils disaient appréhender le plus.

Nous avons répertorié les effets significatifs de l'attente d'une situation par les étudiant-e-s BP sur leur appréhension à son égard (Tableau 6).

Tableau 6

*Effet de l'attente d'une situation de H/BEP par des étudiant-e-s BP sur l'appréhension à son égard (N = 261)*

Situation attendue	Bêta	t (sign. t)	DF	R2
Autisme	.634	13.18 (.000)	259	.40
Déficience intellectuelle	.377	6.60 (.000)	259	.14
Cécité	.363	6.28 (.000)	259	.13
Surdité	.318	5.40 (.000)	259	.10
Handicap moteur	.198	3.26 (.001)	259	.04
Dyslexie-dysorthographe	.185	3.03 (.003)	259	.03

Nous constatons que, si l'autisme provoque le plus d'appréhension chez les participant-e-s, cet effet est moindre pour les déficiences intellectuelle ou sensorielle et nettement plus faible pour le handicap moteur ou la dyslexie-dysorthographe.

**Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.** Si les étudiant-e-s BP appréhendent principalement les situations de H/BEP qu'ils s'attendent le plus à rencontrer dans leur future pratique, le handicap mental ou psychique et la déficience sensorielle provoquent le plus d'appréhension chez les participant-e-s. Nous pouvons donc valider notre hypothèse en mettant en avant une focalisation de leur crainte sur certains prototypes de situations de handicap.

### 7.2.2 Ancrage des prises de position à l'égard de l'intégration scolaire

**Effet de certaines caractéristiques individuelles et expériences personnelles sur les prises de position envers l'intégration scolaire.** Notre question exploratoire est la suivante : les prises de position des futurs enseignant-e-s envers l'intégration scolaire sont-elles orientées par certaines caractéristiques individuelles ?

*Age des participant-e-s.* L'âge est corrélé significativement avec l'adhésion à des adaptations pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ( $r = .352, p < .01$ ) ou une surdité ( $r = .165, p < .01$ ). Cependant, comme il covarie fortement avec l'avancement dans la formation ( $r = .543, p < .01$ ), nous avons entré ces deux prédicteurs dans des modèles de régressions linéaires hiérarchiques en postulant un effet principal de l'avancement dans la formation.

L'avancement dans la formation et l'âge ne paraissent avoir d'effet conjoint que sur l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Tableau 7).

Tableau 7

*Effets de l'avancement dans la formation et de l'âge sur l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (N = 261)*

Modèle	Bêta	t (sign. t)	DF	R2
1. Avancement dans la formation	.454	8.20 (.000)	259	.20
2. Avancement dans la formation	.372	5.69 (.000)		
Age	.150	2.29 (.023)	258	.22

L'avancement dans la formation explique dans le premier modèle 20 % de la variance de l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et l'ajout de l'âge dans le deuxième modèle n'augmente cette part que de 2 %. L'effet principal sur cette variable est donc dû à l'avancement dans la formation, celui de l'âge étant faible, mais significatif. Par contre, du fait de la colinéarité entre l'avancement dans la formation et l'âge, seule la première variable a un effet sur l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant une surdité dont elle explique 2 % de la variance :  $\beta = .145 ; t(259) = 2.36, p < .05$ .

*Contexte familial et familiarité avec la thématique du handicap.* Les étudiant-e-s BP ayant des enfants en scolarité étant rares, nous retiendrons comme prédicteur uniquement l'inscription dans un milieu parental d'enseignants. Nous avons ainsi identifié un effet

significatif de cette variable sur l'adhésion à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage,  $\beta = .204$  ;  $t(259) = 3.36$ ,  $p < .01$ , dont il explique 4 % de la variance.

Nous avons établi des corrélations entre les différentes variables rendant compte de la proximité des étudiant-e-s BP avec des situations de handicap (entourage et scolarité obligatoire) avec leurs prises de position envers l'intégration scolaire. Seule une plus grande proximité dans l'entourage semble avoir un effet négatif sur l'adhésion à l'intégration d'enfants ayant un handicap :  $\beta = -.172$  ;  $t(259) = -2.60$ ,  $p < .01$ . L'effet de cette proximité explique 3 % de la variance de cette adhésion.

Par ailleurs, nous n'avons pu identifier aucune corrélation entre une plus grande proximité avec d'autres élèves en situation de handicap, que ce soit durant la scolarité obligatoire ou dans l'entourage des participant-e-s, et une moins grande appréhension à l'égard de situations de H/BEP.

**Vécu scolaire.** Nous n'avons pas pu identifier un lien significatif entre le vécu des étudiant-e-s BP durant leur scolarité obligatoire tant avec leurs représentations que leurs prises de position envers l'intégration scolaire. Cependant, nous avons établi un effet significatif de la représentation qu'ont les étudiant-e-s BP de l'ouverture de l'école obligatoire qu'ils ont fréquentée envers les élèves en situation de H/BEP sur l'adhésion à l'injonction d'intégrer,  $\beta = .195$  ;  $t(259) = 3.21$ ,  $p < .01$ , la part de la variance expliquée par cette représentation étant de 3 %.

**Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.** Nos résultats montrent que l'avancement dans la formation a un effet sur les prises de position plus favorables des étudiant-e-s BP envers des adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. L'âge a également un effet secondaire, mais significatif pour la première prise de position.

Appartenir à un milieu parental d'enseignants oriente par ailleurs les prises de position des participant-e-s en faveur de l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Par contre, il ne nous a pas été possible de vérifier l'impact du sexe ou de l'expérience de la parentalité sur les prises de position des participant-e-s faute d'un nombre suffisant de sujets hommes ou parents. Une plus grande proximité avec des personnes en situation de handicap n'influence pas leurs prises de position en faveur de l'intégration scolaire. Au contraire, plus les personnes en situation de handicap dans l'entourage des étudiant-e-s leur sont proches, moins ces derniers sont favorables à l'intégration d'enfants ayant un handicap. Cette plus

grande proximité ne diminue par ailleurs pas le niveau d'appréhension envers des situations de H/BEP.

L'expérience qu'ont eue les étudiant-e-s BP durant leur école obligatoire n'a pas d'impact sur leurs prises de position à l'égard de l'intégration scolaire, du moins en ce qui concerne les indicateurs que nous avons retenus, seule une représentation de l'ouverture de l'école obligatoire fréquentée durant l'enfance a cependant un effet modeste sur l'adhésion à l'injonction d'intégrer.

Nous ne pouvons donc répondre positivement à notre question exploratoire qu'en ce qui concerne l'effet de l'âge, de l'inscription dans un milieu parental d'enseignants ou de la représentation de l'ouverture de l'école obligatoire fréquentée sur les prises de position des participant-e-s, les autres caractéristiques individuelles ou expériences personnelles n'ayant pas d'impact.

**Ancrage des prises de position dans les représentations de l'école et du rôle de l'enseignant-e.** Notre hypothèse est la suivante : les prises de position liées à l'intégration scolaire seront ancrées dans des représentations plus générales de l'école et de l'enseignement.

Nous avons montré que l'avancement dans la formation et une plus grande expérience de l'intégration en stage ne diminuaient pas le recours à des prototypes dans l'objectivation de la représentation des situations de H/BEP. Ces représentations préexistantes à l'entrée en formation se focalisaient plus particulièrement entre le début et le milieu de la formation sur la surdité, la d ficiency intellectuelle et la c civit .

Nous avons voulu également vérifier si les représentations des missions de l' cole (développement de tous les élèves, garantie du niveau pour le post-obligatoire, orientation précoce des élèves, acquisition de connaissances) et du rôle de l'enseignant-e (apprentissage des élèves, savoir-faire du métier, responsabilité à l'égard des élèves et aspects socio-éducatifs) pouvaient être liées à l'avancement dans la formation. Il s'avère que ce dernier a un effet significatif sur l'adhésion avec les missions d'une  cole centrées sur l'acquisition de connaissances par les élèves,  $\beta = -.205$  ;  $t(210) = -3.37$ ,  $p < .01$ , dont il explique 4 % de la variance. C'est également le cas pour l'adhésion avec les missions d'une  cole centrées sur la garantie du niveau des élèves pour le post-obligatoire,  $\beta = -.205$  ;  $t(210) = -3.37$ ,  $p < .01$ , dont il explique plus faiblement 3 % de la variance. Les étudiant-e-s BP en fin de formation adhèrent donc moins à ces missions que ceux en début.   l'exception de ces deux

composantes, les représentations qu'ont les étudiant-e-s BP des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e semblent rester stables entre les phases de la formation.

Afin de déterminer de quelle manière les prises de position envers l'intégration scolaire s'ancrent dans les représentations des étudiant-e-s BP, nous avons identifié les liens entre d'une part les composantes de leur représentation des missions de l'école et d'autre part leurs prises de position envers l'intégration scolaire (Tableau 8).

Tableau 8

*Corrélations entre les représentations qu'ont les étudiant-e-s BP des missions de l'école et leurs prises de position envers l'intégration scolaire (N = 261)*

Mission de l'école	Prise de position	r
Développement de tous les élèves	Principe d'intégrer	.322
	Intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage	.349
	Intégration d'enfants ayant un handicap	.307
	Recours à des moyens auxiliaires	.272
	Adaptations pour des élèves ayant une surdité	.202
	Adaptations pour des élèves ayant une cécité	.185
	Adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage	.183

Toutes les corrélations sont significatives aux niveaux 0.01 (bilatéral).

Parmi les composantes de la représentation des missions de l'école, seule une plus forte adhésion à celles centrées sur le développement de tous les élèves renforce les prises de position favorables envers l'intégration scolaire. Il est à relever que nous n'avons pas pu mettre en évidence de lien entre l'adhésion aux autres missions de l'école, qu'elles soient centrées sur l'acquisition de connaissances par les élèves, la garantie du niveau des élèves pour le post-obligatoire ou leur orientation précoce dans des filières ou des écoles spécifiques.

Cette absence de lien est d'autant plus étonnante que, selon notre revue de la littérature, la scolarisation en classe régulière a un effet positif tant sur les apprentissages des élèves en situation de H/BEP que sur leur diplomation au post-obligatoire. Par ailleurs, nous nous attendions également à ce que l'adhésion à une orientation précoce dans des filières ou des écoles spécifiques soit corrélée négativement à des prises de position envers l'intégration scolaire, la première ayant des visées en partie contraires à la seconde.

L'adhésion aux missions d'une école centrées sur le développement est cependant la seule à entrer en compte dans l'adhésion au principe d'intégrer dont elle explique 10 % de la

variance. Ce prédicteur oriente également seul l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en expliquant 3 % de sa variance.

Nous avons également identifié les liens entre d'une part les représentations qu'ont les étudiant-e-s BP du rôle de l'enseignant-e et d'autre part leurs prises de position envers l'intégration scolaire (Tableau 9).

Tableau 9

*Corrélations entre les représentations qu'ont les étudiant-e-s BP du rôle de l'enseignant-e et leurs prises de position envers l'intégration scolaire (N = 261)*

Rôle de l'enseignant-e	Prise de position	r
Centré sur les apprentissages des élèves	Recours à des moyens auxiliaires	.225
	Adaptations pour des élèves ayant une surdité	.223
	Intégration d'enfants avec des difficultés d'apprentissage	.207
	Adaptations pour des élèves ayant un soutien insuffisant à la maison	.204
Centré sur les aspects socio-éducatifs	Recours à des moyens auxiliaires	.198
Centré sur la responsabilité envers les élèves	Intégration d'enfants avec des difficultés apprentissage	.202
Centré sur les savoir-faire du métier	Intégration d'enfants avec des difficultés d'apprentissage	.258
	Recours à des moyens auxiliaires	.186
	Adaptations pour des élèves ayant une surdité	.167

Toutes les corrélations sont significatives aux niveaux 0.01 (bilatéral).

Les composantes de la représentation du rôle de l'enseignant-e sont associées à la plupart des prises de position des étudiant-e-s BP, mais nous n'avons par contre identifié aucun effet sur l'adhésion au principe ou à l'injonction d'intégrer.

Nous avons entré dans des modèles de régressions linéaires hiérarchiques d'une part ces composantes de la représentation des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e, d'autre part les prises de position avec lesquelles ces deux prédicteurs interagissent.

Le premier effet conjoint vérifié est celui de l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement ainsi qu'au rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier et les apprentissages des élèves quant à l'adhésion à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage (Tableau 10).

Tableau 10

*Effet des représentations qu'ont les étudiant-e-s BP des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e sur l'adhésion à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage (N = 261)*

Modèle	Bêta	t (sign. t)	DF	R2
1. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.349	6.00 (.000)	259	.12
2. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.300	5.01 (.000)		
Rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier	.174	2.90 (.004)	258	.22

Nous constatons qu'une adhésion conjointe aux missions d'une école centrées sur le développement de tous les élèves et à un rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier explique dans le second modèle 22 % de la variance de l'adhésion à l'intégration d'enfants ayant des difficultés scolaires. L'adhésion à un rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier covariant fortement avec celui centré sur les apprentissages ( $r = .451$ ,  $p < .01$ ), cette dernière variable n'a pas d'effet significatif.

Le deuxième effet conjoint vérifié est celui de l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement ainsi qu'à un rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves quant à l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant une surdité (Tableau 11).

Tableau 11

*Effet des représentations qu'ont les étudiant-e-s BP des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e sur l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant une surdité (N = 261)*

Modèle	Bêta	t (sign. t)	DF	R2
1. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.202	3.32 (.001)	259	.04
2. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.153	2.45 (.015)		
Rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves	.181	2.91 (.004)	258	.06
3. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.143	2.26 (.025)		
Rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves	.159	2.33 (.021)		
Rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier	.055	0.80 (.423)	257	.06

L'adhésion conjointe à un rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves et aux missions d'une école centrées sur le développement de tous les élèves explique dans le deuxième modèle 6 % de la variance de l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant une surdité. L'adhésion à un rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves n'a pas d'effet significatif dans le troisième modèle.

Le dernier effet conjoint vérifié est celui de l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement ainsi qu'à un rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves, les aspects socio-éducatifs et les savoir-faire du métier quant à l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires (Tableau 12).

Tableau 12

*Effet des représentations qu'ont les étudiant-e-s BP des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e sur l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires (N = 261)*

Modèle	Bêta	t (sign. t)	DF	R2
1. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.272	4.55 (.000)	259	.07
2. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.228	3.71 (.000)		
Rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves	.163	2.65 (.008)	258	.09
3. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.205	3.20 (.002)		
Rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves	.143	2.26 (.025)		
Rôle de l'enseignant-e centré sur les aspects socio-éducatifs	.080	1.24 (.218)	257	.09

L'adhésion conjointe aux missions d'une école centrées sur le développement de tous les élèves et à un rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des explique dans le deuxième modèle 9 % de la variance de l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires pour les élèves en situation de H/BEP. Les autres composantes du rôle de l'enseignant-e n'ont pas d'effet significatif dans les troisième et quatrième modèles.

Nous avons postulé que les relations que nous venons de mettre en évidence pouvaient être orientées ou médiatisées par certaines caractéristiques individuelles (sexe, âge, contexte familial). Nous avons ainsi procédé aux régressions linéaires des composantes des représentations identifiées comme significatives sur les prises de position qui y sont liées et avons également entré dans les régressions l'interaction entre ces composantes et les caractéristiques individuelles retenues.

La seule interaction significative que nous avons identifiée est celle avec l'inscription dans un milieu parental d'enseignants qui modère la relation entre l'adhésion aux missions de

l'école centrées sur le développement et celle à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage (Figure 13).

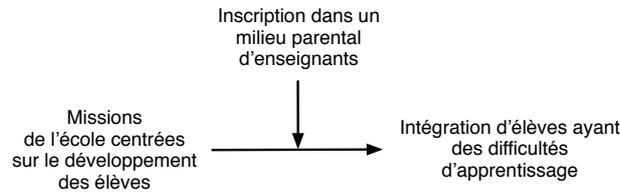


Figure 13. Rôle modérateur de l'inscription dans un milieu parental d'enseignants sur la relation entre l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement et celle à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

L'analyse de la régression linéaire indique un effet principal de l'adhésion aux missions de l'école centrées sur développement sur celle à l'intégration d'enfants ayant difficultés d'apprentissage :  $\beta = .346$  ;  $t(257) = 6.08$ ,  $p < .001$ . L'inscription dans un milieu parental d'enseignants a également un effet de moindre importance sur cette variable :  $\beta = .176$  ;  $t(257) = 6.08$ ,  $p < .001$ . Nous obtenons finalement un effet d'interaction entre la variable indépendante et le modérateur :  $\beta = .138$  ;  $t(257) = 2.43$ ,  $p < .05$ . Cette modulation de l'adhésion à des missions de l'école centrées sur le développement par l'inscription dans un milieu parental d'enseignants explique 16 % de la variance de l'adhésion à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

Nous avons établi des droites de régression pour les valeurs basses et hautes du modérateur (Figure 14).

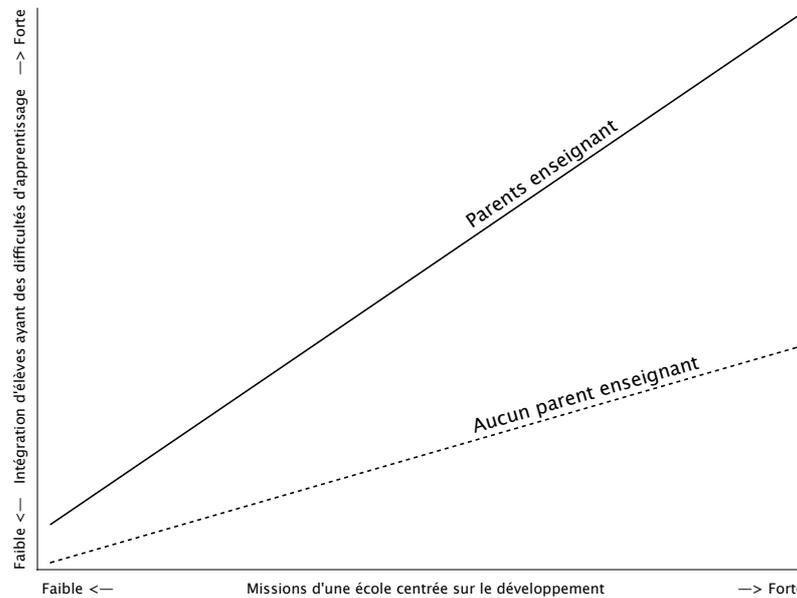


Figure 14. Rôle modérateur de l'inscription dans un milieu parental d'enseignants sur la relation entre l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement et celle d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Nous constatons que, si une plus grande adhésion aux missions d'une école centrées sur le développement de tous les élèves amène les enseignant-e-s BP à souscrire davantage à l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, les étudiant-e-s inscrits dans un milieu parental d'enseignants le font plus fortement.

L'adhésion à un rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier augmentant de 10 % la part expliquée de la variance de l'adhésion à l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, nous avons également voulu vérifier si l'inscription dans un milieu parental d'enseignants jouait également un rôle de modérateur dans ce cas. L'effet d'interaction entre la variable indépendante et le modérateur n'est cependant pas significatif :  $\beta = .057$  ;  $t(257) = 0.96$ ,  $p = .339$ .

**Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.** La représentation des missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves oriente favorablement la plupart des prises de position des étudiant-e-s BP à l'égard de l'intégration scolaire. La représentation du rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves ou les savoir-faire du métier intervient secondairement dans cette orientation. Par contre, les autres composantes de la représentation des missions de l'école ou de celles du rôle de l'enseignant-e ne jouent pas de rôle dans l'orientation des prises de position des étudiant-e-s BP.

Nous constatons également que l'inscription dans un milieu parental d'enseignants oriente l'adhésion aux missions d'une école centrées sur le développement de tous les élèves vers des prises de position plus favorables à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

Moyennant une réserve émise sur l'absence d'effet de certaines composantes de la représentation des missions de l'école ou du rôle de l'enseignant-e, nous pouvons valider notre hypothèse.

### 7.2.3 Rôle de la formation et de la pratique de stage relativement à l'intégration scolaire

**Effet de l'avancement dans la formation ou de la pratique de stage sur les prises de position envers l'intégration scolaire et sur la perception de cette dernière.** Notre hypothèse est la suivante : l'avancement dans la formation, l'opinion des étudiant-e-s sur celle-ci et une pratique plus soutenue de l'intégration en stage d'une part augmenteront l'adhésion, l'assurance ou le sentiment de compétence à l'égard de l'intégration scolaire, d'autre part diminueront l'appréhension envers l'intégration scolaire.

*Prises de position envers l'intégration scolaire.* Pour tester notre hypothèse, nous avons vérifié si l'avancement dans la formation avait un effet sur d'autres prises de position des étudiant-e-s BP envers l'intégration scolaire. Nous avons ainsi identifié plusieurs effets significatifs (Tableau 13).

Tableau 13

*Effet de l'avancement dans la formation sur les prises de position des étudiant-e-s BP envers l'intégration scolaire (N = 261)*

Prise de position	Bêta	t (sign. t)	DF	R2
Adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage	.454	8.20 (.000)	259	.20
Adaptations pour des élèves ayant une cécité	.235	3.89 (.000)	259	.06
Recours à des moyens auxiliaires	.197	3.23 (.001)	259	.04
Intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage	.212	3.50 (.001)	259	.04
Intégration d'enfants ayant un handicap	.172	2.81 (.005)	259	.03
Adaptations pour des élèves ayant une surdité	.145	2.36 (.019)	259	.02

Comme nous l'avons précédemment constaté, l'avancement dans la formation a un effet important sur l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant des difficultés

d'apprentissage. S'agissant d'adaptations pour des élèves ayant une déficience sensorielle, c'est effet est moindre. Il faut cependant rappeler que l'adhésion moyenne est déjà élevée pour cette dernière catégorie d'élèves. L'avancement dans la formation a également un effet plus faible sur l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires, ainsi qu'à l'intégration d'enfants qu'ils aient des difficultés d'apprentissage ou un handicap.

Nous avons également vérifié l'effet de l'expérience de l'intégration en stage sur les prises de position des étudiant-e-s BP, seuls ceux en milieu et fin de formation ayant été pris en compte, car ceux en début n'avaient pas encore effectué de stage. Rappelons d'abord que celle-ci est faible ( $M = 1.76$ ,  $SD = 0.55$ ). L'impact de cette expérience n'a d'effet significatif que sur l'adhésion à l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage,  $\beta = .225$  ;  $t(160) = 2.92$ ,  $p < .01$ , la première expliquant 5 % de la variance de la seconde. Ainsi, plus les étudiant-e-s ont-ils eu la possibilité d'expérimenter l'intégration en stage, plus ils adhèrent à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Il est à noter que cette expérience de l'intégration en stage n'a aucun effet par contre sur d'autres prises de position, notamment en faveur d'élèves ayant un handicap.

#### ***Perception de l'assurance et sentiment de compétence envers l'intégration scolaire.***

A l'instar de l'expérience de l'intégration scolaire, la perception d'assurance et le sentiment de compétence à son égard sont en moyenne peu élevés ( $M = 2.81$ ,  $SD = 1.30$  et  $M = 2.68$ ,  $SD = 1.23$ ). Malgré ce faible score, nous avons cherché à vérifier notre hypothèse d'un effet de l'avancement dans la formation et la pratique de stage sur d'une part la perception de l'assurance et d'autre part le sentiment de compétence envers l'intégration scolaire.

Les occasions d'expérimenter l'intégration en stage augmentant avec l'avancement dans la formation ( $r = .206$ ,  $p < .01$ ), nous avons testé l'effet conjoint de ces deux prédicteurs en les entrant dans des régressions linéaires hiérarchiques. S'agissant de l'effet sur la perception de l'assurance des étudiant-e-s BP envers l'intégration scolaire, seul celui de l'expérience de l'intégration en stage est significatif,  $\beta = .211$  ;  $t(160) = 2.73$ ,  $p < .01$ , cette seconde variable expliquant 4 % de la variance de la première.

L'avancement dans la formation et l'expérience de l'intégration en stage ont par contre un effet conjoint sur le sentiment de compétence des étudiant-e-s envers l'intégration scolaire (Tableau 14).

Tableau 14

*Effets de l'avancement dans la formation et de l'expérience de l'intégration en stage sur le sentiment de compétence des étudiant-e-s BP envers l'intégration scolaire (N = 162)*

Modèle	Bêta	t (sign. t)	DF	R2
1. Avancement dans la formation	.234	3.04 (.003)	160	.05
2. Avancement dans la formation Expérience de l'intégration en stage	.025 .314	2.27 (.025) 4.20 (.000)	159	.14

Nous constatons en effet que, si l'avancement dans la formation n'explique dans le premier modèle que 5 % de la variance du sentiment de compétence des étudiant-e-s BP envers l'intégration scolaire, l'adjonction de l'expérience de l'intégration en stage fait passer cette part d'explication à 14 %.

Tenant compte de l'importance de l'expérience de l'intégration en stage, nous avons ainsi postulé un effet médiateur de cette variable dans la relation entre l'avancement dans la formation et le sentiment de compétence (Figure 15).

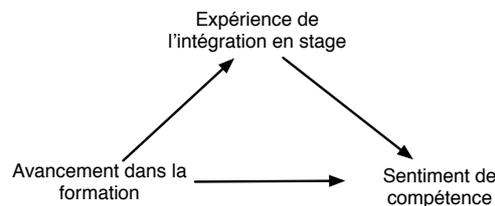


Figure 15. Rôle médiateur postulé de l'expérience de l'intégration en stage dans la relation entre la phase de formation et le sentiment de compétence.

Il s'avère que le lien entre l'avancement dans la formation et le sentiment de compétence est partiellement médiatisé par l'expérience de l'intégration vécue en stage :  $\beta = .169$  ;  $t(159) = 2.27$ ,  $p < .05$  ( $z = 2.24$ ,  $p < .05$ ). L'avancement dans la formation favorise ainsi l'expérience de l'intégration en stage qui contribue à son tour à un sentiment de compétence plus élevé des participant-e-s envers l'intégration scolaire.

Cette expérience de l'intégration en stage ayant un effet aussi bien sur la perception de l'assurance que le sentiment de compétence, nous avons également postulé une seconde relation de médiation (Figure 16).

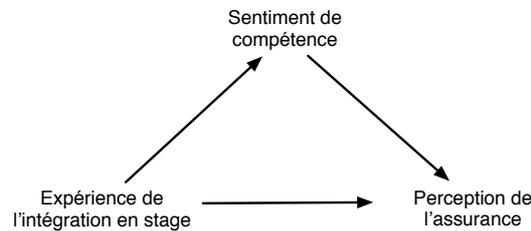


Figure 16. Rôle médiateur du sentiment de compétence des étudiant-e-s BP dans la relation entre leur expérience de l'intégration en stage et leur perception de l'assurance.

Le sentiment de compétence médiatise totalement le lien entre l'expérience de l'intégration en stage et la perception de l'assurance :  $\beta = .630$  ;  $t(159) = 9.56$ ,  $p < .001$  ( $z = 4.22$ ,  $p < .001$ ). Ce modèle de médiation explique 39 % de la variance de la perception de l'assurance : si une plus grande expérience de stage augmente la perception de l'assurance des étudiant-e-s BP, c'est parce qu'ils ont pu d'abord développer un meilleur sentiment de compétence.

Nous avons également vérifié le lien que pouvait avoir l'opinion globale émise par les étudiant-e-s BP sur la formation suivie avec d'une part la perception de l'assurance et d'autre part le sentiment de compétence. Celle-ci a ainsi un effet significatif tant sur la perception de l'assurance,  $\beta = .295$  ;  $t(160) = 3.90$ ,  $p < .001$ , que sur le sentiment de compétence,  $\beta = .362$  ;  $t(160) = 4.92$ ,  $p < .001$ . Il est également plus important pour cette dernière variable, car il explique 13 % de sa variance contre 8 % de la variance de la perception de l'assurance.

**Appréhension envers l'intégration scolaire.** Nous avons vérifié les liens existants entre d'une part l'avancement dans la formation, l'opinion des étudiant-e-s BP sur celle-ci ou l'expérience de l'intégration en stage et d'autre part l'appréhension manifestée à l'égard de situations de H/BEP.

L'avancement dans la formation a un effet sur l'augmentation de l'appréhension envers les élèves ayant une déficience intellectuelle,  $\beta = .233$  ;  $t(160) = 3.86$ ,  $p < .01$ , dont il explique 5 % de la variance. Une plus grande expérience de l'intégration en stage a pour sa part un effet sur la diminution de l'appréhension à l'égard des élèves ayant une déficience sensorielle,  $\beta = -.230$  ;  $t(160) = -2.99$ ,  $p < .01$ , dont elle explique également 5 % de la variance. Il semblerait donc que pour ces deux situations particulières, l'appréhension se

renforce selon les phases de la formation alors qu'elle diminue selon l'expérience en stage. Relevons toutefois que d'une part ces corrélations sont faibles et d'autre part l'expérience de l'intégration en stage est en moyenne peu élevée.

*Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.* Nos résultats montrent que, selon l'avancement dans la formation, la plupart des positions des étudiant-e-s BP évoluent vers une plus grande ouverture à l'égard de l'intégration scolaire. L'effet le plus important porte sur l'adhésion à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage et la plus grande ouverture est à l'égard d'adaptations pour des élèves aveugles. Par contre, l'expérience de l'intégration en stage n'a un effet modeste que sur l'adhésion à l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

L'expérience de l'intégration en stage occupe un rôle important dans la perception que peuvent avoir les participant-e-s de l'intégration scolaire. Elle permet en effet aux participant-e-s de renforcer leur sentiment de compétence et la perception de leur assurance envers l'intégration scolaire. L'avancement dans la formation contribue plus faiblement au sentiment de compétence, cette relation étant de surcroît partiellement médiatisée par l'expérience de l'intégration en stage. Par contre, l'opinion émise par les étudiant-e-s sur la formation suivie va orienter de manière plus importante tant leur sentiment de compétence que la perception de leur assurance envers l'intégration scolaire.

Enfin, l'avancement dans la formation paraît paradoxalement renforcer l'appréhension à l'égard des situations de déficience intellectuelle, alors que l'expérience de l'intégration en stage semble diminuer celle envers les situations de déficience sensorielles. L'appréhension envers les autres situations de H/BEP n'est modifiée ni par l'avancement dans la formation ni par une expérience de l'intégration en stage plus soutenue.

En ce qui concerne l'effet sur les prises de position envers l'intégration, nous pouvons valider notre hypothèse pour l'avancement dans la formation et la confirmer avec réserve pour l'expérience de l'intégration, seule une catégorie d'élèves étant concernée. Nous pouvons également confirmer notre hypothèse quant à l'effet de l'expérience de l'intégration en stage sur le sentiment de compétence ou la perception de l'assurance, tout en relevant que l'avancement dans la formation n'en a pas sur cette dernière. Nous pouvons finalement partiellement confirmer notre hypothèse pour l'effet de l'expérience de l'intégration en stage sur l'appréhension à l'égard des situations de H/BEP, mais nous devons l'invalider pour l'effet de l'avancement dans la formation sur cette appréhension.

**Effet de la perception de l'assurance et du sentiment de compétence sur les prises de position envers l'intégration scolaire.** Notre hypothèse est la suivante : un niveau d'assurance et un sentiment de compétence plus élevés chez les futurs enseignant-e-s orienteront favorablement leurs prises de position envers l'intégration des élèves en situation de H/BEP.

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons établi des liens entre d'une part la perception de l'assurance ou le sentiment de compétence des étudiant-e-s BP envers l'intégration scolaire et d'autre part leurs prises de position à son égard. Nous avons ainsi constaté que la majorité des prises de position des étudiant-e-s étaient liées à ces deux variables. Par contre, la perception de l'assurance est la seule à avoir un effet sur l'adhésion à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage,  $\beta = .236$  ;  $t(160) = 3.07$ ,  $p < .01$ , dont elle explique 5 % de la variance, et le sentiment de compétence impacte à lui seul l'adhésion à l'injonction d'intégrer,  $\beta = .243$  ;  $t(160) = 3.17$ ,  $p < .01$ , dont il explique 5 % de la variance.

Nous avons vérifié l'effet conjoint de la perception de l'assurance et du sentiment de compétence sur les autres prises de position. Du fait de la colinéarité entre ces deux variables, il s'avère que seule la perception de l'assurance a un effet significatif tant sur l'adhésion au principe d'intégrer,  $\beta = .324$  ;  $t(160) = 4.33$ ,  $p < .001$ , que sur celle à l'intégration d'enfants ayant un handicap,  $\beta = .334$  ;  $t(160) = 4.48$ ,  $p < .001$ ,  $p < .001$ . Cette perception de l'assurance explique respectivement 10 % et 11 % de leur variance.

**Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.** Nos résultats montrent que, hormis l'adhésion à l'injonction d'intégrer qui est liée au sentiment de compétence développé par les étudiant-e-s BP, la perception de l'assurance renforce à elle seule les prises de position en faveur de l'intégration scolaire des enfants en situation de H/BEP, mais elle n'a par contre pas d'effet sur la prise en compte de leurs besoins dans l'enseignement. Si une plus grande perception de l'assurance renforce les prises de position générales des étudiant-e-s BP envers l'intégration scolaire, seul un plus fort sentiment de compétence leur permet d'adhérer à des injonctions plus contraignantes. Nous pouvons donc valider notre hypothèse tout en relevant les rôles spécifiques de ces deux prédicteurs.

## 8. Etude 2 « Pensée représentative et prises de position d'étudiant-e-s MS »

### 8.1 Analyses descriptives

#### 8.1.1 Caractéristiques et expérience personnelles des participant-e-s

**Sexe et âge.** Les femmes représentent 52.4 % des étudiant-e-s MS, les deux sexes étant répartis de manière identique dans les deux filières de formation,  $\chi^2(1) = 1.841$ ,  $p = .175$ , ainsi qu'en début et fin de formation,  $\chi^2(1) = .181$ ,  $p = .670$ . L'âge moyen est de 31.04 ans ( $SD = 7.28$ ), les plus jeunes participant-e-s ayant 23 ans et le plus âgé 57 ans.

**Contexte familial.** Des étudiant-e-s MS ( $N = 212$ ), 55 (25.9 %) ont au moins un de leurs parents enseignant-e-s. Il peut s'agir uniquement de la mère (14.2 %) ou du père (6.1 %), ainsi que des deux parents (5.7 %). Les étudiant-e-s MS sont ainsi un peu plus d'un quart à avoir au moins l'un de leurs parents enseignant. Cette proportion de participant-e-s ayant des parents enseignants est inférieure à celle mise en évidence par Boegli et al. (2010) pour les étudiant-e-s des hautes écoles et universités.

Les participant-e-s sont 52 (24.5 %) à avoir en moyenne deux enfants ( $SD = 0.91$ ) et 37 (17.5 %) ont des enfants en âge de scolarité obligatoire. L'âge moyen des enfants est de 8.07 ans ( $SD = 6.45$ ), l'écart étant important entre les plus jeunes et les plus âgés. Ainsi, près d'un-e étudiant-e sur quatre a ou a eu une expérience de l'école obligatoire également comme parent.

**Scolarité et études.** Les étudiant-e-s MS sont 139 (65.4 %) à avoir suivi leur scolarité obligatoire dans le canton de Vaud et près d'un tiers l'a faite dans un autre pays (19 %) ou un autre canton suisse (15.6 %). Une forte proportion d'entre eux a donc connu un système séparatif, mais nous ne pouvons pas affirmer que ce n'est pas le cas également des étudiant-e-s ayant été scolarisés hors du canton de Vaud. Sur une échelle de Likert allant de 1 (*très difficile*) à 7 (*très facile*), l'évaluation moyenne qu'ils font de leur parcours scolaire se situe à 5.92 ( $SD = 1.20$ ) pour l'école primaire et à 5.18 ( $SD = 1.27$ ) pour l'école secondaire. Ils sont 78 (36.4 %) à avoir rencontré des difficultés à l'école, et ce essentiellement au secondaire ( $N = 62$  ; 29.3 %). Seul un tiers des participant-e-s concernés en ont fourni les raisons de manière précise. Elles concernaient essentiellement des problèmes d'apprentissage ou des besoins particuliers.

Les participant-e-s sont 158 (74.6 %) à avoir un bon souvenir de leur scolarité obligatoire, mais leur avis sur la bienveillance à leur égard de leurs enseignants est cependant

plus mesuré. Qu'il s'agisse de l'attention des enseignant-e-s à l'égard des difficultés des élèves, de sa prise en compte dans les apprentissages et de l'accompagnement des élèves dans ceux-ci ( $\alpha = .857$ ), l'évaluation moyenne de la bienveillance des enseignant-e-s se situe à 4.16 ( $SD = 1.10$ ) sur une échelle de Likert allant de 1 (*très faible*) à 7 (*très élevée*).

Les étudiant-e-s MS ont obtenu pour la majorité d'entre eux un certificat de maturité fédérale ou un baccalauréat, la plupart d'entre eux ont également acquis une licence ou un master universitaire et 22.1 % d'entre eux ont poursuivi leurs études dans un troisième cycle (Figure 17).

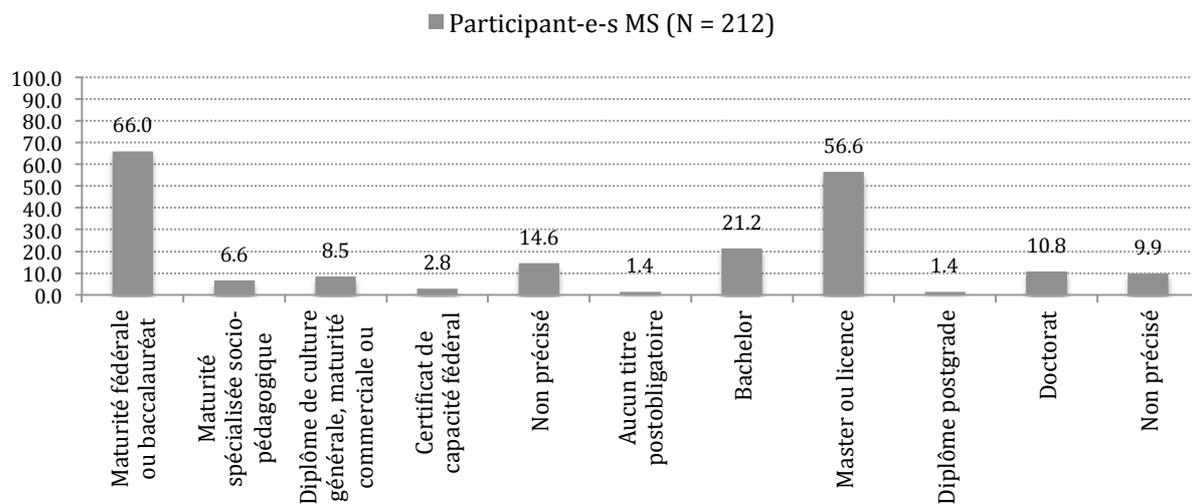


Figure 17. Proportions en % des titres obtenus par les étudiant-e-s MS après leur scolarité obligatoire.

Un petit nombre d'étudiant-e-s n'ont obtenu qu'un certificat de capacité fédéral, une maturité spécialisée ou un diplôme au sortir de leur scolarité post-obligatoire. Ces titres ne permettant pas d'entrer directement à l'université, nous supposons qu'ils ont fait par la suite un préalable ou une procédure d'admission spécifique comme le proposent certaines universités.

**Familiarité avec la thématique du handicap et de l'intégration scolaire.** Une analyse en terme de proportions nous indique la proximité qu'ont pu avoir les étudiant-e-s MS avec des personnes en situation de handicap aussi bien dans leur entourage que durant leur scolarité obligatoire (Figure 18).

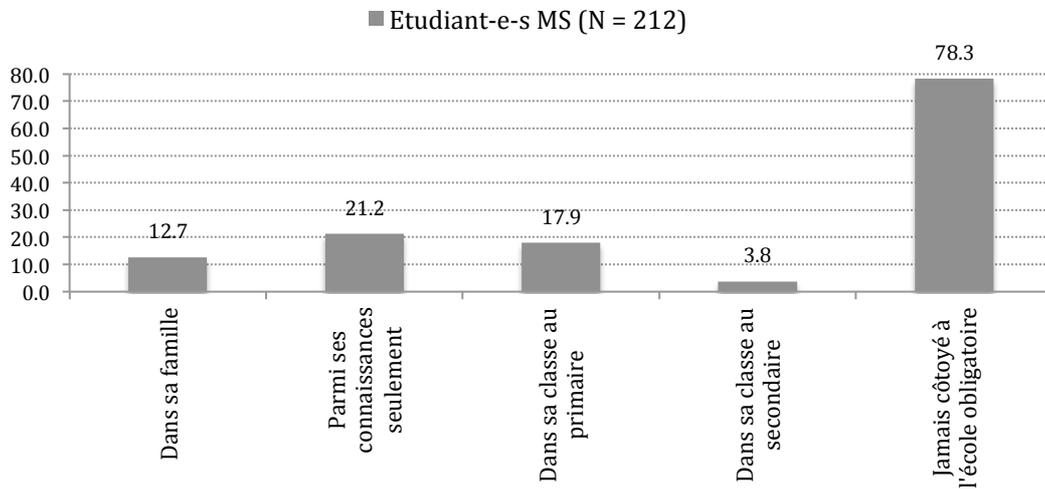


Figure 18. Proportions en % d'étudiant-e-s MS ayant côtoyé des personnes en situation de handicap.

La moyenne de l'indice de proximité avec des personnes en situation de handicap est de 1.47 ( $N = 212$ ,  $SD = 0.71$ ) dans l'entourage (1 = *aucun*, 2 = *parmi ses connaissances* et 3 = *parmi ses proches*). Elle est de 1.25 ( $N = 212$ ,  $SD = 0.52$ ) à l'école obligatoire (1 = *aucun*, 2 = *dans sa classe au primaire* et 3 = *dans sa classe au primaire et au secondaire*). L'expérience personnelle des étudiant-e-s MS est donc faible, même si elle est plus élevée dans l'entourage que durant la scolarité :  $t(211) = 3.41$ ,  $p < .01$ .

Sur une échelle de Likert allant de 1 à 7, les participant-e-s estiment en moyenne à 3.82 ( $SD = 1.33$ ) l'ouverture de l'école obligatoire qu'ils ont fréquentée à l'égard des élèves en situation de H/BEP.

### 8.1.2 Formation et pratique de stage

**Pratique de l'intégration en stage.** Nous avons demandé aux étudiant-e-s MS en fin de formation de se prononcer sur la fréquence avec laquelle ils avaient rencontré différentes situations de H/BEP lors de leur pratique de stage. Le Tableau 15 présente les moyennes selon les catégories de situations rencontrées par les participant-e-s durant leurs stages.

Tableau 15

*Situations de H/BEP rencontrées par les étudiant-e-s MS dans leur pratique de stage (N = 104)*

Situation rencontrée (de 1 = <i>jamais</i> à 5 = <i>très souvent</i> )	<i>M</i>	<i>SD</i>
Dyslexie-dysorthographe	2.16	1.30
TDAH	2.01	1.11
Retard scolaire important	1.91	1.22
Problèmes de comportement	1.71	1.11
Troubles psychiques	1.33	0.82
Surdité	1.29	0.75
Handicap moteur	1.26	0.74
Cécité	1.18	0.60
Déficience intellectuelle	1.09	0.48

En moyenne, les étudiant-e-s MS ont peu rencontré de situations de H/BEP dans leurs pratiques de stage, les moins rares étant celles de dyslexie-dysorthographe et de TDAH. De manière générale et sur une échelle de Likert allant de 1 (*jamais*) à 5 (*très souvent*), les étudiant-e-s MS ont en moyenne très peu eu l'occasion d'expérimenter l'intégration en stage ( $M = 1.55$  ;  $SD = 0.58$ ), que ce soit en rencontrant des élèves en situation de H/BEP, en observant leurs praticiens-formateurs intervenir auprès d'eux ou en travaillant directement avec ces derniers ( $\alpha = .862$ ).

**Opinion sur la formation suivie en HEP.** Le coefficient alpha de Cronbach ( $\alpha = .911$ ) montrant que les réponses des étudiant-e-s sont peu différenciées entre les thématiques de formation soumises à évaluation<sup>30</sup>, nous les avons agrégées dans une échelle commune. Sur une échelle de Likert allant de 1 (*insuffisante*) à et 5 (*tout à fait suffisante*), l'évaluation moyenne faite par les étudiant-e-s MS ( $N = 162$ ) de leur formation est de 2.03 ( $SD = 0.75$ ), ce qui est un score très faible.

### 8.1.3 Composantes des représentations et prises de position

**Représentations des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e.** Nous avons demandé aux étudiant-e-s MS de situer sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*) leur adhésion moyenne à ces différentes missions de l'école (Tableau 16).

Tableau 16

*Adhésion moyenne des étudiant-e-s MS selon les missions de l'école (N = 212)*

Mission de l'école	M (SD)
Garantie du niveau pour le post-obligatoire	4.07 (0.99)
Développement de tous les élèves	3.62 (1.18)
Orientation précoce des élèves	3.61 (1.26)
Acquisition de connaissances	3.19 (1.09)

Si l'importance accordée à une orientation précoce n'est pas significativement différente que celle attribuée au développement de tous les élèves,  $t(211) = -.093$ ,  $p = .926$ , les participant-e-s attachent une plus grande priorité à ce dernier qu'à l'acquisition de connaissances par ceux-ci,  $t(211) = 3.67$ ,  $p < .001$ . Cette composante des missions de l'école est d'ailleurs celle à laquelle les participant-e-s adhèrent le moins.

A partir des réponses aux différentes affirmations reprises notamment de l'étude de Roux-Perez (2004) déjà citée, nous avons effectué une ACP ( $KMO = .789$ ) qui a permis de

<sup>30</sup> Pour rappel, il s'agit de la formation relative à des connaissances acquises quant à l'intégration scolaire, aux caractéristiques des élèves en situation de H/BEP, à l'adaptation et l'évaluation des apprentissages, aux outils pédagogiques et didactiques, à la gestion de classe et de la relation ou des émotions en lien avec ce type d'élèves, ainsi qu'à l'éthique et la déontologie dans une situation d'intégration.

dégager trois composantes principales de la représentation du rôle de l'enseignant-e, à savoir un rôle centré sur :

- les apprentissages des élèves (donner à ses élèves accès à une culture de base dans différents domaines ; susciter le plaisir d'apprendre chez les élèves ; permettre à chaque élève d'acquérir des bases dans les disciplines enseignées ; faire acquérir à ses élèves des outils et des méthodes ; être juste envers tous les élèves),  $\alpha = .801$  ;
- les savoir-faire du métier (mobiliser des savoirs pédagogiques et didactiques ; réfléchir sur ses pratiques et analyser leurs effets ; construire des contenus adaptés à la diversité des élèves ; maîtriser les savoirs disciplinaires enseignés ; être stimulant pour les élèves ; se montrer responsable dans l'exercice de son métier),  $\alpha = .866$  ;
- les aspects socio-éducatifs (concevoir son rôle comme celui d'un éducateur ; un acteur ; un animateur ; un accompagnateur),  $\alpha = .811$ .

Nous avons demandé aux étudiant-e-s MS de situer sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*) leur adhésion moyenne à ces différents rôles de l'enseignant-e (Tableau 17).

Tableau 17

*Adhésion moyenne des étudiant-e-s MS selon le rôle de l'enseignant-e (N = 212)*

Rôle de l'enseignant-e	M (SD)
Savoir-faire du métier	4.53 (0.50)
Apprentissages des élèves	4.43 (0.54)
Aspects socio-éducatifs	3.65 (0.85)

Les étudiant-e-s MS conçoivent plus le rôle de l'enseignant-e comme centré sur les savoir-faire du métier que sur les apprentissages des élèves,  $t(211) = 3.06$ ,  $p < .01$ , ou les aspects socio-éducatifs,  $t(211) = 15.89$ ,  $p < .001$ . L'importance accordée aux apprentissages des élèves est également plus élevée que celle attachée aux aspects socio-éducatifs :  $t(211) = 14.51$ ,  $p < .001$ . Les participant-e-s ont donc une conception de leur métier essentiellement centrée sur l'exercice de celui-ci et les apprentissages des élèves, d'autres dimensions passant au second plan.

**Représentation de l'intégration scolaire.** Le nombre moyen de situations mentionnées par les étudiant-e-s MS est de 3.61 ( $N = 212$ ,  $SD = 1.79$ ). L'ensemble des réponses individuelles met en évidence 18 situations de H/BEP (Figure 19).

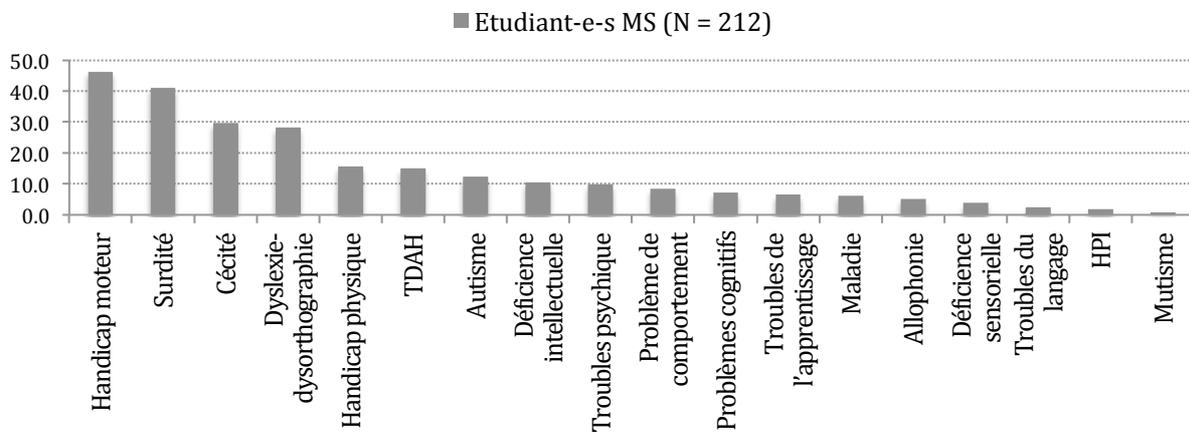


Figure 19. Situations de H/BEP attendues par les étudiant-e-s MS dans leur future pratique (proportion en %).

Nous observons, en tête des situations proposées par les étudiant-e-s MS le handicap moteur (46.2 %), la surdité (41 %) et la c civit  (29.7 %). Les participant-e-s mentionnent également en quatrième position la dyslexie-dysorthographe (28.3 %), les autres situations étant évoquées par beaucoup moins de participant-e-s. Hormis la dyslexie-dysorthographe, les situations mentionnées les plus fréquemment par les étudiant-e-s sont également celles qu'ils ont le moins rencontrées dans leur pratique.

**Perception de l'intégration scolaire.** Les étudiant-e-s MS sont 52.4 % à appréhender au moins une des situations de H/BEP qu'ils ont spontanément nommées, le nombre moyen des situations appréhendées étant de 0.78 ( $SD = 1.15$ ).

Nous retrouvons à nouveau parmi les situations qui créent le plus d'inquiétude chez les participant-e-s cinq des situations qu'ils s'attendent le plus à rencontrer dans leur future pratique, la dyslexie-dysorthographe ne figurant pas dans ce classement (Figure 20).

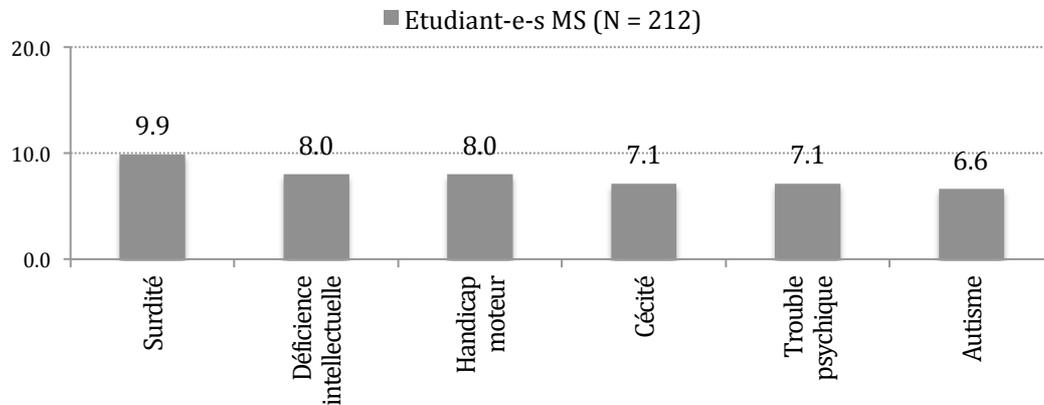


Figure 20. Situations de H/BEP attendues par les étudiant-e-s MS dans leur future pratique et suscitant le plus d'appréhension (proportion en %).

Cette appréhension à l'égard des situations mentionnées n'augmente pas avec l'avancement dans la formation. En effet, à la question de savoir si les étudiant-e-s MS appréhendent de rencontrer certaines des situations mentionnées dans leur future pratique, 50 % répondent par l'affirmative en début de formation ( $N = 108$ ) et 55.2 % en fin de formation ( $N = 104$ ) :  $\chi^2(1) = 0.47, p = .492$ .

Par ailleurs, sur une échelle de Likert allant de 1 (*très inquiet*)   7 (*très rassuré*), le niveau d'assurance des étudiant-e-s MS en fin de formation ( $N = 104$ ) quant à la perspective d'accueillir dans leur future classe des élèves en situation de H/BEP est de 2.98 ( $SD = 1.29$ ). Sur une échelle de Likert allant de 1 (*très incompétent*)   7 (*très compétent*), l'évaluation de leur sentiment de compétence pour ce faire se situe à 2.75 ( $SD = 1.29$ ). Ces valeurs sont donc en moyenne très faibles chez les participant-e-s.

**Prises de position envers l'intégration scolaire.** Concernant les prises de position générales relatives à l'intégration scolaire, nous les avons réparties en deux catégories, selon qu'elles concernent :

- l'injonction d'intégrer (promotion de l'intégration dans les cantons, solutions intégratives préférées par les autorités scolaires),  $\alpha = .620$  ;
- le principe d'intégrer (intégration souhaitable ou réalisable, pas de scolarisation dans des structures spécialisées),  $\alpha = .791$ .

Sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*), les étudiant-e-s MS ( $N = 212$ ) n'ont en moyenne pas un positionnement significativement différent envers l'injonction ( $M = 3.11$ ,  $SD = 0.83$ ) ou le principe d'intégrer ( $M = 3.20$ ,  $SD = 0.70$ ) :  $t(211) = -1.39$ ,  $p = .164$ .

S'agissant des prises de position des étudiant-e-s MS relativement à l'intégration d'enfants dans différentes situations de H/BEP, une ACP ( $KMO = .831$ ) qui a permis de dégager deux composantes principales dans ces prises de position spécifiques à l'intégration d'enfants relevant :

- de prototypes de situations de H/BEP<sup>31</sup> (cécité, surdité, handicap moteur, dyslexie),  $\alpha = .770$  ;
- de situations de H/BEP autres que des prototypes (retard scolaire, troubles psychologiques, TDAH, d ficiency intellectuelle),  $\alpha = .736$ .

Sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout adéquat*)   5 (*tout à fait adéquat*), les étudiant-e-s MS ( $N = 212$ ) jugent plus adéquate l'intégration d'enfants relevant de prototypes de situations de H/BEP ( $M = 3.45$ ,  $SD = 0.91$ ) que d'autres situations ( $M = 2.69$ ,  $SD = 0.77$ ) :  $t(211) = 14.32$ ,  $p < .001$ .

S'agissant de l'adhésion à des adaptations pour différents types d'élèves, une ACP ( $KMO = .831$ ) a mis en évidence deux composantes principales, selon l'adhésion à ces adaptations pour :

- des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (déficit d'attention, allophonie, soutien insuffisant, retard scolaire, dysgraphie),  $\alpha = .762$  ;
- des élèves ayant une d ficiency sensorielle ou une dyslexie (c c t , surdité, dyslexie),  $\alpha = .823$ .

Sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout justifié*)   5 (*tout à fait justifié*), le positionnement moyen des étudiant-e-s MS à l'égard d'adaptations en faveur d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ( $M = 3.62$ ,  $SD = 0.77$ ) est moins favorable que pour ceux ayant une d ficiency sensorielle ou une dyslexie ( $M = 3.97$ ,  $SD = 0.94$ ) :  $t(211) = -9.14$ ,  $p < .001$ .

---

<sup>31</sup> La dyslexie étant associée par les étudiant-e-s MS aux autres prototypes de situations de handicap, nous ajouterons dans cette étude les besoins éducatifs particuliers (BEP)   cette dénomination.

Une adaptation paraît ainsi moins justifiée aux yeux des participant-e-s lorsqu'elle découle de difficultés des élèves liées à leurs apprentissages que d'une déficience sensorielle ou une dyslexie.

Concernant le recours à des moyens auxiliaires dans différents types de situations de H/BEP, une ACP ( $KMO = .872$ ) ne met par contre en évidence qu'une dimension, qu'il s'agisse d'élèves ayant un handicap physique, une dyslexie, un TDAH, une trisomie ou un haut potentiel intellectuel ( $\alpha = .822$ ). Sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*), le positionnement moyen des étudiant-e-s MS ( $N = 212$ ) quant au recours à des moyens auxiliaires pour différents types de situations de H/BEP est de 4.08 ( $SD = 0.75$ ). Les participant-e-s sont donc favorables au recours à des moyens auxiliaires pour différents types de situations.

## 8.2 Test des hypothèses

### 8.2.1 Objectivation de la représentation de l'intégration scolaire

#### Objectivation de la représentation de l'intégration scolaire par des prototypes.

Notre hypothèse est la suivante : l'objectivation de la représentation de l'intégration scolaire aboutira à une forme de catégorisation basée sur des prototypes de situations de H/BEP.

Trois des six situations de H/BEP les plus fréquemment mentionnées par les étudiantes correspondent effectivement à des prototypes de situations de handicap tels que définis dans la revue de la littérature (Figure 21).

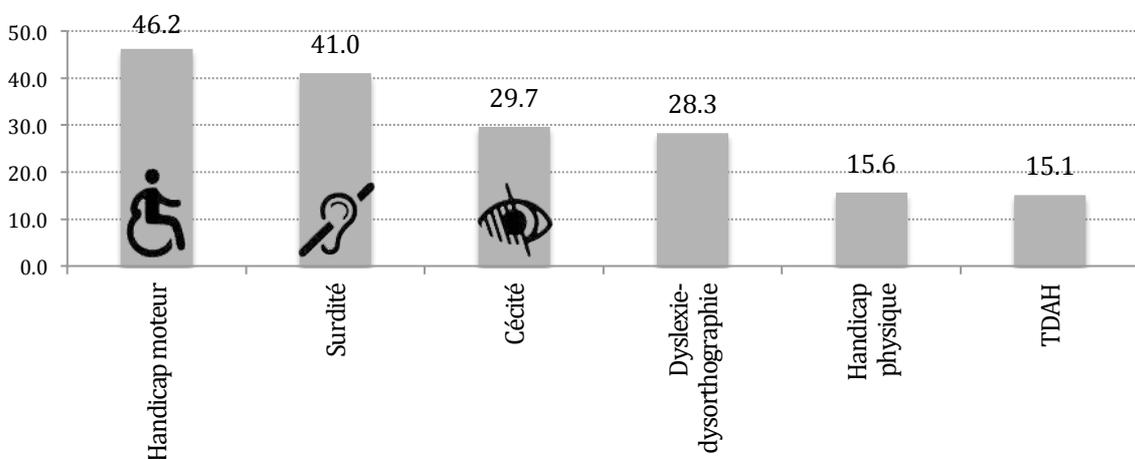


Figure 21. Situations de H/BEP les plus attendues par les étudiant-e-s MS dans leur future pratique (proportion en % de l'effectif).

La quatrième situation fortement mentionnée est celle de la dyslexie-dysorthographe. Quand bien même 75.9 % des étudiant-e-s MS affirment-ils l'avoir rencontrée en stage, elle ne figure pas en première position. Cependant, seules ces difficultés d'apprentissage ayant été fréquemment mentionnées par les participant-e-s, cette catégorie peut également remplir le rôle de prototype de besoins éducatifs particuliers. Les situations de handicap physique et de TDAH figurent également en fin de ce classement. Comme elles sont nettement moins mentionnées que les quatre premières, nous ne les retiendrons pas pour la suite de nos analyses.

**Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.** Nos résultats montrent que l'objectivation de la représentation de l'intégration scolaire se réalise principalement au travers des prototypes de situations de handicap, à l'exception de la déficience intellectuelle qui n'est que peu mentionnée. Nous pouvons ainsi valider notre hypothèse spécifique.

**Effet de l'avancement dans la formation et de la pratique de stage sur l'objectivation de l'intégration scolaire.** Notre hypothèse est la suivante : au cours de la formation, le recours à des prototypes de situations de handicap diminuera au profit de situations de besoins éducatifs plus ancrées dans la réalité des classes.

Les étudiant-e-s MS ayant une formation plus courte, nous ne comparerons entre eux que ceux en début et en fin de formation. Nous n'avons retenu pour ce faire que les situations mentionnées par au moins un quart des participant-e-s (Figure 22).

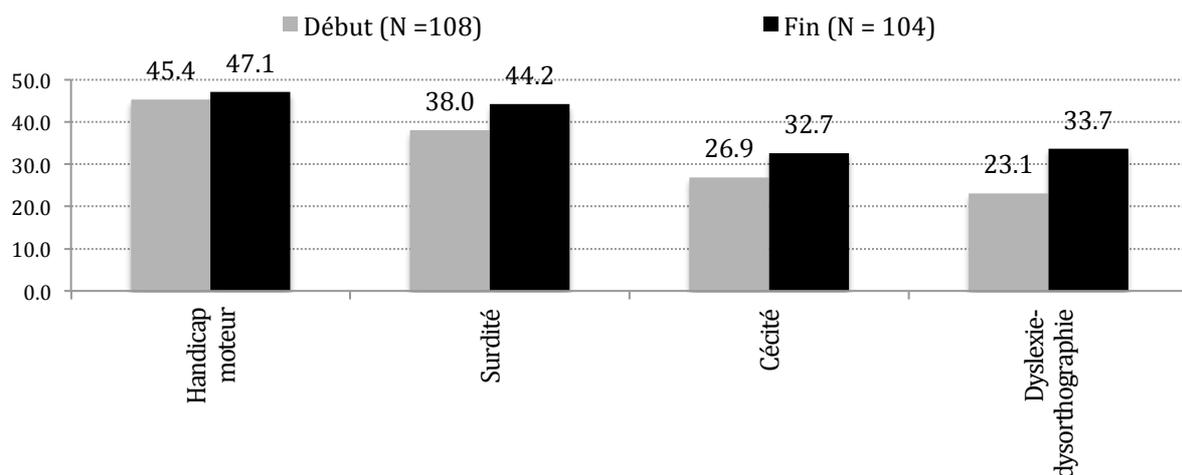


Figure 22. Situations de H/BEP les plus attendues par les étudiant-e-s MS selon l'avancement dans la formation (proportion en % de l'effectif).

Les prototypes de situations de handicap se retrouvent parmi les situations les plus attendues aussi bien en début qu'en fin de formation et nous n'avons trouvé aucune différence significative entre ces deux phases.

Nous avons également vérifié le possible effet de l'expérience de l'intégration en stage en déterminant deux groupes selon leur niveau d'expérience de l'intégration en stage (Figure 23).

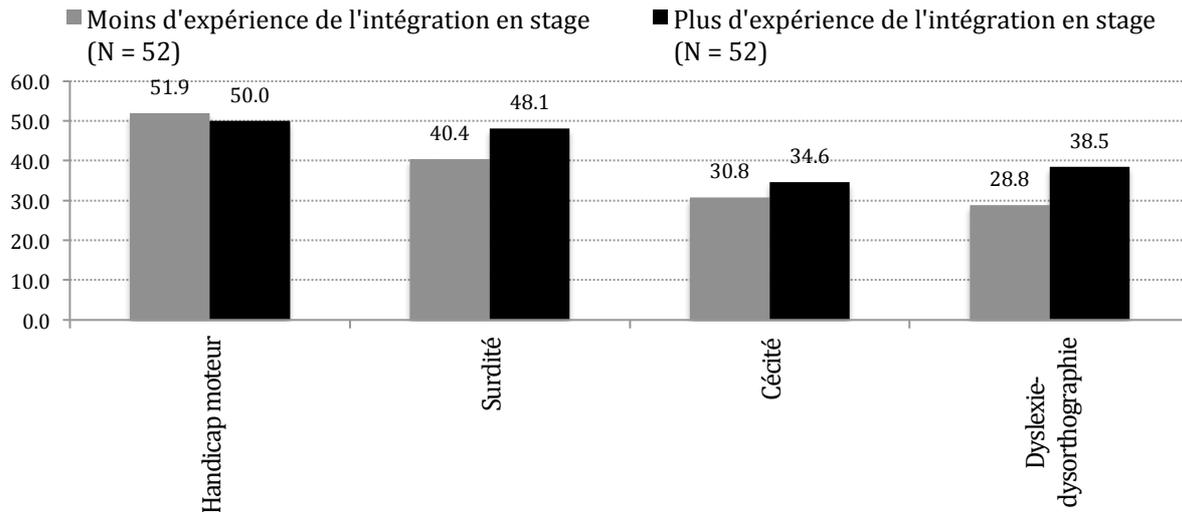


Figure 23. Types de situations de H/BEP mentionnées spontanément par les étudiant-e-s MS selon le niveau d'expérience de l'intégration en stage (proportion en % de l'effectif)

Les prototypes de situations de H/BEP sont attendus aussi bien par les étudiant-e-s ayant eu plus d'expérience de l'intégration en stage que ceux en ayant eu moins, nous n'avons mesuré aucune différence significative entre ces deux groupes pour chacune de ces situations. L'expérience de l'intégration en stage ne paraît donc pas avoir d'effet significatif ni sur une diminution du recours aux prototypes de situations de handicap ni sur l'augmentation de la mention de la dyslexie-dysorthographe. Une plus grande pratique de l'intégration en stage ne diminue pas non plus le nombre de prototypes mentionnés, la corrélation entre ces deux variables s'avérant non significative ( $r = .055, p = .581$ ).

**Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.** L'avancement dans la formation et une plus grande expérience de l'intégration en stage ne diminuent en rien le recours à des prototypes de situations de handicap, mais ne l'augmentent pas non plus. Nous devons donc invalider notre hypothèse.

**Effet de l'objectivation par les situations de H/BEP les plus mentionnées sur l'appréhension à leur égard.** Notre hypothèse est la suivante : l'attente plus forte de certaines situations de H/BEP sera liée à plus d'appréhension à leur égard.

Nous avons introduit dans des régressions linéaires simples d'une part les situations de H/BEP les plus attendues par les étudiant-e-s MS et d'autre part celles qu'ils disaient appréhender également le plus (Tableau 18).

Tableau 18

*Effet de l'attente d'une situation de H/BEP par les des étudiant-e-s MS sur l'appréhension à son égard (N = 212)*

Situation attendue	Bêta	t (sign. t)	DF	R2
Cécité	.384	6.03 (.000)	210	.14
Surdité	.305	4.64 (.000)	210	.09
Dyslexie-dysorthographe	.191	2.82 (.005)	210	.03
Handicap moteur	.187	2.76 (.006)	210	.03

Les situations de déficience sensorielle provoquent le plus d'appréhension chez les participant-e-s. La part de la variance de l'appréhension expliquée par l'attente de ces situations est 14 % et 11 %. Cette part est par contre plus faible pour le handicap moteur et la dyslexie-dysorthographe.

**Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.** Si les étudiant-e-s MS appréhendent principalement les prototypes de situations de H/BEP qu'ils s'attendent à rencontrer dans leur future pratique, certains prototypes de situations de handicap liés à la déficience sensorielle provoquent le plus d'appréhension chez les participant-e-s. Nous pouvons donc valider notre hypothèse en mettant en avant une focalisation de leur crainte sur certains prototypes de situations de handicap.

### 8.2.2 Ancrage des prises de position à l'égard de l'intégration scolaire

**Effet de certaines caractéristiques individuelles et expériences personnelles sur les prises de position envers l'intégration scolaire.** Les prises de position des futurs enseignant-e-s envers l'intégration scolaire sont-elles orientées par certaines caractéristiques individuelles ?

**Sexe et âge des participant-e-s.** Nous avons vérifié le lien de l'âge et du sexe des participant-e-s avec leurs prises de position envers l'intégration scolaire. L'âge ne semble

avoir aucun lien avec celles-ci et seul le sexe des participant-e-s s'est avéré avoir des effets significatifs (Tableau 19).

Tableau 19

*Effet du sexe des étudiant-e-s MS sur leurs prises de position envers l'intégration scolaire (N = 212)*

Prise de position	Bêta	t (sign. t)	DF	R2
Adaptations pour des élèves ayant une déficience sensorielle ou une dyslexie	.273	4.12 (.000)	210	.07
Adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage	.199	2.95 (.004)	210	.04
Intégration d'enfants relevant de prototypes de situations de H/BEP	.195	2.88 (.004)	210	.03
Moyens particuliers	.183	2.69 (.008)	210	.03

Si le sexe n'est pas lié à des prises de position générales (principe ou injonction d'intégrer), il augmente par contre l'adhésion à des adaptations, au recours à des moyens auxiliaires ou à l'intégration d'enfants relevant de prototypes de situations de H/BEP.

**Contexte familial et familiarité avec la thématique handicap.** Nous n'avons trouvé aucun effet significatif de caractéristiques du contexte familial des étudiant-e-s MS sur des prises de position envers l'intégration scolaire. Nous avons également établi des corrélations entre les différentes variables rendant compte de la proximité des étudiant-e-s MS avec des situations de handicap (entourage et scolarité obligatoire) avec leurs prises de position envers l'intégration scolaire est n'avons trouvé aucun lien en ce sens.

Finalement, nous n'avons pu identifier aucune corrélation entre une plus grande proximité avec d'autres élèves en situation de handicap, que ce soit durant la scolarité obligatoire ou dans l'entourage des participant-e-s, et une moins grande appréhension à l'égard de situations de H/BEP.

**Vécu scolaire.** Nous n'avons pas établi d'effet significatif du vécu des étudiant-e-s MS durant leur scolarité obligatoire tant sur leurs représentations que leurs prises de position. Nous avons cependant identifié un effet de la représentation qu'ont les étudiant-e-s MS de l'ouverture de l'école obligatoire fréquentée envers les élèves en situation de H/BEP sur l'adhésion à l'injonction d'intégrer de la représentation,  $\beta = .253$  ;  $t(259) = 3.79$ ,  $p < .001$ , la part de la variance expliquée par cette représentation étant de 6 %.

**Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.** Nos résultats montrent que le sexe des participant-e-s a un effet sur certaines prises de position particulières liées à des adaptations pour des élèves ayant une déficience sensorielle ou des difficultés

d'apprentissage, au recours à des moyens auxiliaires, ainsi qu'à l'intégration d'enfants relevant de prototypes de situations de H/BEP. Les femmes adhèrent ainsi plus que les hommes à ces prises de position particulières. Finalement, une représentation de l'ouverture de l'école obligatoire fréquentée durant l'enfance a également un effet sur l'adhésion à l'injonction d'intégrer.

Nous ne pouvons donc répondre positivement à notre question exploratoire qu'en ce qui concerne l'effet du sexe ou de la représentation de l'ouverture de l'école obligatoire fréquentée sur les prises de position des participant-e-s, les autres caractéristiques individuelles ou expériences personnelles n'ayant pas d'impact.

**Ancrage des prises de position dans les représentations de l'école et du rôle de l'enseignant-e.** Notre hypothèse exploratoire est la suivante : les prises de position liées à l'intégration scolaire seront ancrées dans des représentations plus générales de l'école et de l'enseignement.

Nous avons montré non seulement que l'avancement dans la formation et une plus grande expérience de l'intégration en stage ne diminuaient pas le recours à des prototypes de situations de H/BEP, mais que la situation de handicap moteur était plus évoquée par les étudiant-e-s MS1 en fin de formation qu'en début. Nous avons également vérifié si les représentations des missions de l'école (développement de tous les élèves, garantie du niveau pour le post-obligatoire, orientation précoce des élèves et acquisition de connaissances) et du rôle de l'enseignant-e (apprentissage des élèves, savoir-faire du métier et aspects socio-éducatifs) pouvaient être différentes selon l'avancement dans la formation. Or, ce dernier n'intervient significativement que dans l'adhésion aux missions d'une école centrées sur l'acquisition de connaissances :  $\beta = -.196$  ;  $t(210) = -2.89$ ,  $p < .01$ . L'avancement dans la formation explique ainsi 4 % de cette variable, les étudiant-e-s MS en fin de formation adhèrent donc moins à ce type de missions que ceux qui la débute. A l'exception de cette composante, les représentations qu'ont les participant-e-s des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e semblent rester stables selon les deux phases de la formation.

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons identifié les liens entre d'une part les composantes de la représentation qu'ont les étudiant-e-s MS des missions de l'école et d'autre part leurs prises de position envers l'intégration scolaire (Tableau 20).

Tableau 20

*Corrélations entre les représentations qu'ont les étudiant-e-s MS des missions de l'école et leurs prises de position envers l'intégration scolaire (N = 212)*

Missions de l'école	Prises de position	r
Développement de tous les élèves	Recours à des moyens auxiliaires	.509
	Intégration d'enfants relevant de situations autres que des prototypes	.354
	Adaptations pour des élèves ayant une déficience sensorielle ou une dyslexie-dysorthographe	.352
	Adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage	.344
	Principe d'intégrer	.320
	Intégration d'enfants relevant de prototypes de situations de H/BEP	.234

Toutes les corrélations sont significatives aux niveaux 0.01 (bilatéral).

Une plus forte adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves est à nouveau la seule des composantes de la représentation des missions de l'école à renforcer des prises de position favorables envers l'intégration scolaire. Elle rentre seule en compte dans l'adhésion au principe d'intégrer dont elle explique 10 % de la variance. Ce prédicteur oriente également l'adhésion à l'intégration d'enfants dont le profil ne correspond pas à un prototype de situations de H/BEP et il en explique 12 % de la variance.

Nous avons également identifié les liens entre d'une part les représentations qu'ont les étudiant-e-s MS du rôle de l'enseignant-e et d'autre part leurs prises de position envers l'intégration scolaire (Tableau 21).

Tableau 21

*Corrélations entre les représentations qu'ont les étudiant-e-s MS du rôle de l'enseignant-e et leurs prises de position envers l'intégration scolaire (N = 212)*

Rôle de l'enseignant-e		
Centré sur les apprentissages des élèves	Adaptations pour des élèves ayant une déficience sensorielle ou une dyslexie-dysorthographe	.283
	Recours à des moyens auxiliaires	.426
	Intégration d'enfants relevant de prototypes de situations de H/BEP	.183
	Adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage	.221
Centré sur les savoir-faire du métier	Intégration d'enfants relevant de prototypes de situations de H/BEP	.258
	Recours à des moyens auxiliaires	.357

Toutes les corrélations sont significatives aux niveaux 0.01 (bilatéral).

Deux des composantes de la représentation du rôle de l'enseignant-e, centré sur (a) les apprentissages des élèves et (b) les savoir-faire du métier, sont associées à la plupart des prises de position des étudiant-e-s MS. Nous n'avons par contre identifié aucun effet sur l'adhésion au principe ou à l'injonction d'intégrer.

Nous avons entré dans des modèles de régressions linéaires hiérarchiques d'une part ces composantes de la représentation des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e, d'autre part les prises de position avec lesquelles ces deux prédicteurs interagissent.

Le premier effet conjoint vérifié est celui de l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement ainsi qu'à un rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier et les apprentissages des élèves quant à l'adhésion à l'intégration d'enfants relevant de prototypes de situations de H/BEP (Tableau 22).

Tableau 22

*Effets des représentations qu'ont les étudiant-e-s MS des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e sur l'adhésion à l'intégration d'enfants relevant de prototypes de situations de H/BEP (N = 212)*

Modèle	Bêta	t (sign. t)	DF	R2
1. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.234	3.49 (.001)	210	.05
2. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.222	2.91 (.004)		
Rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier	.026	0.34 (.738)	209	.05
3. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.193	2.38 (.018)		
Rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier	-.011	-0.13 (.897)		
Rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves	.091	1.06 (.289)	208	.05

L'adhésion aux missions d'une école centrées sur le développement de tous les élèves et à un rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves explique à elle seule dans le premier modèle 5 % de la variance de l'adhésion à l'intégration d'enfants relevant de prototypes de situations de H/BEP. Les autres composantes du rôle de l'enseignant-e n'ont pas d'effet significatif dans les deuxième et troisième modèles.

Le deuxième effet conjoint vérifié est celui de l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement ainsi qu'à un rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves quant à l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant une déficience sensorielle ou une dyslexie-dysorthographe (Tableau 23).

Tableau 23

*Effet des représentations qu'ont les étudiant-e-s MS des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e sur l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant une déficience sensorielle ou une dyslexie-dysorthographe (N = 212)*

Modèle	Bêta	t (sign. t)	DF	R2
1. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.352	5.44 (.000)	210	.12
2. Missions centrées sur le développement de tous les élèves	.280	3.76 (.000)		
Rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves	.141	1.89 (.060)	209	.12

L'adhésion à une école dont les missions sont centrées sur le développement de tous les élèves explique à elle seule dans le premier modèle 12 % de la variance de l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant une déficience sensorielle ou une dyslexie-dysorthographe. L'adhésion à un rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves n'a pas d'effet significatif dans le deuxième modèle.

Le troisième effet conjoint vérifié est celui de l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement ainsi qu'à un rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves quant à l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Tableau 24).

Tableau 24

*Effet des représentations qu'ont les étudiant-e-s MS des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e sur l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (N = 212)*

Modèle	Bêta	t (sign. t)	DF	R2
1. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.344	5.30 (.000)	210	.11
2. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.347	4.61 (.000)		
Rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves	-.007	-0.09 (.931)	209	.11

L'adhésion à une école dont les missions sont centrées sur le développement de tous les élèves explique également seule dans le premier modèle 11 % de la variance de celle à des adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. L'adhésion à un rôle de

l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves n'augmente pas non plus cet effet dans le deuxième modèle.

Le dernier effet conjoint vérifié est celui de l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement ainsi qu'au rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves et les savoir-faire du métier quant à l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires (Tableau 25).

Tableau 25

*Effet des représentations qu'ont les étudiant-e-s MS des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e sur l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires (N = 212)*

Modèle	Bêta	t (sign. t)	DF	R2
1. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.509	8.57 (.000)	210	.26
2. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.395	5.86 (.000)		
Rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves	.226	3.35 (.001)	209	.29
3. Missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves	.376	5.38 (.000)		
Rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves	.196	2.27 (.009)		
Rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier	.071	0.99 (.324)	208	.29

Nous constatons qu'une adhésion conjointe aux missions d'une école centrées sur le développement de tous les élèves et à un rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves explique dans le second modèle 29 % de la variance de l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires. L'effet principal reste cependant lié à l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement et celle à un rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier ne joue par contre pas un rôle significatif dans le troisième modèle.

Nous avons postulé que les relations que nous venons de mettre en évidence pouvaient être orientées ou médiatisées par certaines caractéristiques individuelles (sexe, âge, contexte familial).

La première interaction significative que nous ayons identifiée est celle avec le sexe qui modère la relation entre l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement et celle au recours à des moyens auxiliaires pour des élèves en situation de H/BEP (Figure 24).

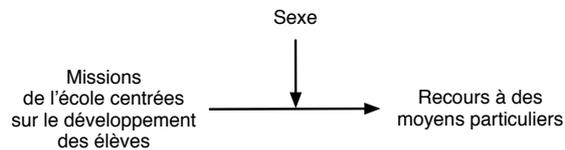


Figure 24. Rôle modérateur du sexe sur la relation entre l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement et celle au recours à des moyens auxiliaires pour des élèves en situation de H/BEP.

L'analyse de la régression linéaire indique un effet principal de l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement quant au recours à des moyens auxiliaires :  $\beta = .478$  ;  $t(209) = 8.12$ ,  $p < .001$ . Nous obtenons également un effet d'interaction entre la variable indépendante et le modérateur :  $\beta = -.177$  ;  $t(209) = -3.04$ ,  $p < .01$ . Cette modulation de l'adhésion à des missions de l'école centrées sur le développement par l'inscription dans un milieu parental d'enseignants explique 29 % de la variance de l'adhésion à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

Nous avons établi des droites de régression pour les valeurs basses et hautes du modérateur (Figure 25).

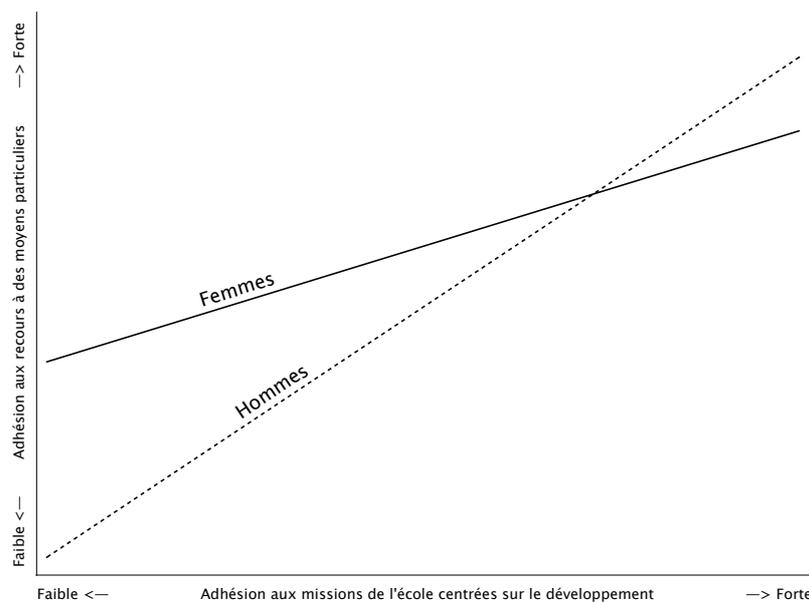


Figure 25. Rôle modérateur du sexe sur la relation entre l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement et celle au recours à des moyens auxiliaires pour des élèves en situation de H/BEP.

Nous constatons qu'une plus grande adhésion aux missions d'une école centrées sur le développement de tous les élèves amène les hommes à souscrire davantage au recours à des moyens auxiliaires. Comme nous l'avons précédemment vérifié, les femmes ont une adhésion déjà élevée à ce recours et l'effet de cette représentation des missions de l'école est donc moins important. Nous avons également constaté que le sexe orientait la représentation du rôle de l'enseignant-e, les femmes accordant plus d'importance que les hommes aux savoir-faire du métier :  $\beta = .249$  ;  $t(210) = 3.72$ ,  $p < .001$ .

Cette conception du rôle de l'enseignant-e ayant un effet secondaire, mais significatif sur l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires, nous avons donc postulé une relation de médiation entre ces variables (Figure 26).

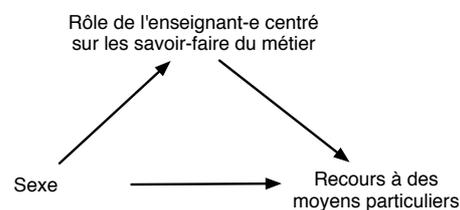


Figure 26. Rôle médiateur de l'adhésion par les étudiant-e-s MS au rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier dans la relation entre le sexe et l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires.

La représentation du rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier médiatise totalement la relation entre le sexe et l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires pour les élèves en situation de H/BEP ; sans médiateur :  $\beta = .183$  ;  $t(210) = 2.69$ ,  $p < .01$  et avec médiateur :  $\beta = .100$  ;  $t(210) = 1.51$ ,  $p = .133$  ( $z = 2.98$ ,  $p < .001$ ). Ce modèle de médiation expliquant 13 % de la variance de l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires pour les élèves en situation de H/BEP, le sexe oriente donc la représentation du rôle de l'enseignant-e vers les savoir-faire du métier et cette conception de l'enseignement favorise le recours à des moyens auxiliaires pour des élèves en situation de H/BEP.

**Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.** La représentation des missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves oriente à elle seule la plupart des prises de position des étudiant-e-s MS à l'égard de l'intégration scolaire. Un plus grand attachement aux missions d'une école centrées sur le développement de tous les élèves a un effet plus important chez les hommes sur leur adhésion au recours à des moyens auxiliaires, celle des femmes étant déjà élevée.

Seule l'adhésion à un rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves intervient conjointement, mais plus faiblement dans l'adhésion au recours à des moyens

auxiliaires pour les élèves en situation de H/BEP. Nos résultats montrent également que, si les femmes sont plus favorables au recours à des moyens auxiliaires, c'est parce qu'elles adhèrent également plus que les hommes à un rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier.

Les autres composantes de la représentation des missions de l'école ou de celles du rôle de l'enseignant-e, en particulier la représentation de l'école dont les missions sont centrées sur l'acquisition de connaissances et celle du rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves, ne paraissent par contre pas jouer un rôle dans l'orientation des prises de position. Moyennant cette réserve, nous pouvons valider notre hypothèse.

### **8.2.3 Rôle de la formation et de la pratique de stage relativement à l'intégration scolaire**

**Effet de l'avancement dans la formation ou de la pratique de stage sur les prises de position envers l'intégration scolaire et sur la perception de cette dernière.** Notre hypothèse est la suivante : l'avancement dans la formation, l'opinion des étudiant-e-s sur celle-ci et une pratique plus soutenue de l'intégration en stage d'une part augmenteront l'adhésion, l'assurance ou le sentiment de compétence à l'égard de l'intégration scolaire, d'autre part diminueront l'appréhension envers l'intégration scolaire.

*Prises de position envers l'intégration scolaire.* Nous avons vérifié les liens entre l'avancement dans la formation et les prises de position des étudiant-e-s MS envers l'intégration scolaire. Le seul effet significatif que nous ayons pu identifier porte sur l'adhésion au principe d'intégrer,  $\beta = -.188$  ;  $t(210) = -2.77$ ,  $p < .01$ , et il explique 3 % de la variance de cette prise de position. Les étudiant-e-s MS qui finissent leur formation seraient ainsi moins favorables que ceux qui la débutent au principe d'intégrer.

Par contre, nous avons identifié un lien entre l'opinion émise sur la formation reçue par les étudiant-e-s MS et certaines de leurs prises de position envers l'intégration scolaire. Ainsi, l'évaluation de la formation qu'ils ont suivie en lien avec l'intégration scolaire a un effet significatif sur leur adhésion à l'injonction d'intégrer,  $\beta = .264$  ;  $t(102) = 2.77$ ,  $p < .01$ , dont elle explique 6 % de sa variance.

Quant à l'expérience de l'intégration en stage, rappelons qu'elle est en moyenne très faible ( $M = 1.55$ ,  $SD = 0.58$ ). De ce fait probablement, nous n'avons trouvé aucun effet significatif de cette expérience sur les prises de position des étudiant-e-s MS envers l'intégration scolaire.

***Perception de l'assurance et sentiment de compétence envers l'intégration scolaire.***

De même que l'expérience de l'intégration scolaire, la perception d'assurance et le sentiment de compétence à son égard sont en moyenne peu élevés ( $M = 2.98$ ,  $SD = 1.29$  et  $M = 2.75$ ,  $SD = 1.29$ ). Nous n'avons pas relevé d'effet de l'avancement dans la formation tant sur la perception de l'assurance que sur le sentiment de compétence des étudiant-e-s MS.

Par contre, si l'expérience de l'intégration en stage n'a pas d'effet mesuré sur leurs prises de position, ce prédicteur en a aussi bien sur la perception de l'assurance,  $\beta = .324$  ;  $t(102) = 3.46$ ,  $p < .01$ , que sur le sentiment de compétence,  $\beta = .399$  ;  $t(210) = 4.40$ ,  $p < .001$ . Cette expérience explique 10 % et 15 % de la variance de ces perceptions de l'intégration scolaire.

L'expérience de l'intégration en stage ayant un effet aussi bien sur la perception de l'assurance que le sentiment de compétence, nous avons postulé la relation de médiation entre ces variables (Figure 27).

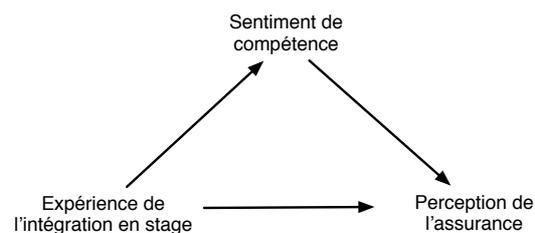


Figure 27. Rôle médiateur du sentiment de compétence des étudiant-e-s MS dans la relation entre leur expérience de l'intégration en stage et leur perception de l'assurance.

Le sentiment de compétence médiate totalement le lien entre l'expérience de l'intégration en stage et la perception de l'assurance :  $\beta = .110$  ;  $t(101) = 1.25$ ,  $p = .212$  ( $z = 3.00$ ,  $p < .001$ ). Ce modèle de médiation explique 33 % de la variance de la perception de l'assurance : une plus grande expérience de stage augmente donc la perception de l'assurance des étudiant-e-s MS pour autant qu'ils aient pu d'abord développer un plus haut sentiment de compétence.

L'opinion émise sur la formation reçue par les étudiant-e-s MS a également un effet sur le sentiment de compétence,  $\beta = .314$  ;  $t(210) = 3.34$ ,  $p < .001$ , dont elle explique 9 % de la variance.

***Appréhension envers l'intégration scolaire.*** Nous avons vérifié les liens existants entre d'une part l'avancement dans la formation, l'opinion des étudiant-e-s MS sur celle-ci ou l'expérience de l'intégration en stage et d'autre part l'appréhension manifestée à l'égard de

situations de H/BEP. Nous n'avons pu mettre en évidence aucun effet significatif de ces prédicateurs sur l'appréhension des étudiant-e-s MS à l'égard de l'intégration scolaire.

***Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.*** Nos résultats montrent que les étudiant-e-s MS en fin de formation sont en moyenne moins favorables au principe d'intégrer que ceux qui la débutaient. L'évaluation de la formation qu'ils ont suivie en lien avec l'intégration scolaire a néanmoins un effet significatif sur leur adhésion à l'injonction d'intégrer, les plus positifs étant également les plus favorables à la suivre.

Nous n'avons pas relevé d'effet de l'avancement dans la formation tant sur la perception de l'assurance que sur le sentiment de compétence des étudiant-e-s MS. Par contre, l'expérience de l'intégration en stage a un effet aussi bien sur la perception de l'assurance que sur le sentiment de compétence des participant-e-s. Ceux qui émettent une opinion plus positive sur la formation reçue ont également un sentiment de compétence plus élevé.

Finalement, l'avancement dans la formation, l'opinion émise sur celle-ci ou encore l'expérience de l'intégration en stage n'ont pas d'effet significatif sur l'appréhension des étudiant-e-s MS à l'égard de l'intégration scolaire ou de situations de H/BEP spécifiques.

Nos résultats ont surtout montré un effet de l'opinion au sujet de la formation sur des prises de position générales envers l'intégration et le sentiment de compétence des participant-e-s à son égard, ainsi qu'un effet de l'expérience de l'intégration en stage sur la perception de l'assurance et le sentiment de compétence à son égard. Par contre, un seul effet, négatif, a été identifié pour l'avancement dans la formation. De ce fait, nous ne pouvons valider que partiellement notre hypothèse.

**Effet de la perception de l'assurance et du sentiment de compétence sur les prises de position envers l'intégration scolaire.** Notre hypothèse est la suivante : un niveau d'assurance et un sentiment de compétence plus élevés chez les futurs enseignant-e-s orienteront favorablement leurs prises de position envers l'intégration des élèves en situation de H/BEP.

Afin de tester notre hypothèse, nous avons établi des liens entre d'une part la perception de l'assurance ou le sentiment de compétence des étudiant-e-s MS envers l'intégration scolaire et d'autre part leurs prises de position à son égard. Nous avons ainsi constaté que la majorité des prises de position des étudiant-e-s étaient liées uniquement à la perception de l'assurance, quelques-unes l'étant également au sentiment de compétence.

Nous présentons dans un premier temps l'effet de la perception de l'assurance seule (Tableau 26).

Tableau 26

*Effet de la perception de l'assurance des étudiant-e-s MS sur leurs prises de position envers l'intégration scolaire (N = 104)*

Prise de position	Bêta	t (sign. t)	DF	R2
Intégration d'enfants relevant de situations autres que des prototypes	.422	4.70 (.000)	102	.17
Principe d'intégrer	.322	3.44 (.001)	102	.10
Adaptations pour des élèves ayant une déficience sensorielle ou une dyslexie-dysorthographe	.286	3.02 (.003)	102	.07
Intégration d'enfants relevant de prototypes de situations de H/BEP	.258	2.70 (.008)	102	.06
Adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage	.238	2.47 (.015)	102	.05

La perception de l'assurance a un effet plus important sur l'adhésion à l'intégration d'élèves relevant de situations autres que des prototypes et au principe d'intégrer dont elle explique 17 % et 10 % de la variance. Son impact sur les autres prises de position est significatif, mais moindre.

La perception de l'assurance et le sentiment de compétence étant tous deux liés à l'adhésion à l'injonction d'intégrer, nous avons exploré leur effet conjoint dans un modèle de régression linéaire hiérarchique (Tableau 27).

Tableau 27

*Effets de la perception de l'assurance et du sentiment des étudiant-e-s MS sur l'adhésion à l'injonction d'intégrer (N = 104)*

Modèle	Bêta	t (sign. t)	DF	R2
1. Perception de l'assurance	.336	3.61 (.000)	102	.11
2. Perception de l'assurance	.260	2.28 (.025)		
Sentiment de compétence	.132	1.16 (.251)	101	.11

Le seul effet constaté est à nouveau lié à la perception de l'assurance, celui du sentiment de compétence n'étant pas significatif dans le deuxième modèle. Ce dernier se trouvant en amont de la perception de l'assurance, ce constat s'explique aisément.

La perception de l'assurance étant liée à l'adhésion aussi bien au principe qu'à l'injonction d'intégrer, nous avons postulé une relation de médiation entre ces variables (Figure 28).

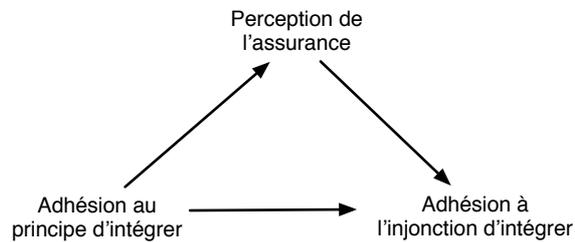


Figure 28. Rôle médiateur de la perception de l'assurance par les étudiant-e-s MS dans la relation entre leur adhésion au principe d'intégrer et celle à l'injonction d'intégrer.

Le lien entre l'adhésion au principe d'intégrer avec celle à l'injonction d'intégrer est totalement médiatisé par la perception de l'assurance ; sans médiateur :  $\beta = .219$  ;  $t(102) = 2.27$ ,  $p < .05$  et avec médiateur :  $\beta = .124$  ;  $t(101) = 1.26$ ,  $p = .210$  ( $z = 2.26$ ,  $p < .05$ ). Ce modèle de médiation explique 11 % de la variance de l'adhésion à l'injonction d'intégrer : les étudiant-e-s MS les plus favorables au principe d'intégrer le sont également envers l'injonction d'intégrer, pour autant qu'ils aient une perception plus importante de leur assurance face à l'intégration.

**Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.** A elle seule, la perception de l'assurance a un effet significatif sur la plupart des prises de position des étudiant-e-s, à l'exception de l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires pour les élèves en situation de H/BEP. Par ailleurs, cette perception médie totalement le lien entre l'adhésion au principe d'intégrer et celui à l'injonction d'intégrer. Elle remplit donc une fonction importante dans l'orientation des prises de position des étudiant-e-s. De ce fait, nous pouvons valider notre hypothèse tout en relevant que le sentiment de compétence n'intervient pas directement dans les prises de position des étudiant-e-s, mais renforce leur perception de l'assurance.

## 9. Discussion

Nous présenterons dans un premier temps une synthèse des principaux résultats pour chacune des études séparément. Certains constats se rejoignant, nous discuterons ensuite les convergences et les divergences entre ces deux populations d'étudiant-e-s. Nous nous centrerons d'abord sur les résultats issus des analyses descriptives, puis nous reprendrons ceux liés à nos hypothèses spécifiques.

### 9.1 Synthèse des résultats issus des deux études

#### 9.1.1 Etude 1 : étudiant-e-s BP

**Familiarité avec la thématique du handicap et de l'intégration scolaire.** Plus de la moitié des étudiant-e-s BP n'ont jamais côtoyé de personnes en situation de handicap, que ce soit dans leur famille ou parmi leurs connaissances. Près des trois quarts des participant-e-s affirment également n'avoir jamais fréquenté de camarade en situation de handicap durant leur scolarité obligatoire. Pour ceux qui ont rencontré des élèves en situation de handicap durant leur scolarité obligatoire, près d'un sur cinq l'a fait au primaire et un sur dix au secondaire.

L'expérience de contact des étudiant-e-s BP est ainsi faible, aussi bien en ce qui concerne l'entourage que l'école obligatoire, même si elle est plus élevée dans le premier cas que dans le second. Malgré cette faible expérience de l'intégration durant leur propre scolarité, les étudiant-e-s BP estiment relativement élevée l'ouverture à l'égard des situations de H/BEP de l'école obligatoire qu'ils ont fréquentée.

**Formation suivie en lien avec l'intégration scolaire et l'expérience de celle-ci en stage.** A l'exception des situations de dyslexie-dysorthographe, voire de TDAH, les étudiant-e-s BP disent avoir peu rencontré de situation de H/BEP dans leurs pratiques de stage. Ils ont ainsi très peu eu l'occasion d'expérimenter l'intégration en stage, que ce soit en observant leurs praticiens formateurs ou en travaillant directement avec les élèves concernés. Quels que soient les sujets abordés, la formation suivie en lien avec l'intégration scolaire est par ailleurs jugée insuffisante par les étudiant-e-s.

**Prises de position envers l'intégration scolaire.** Les étudiant-e-s BP se montrent plus en accord avec le principe que l'injonction d'intégrer, le niveau d'adhésion dans les deux cas restant moyen. Les étudiant-e-s BP jugent également plus adéquate l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage que celle d'élèves ayant un handicap, alors qu'ils sont

moins favorables à des adaptations pour les premiers. Sur ce dernier point, une différence de traitement est ainsi faite par les participant-e-s entre les élèves selon que leurs BEP sont liés à des difficultés d'apprentissage ou à une situation de handicap ou familiale.

Cette distinction ne se retrouve par contre pas lorsqu'il s'agit d'avoir recours à des moyens auxiliaires dans différents types de situations de H/BEP, les étudiant-e-s BP étant ainsi très favorables au recours à des moyens auxiliaires, indépendamment de la situation de H/BEP.

**Objectivation de la représentation de l'intégration scolaire.** L'objectivation de la représentation de l'intégration scolaire se réalise principalement au travers des prototypes de situations de handicap. L'avancement dans la formation ou une plus grande expérience de l'intégration en stage ne diminue pas cette objectivation, celle-ci augmentant même entre le début et le milieu ou la fin de la formation, en se focalisant plus particulièrement sur la surdité, la d ficiency intellectuelle et la c civit .

Par ailleurs, les étudiant-e-s BP appréhendent principalement les situations de H/BEP qu'ils s'attendent le plus à rencontrer dans leur future pratique, le handicap mental ou psychique et la d ficiency sensorielle suscitant le plus de crainte chez les participant-e-s.

**Ancrage des prises de position à l'égard de l'intégration scolaire.** Une plus grande proximité avec des personnes en situation de handicap n'influence pas positivement les prises de position en faveur de l'intégration scolaire. Au contraire, plus les personnes en situation de handicap dans l'entourage des étudiant-e-s BP leur sont proches, moins ces derniers sont favorables à l'intégration d'enfants ayant un handicap. Cette plus grande proximité ne diminue par ailleurs pas le niveau d'appréhension envers des situations de H/BEP.

L'expérience positive ou négative qu'ont eue les étudiant-e-s BP durant leur  cole obligatoire n'a pas d'impact sur leurs prises de position à l'égard de l'intégration scolaire, seule une représentation de l'ouverture de l' cole obligatoire fr quentee durant l'enfance ayant un effet sur l'adhésion à l'injonction d'intégrer. Par contre, la représentation des missions de l' cole centrées sur le développement de tous les élèves oriente favorablement la plupart des prises de position des étudiant-e-s BP à l'égard de l'intégration scolaire. La représentation du rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves ou les savoir-faire du métier intervient secondairement dans cette orientation.

L'inscription dans un milieu parental d'enseignants oriente finalement l'adhésion aux missions d'une  cole centrées sur le développement de tous les élèves vers des prises de

position plus favorables à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Les autres composantes de la représentation des missions de l'école ou de celles du rôle de l'enseignant-e ne jouent pas de rôle dans l'orientation des prises de position des étudiant-e-s. C'est notamment le cas de la représentation de l'école dont les missions sont centrées sur l'acquisition de connaissances.

**Rôle de la formation et de la pratique de stage sur les prises de position envers l'intégration scolaire et sur la perception de cette dernière.** Selon l'avancement dans leur formation, la plupart des positions des étudiant-e-s BP évoluent vers une plus grande ouverture à l'égard de l'intégration scolaire. L'effet le plus important porte sur l'adhésion à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage et la plus grande ouverture est à l'égard d'adaptations pour des élèves aveugles. L'avancement dans la formation oriente également favorablement certaines prises de position des étudiant-e-s BP concernant des adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou une surdité, l'âge ayant un effet secondaire sur la première.

L'expérience de l'intégration en stage n'a qu'un effet modeste sur l'adhésion à l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Elle permet cependant aux participant-e-s de renforcer leur sentiment de compétence et la perception de leur assurance envers l'intégration scolaire. L'avancement dans la formation contribue plus faiblement à ce sentiment de compétence, cette relation étant de surcroît partiellement médiatisée par l'expérience de l'intégration en stage. L'opinion émise par les étudiant-e-s BP sur la formation suivie contribue également aussi bien à un plus fort sentiment de compétence des étudiant-e-s BP qu'à une perception plus élevée de leur assurance envers l'intégration scolaire.

Le sentiment de compétence développé par les étudiant-e-s BP renforce l'adhésion à l'injonction d'intégrer, mais la perception de l'assurance renforce à elle seule les prises de position en faveur de l'intégration scolaire des enfants en situation de H/BEP. Elle n'a par contre pas d'effet sur la prise en compte de leurs besoins dans l'enseignement. Une plus grande perception de l'assurance renforce ainsi les prises de position générales des étudiant-e-s BP envers l'intégration scolaire, mais seul un plus fort sentiment de compétence leur permet d'adhérer à des injonctions plus contraignantes.

### 9.1.2 Etude 2 : étudiant-e-s MS

**Familiarité avec la thématique du handicap et de l'intégration scolaire.** Les deux tiers des étudiant-e-s MS n'ont jamais côtoyé de personne en situation de handicap aussi bien dans leur famille que parmi leurs connaissances. Près des quatre cinquièmes d'entre eux affirment n'avoir jamais fréquenté de camarade en situation de handicap durant leur scolarité obligatoire. Lorsque cela a été le cas, l'occasion s'est présentée quatre fois plus au primaire qu'au secondaire.

La familiarité des étudiant-e-s MS avec le handicap peut donc être qualifiée de très faible, en particulier dans le cadre scolaire. Malgré ce constat, ils jugent relativement ouverte à l'égard des élèves en situation de H/BEP l'école obligatoire qu'ils ont fréquentée.

**Formation suivie en lien avec l'intégration scolaire et expérience de celle-ci en stage.** Les étudiant-e-s MS ont très peu rencontré de situations de H/BEP dans leurs pratiques de stage, les moins rares étant celles de dyslexie-dysorthographe et de TDAH. Ils ont donc très peu eu l'occasion d'expérimenter l'intégration en stage, que ce soit directement ou indirectement. La formation suivie en lien avec l'intégration scolaire est d'autre part jugée très insuffisante par les étudiant-e-s MS, quelles que soient les thématiques abordées.

**Prises de position envers l'intégration scolaire.** Les étudiant-e-s MS n'ont pas un positionnement significativement différent envers l'injonction ou le principe d'intégrer. Ils jugent par ailleurs plus adéquate l'intégration d'enfants relevant de prototypes de situations de H/BEP que d'autres situations pouvant être liées à des difficultés scolaires.

Le positionnement des participant-e-s à l'égard d'adaptations en faveur d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage est moins favorable que pour ceux ayant une déficience sensorielle ou une dyslexie. Les étudiant-e-s MS sont par contre très favorables au recours à des moyens auxiliaires pour les élèves concernés, quelle que soit leur situation de H/BEP.

**Objectivation de la représentation de l'intégration scolaire.** L'objectivation de la représentation de l'intégration scolaire se réalise principalement au travers des prototypes de situations de handicap, à l'exception de la déficience intellectuelle qui n'est que peu mentionnée. L'avancement dans la formation et une plus grande expérience de l'intégration en stage ne diminuent en rien cette objectivation, mais ne l'augmentent pas non plus.

Les étudiant-e-s MS appréhendent principalement les prototypes de situations de H/BEP qu'ils s'attendent à rencontrer dans leur future pratique, ceux liés à la déficience sensorielle provoquant le plus d'appréhension chez les participant-e-s.

**Ancrage des prises de position à l'égard de l'intégration scolaire.** Parmi les étudiant-e-s MS, les femmes adhèrent plus que les hommes à des adaptations pour des élèves ayant une déficience sensorielle ou des difficultés d'apprentissage, au recours à des moyens auxiliaires, ainsi qu'à l'intégration d'enfants relevant de prototypes de situations de H/BEP. Les autres caractéristiques individuelles ou expériences personnelles n'ont pas d'impact sur les prises de position des étudiant-e-s MS.

La représentation de l'école obligatoire fréquentée durant leur enfance ouverte aux situations de H/BEP contribue par contre à une plus forte adhésion des participant-e-s à l'injonction d'intégrer. La représentation des missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves oriente à elle seule la plupart des prises de position des étudiant-e-s MS favorables à l'intégration scolaire. Ce plus grand attachement aux missions d'une école centrées sur le développement de tous les élèves a un effet plus important chez les hommes quant à leur adhésion au recours à des moyens auxiliaires, celle des femmes étant déjà élevée. Si les femmes sont pour leur part plus favorables au recours à des moyens auxiliaires, c'est parce qu'elles adhèrent également plus que les hommes à un rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier.

Seule l'adhésion à un rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves intervient conjointement, mais plus faiblement dans l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires pour les élèves en situation de H/BEP. Les autres composantes de la représentation des missions de l'école ou de celles du rôle de l'enseignant-e, en particulier la représentation de l'école dont les missions sont centrées sur l'acquisition de connaissances et celle du rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves, ne paraissent par contre pas jouer un rôle dans l'orientation des prises de position.

**Rôle de la formation et de la pratique de stage sur les prises de position envers l'intégration scolaire et sur la perception de cette dernière.** Les étudiant-e-s MS en fin de formation sont en moyenne moins favorables au principe d'intégrer que ceux qui la débutaient. L'évaluation plus positive de la formation qu'ils ont suivie en lien avec l'intégration scolaire a néanmoins un effet significatif sur leur adhésion à l'injonction d'intégrer.

L'avancement dans la formation n'a aucun effet tant sur la perception de l'assurance que le sentiment de compétence développés par les étudiant-e-s MS. Par contre, l'expérience de l'intégration en stage a un effet positif aussi bien sur la perception de l'assurance que sur le

sentiment de compétence des participant-e-s. Ceux qui émettent une opinion plus positive sur la formation reçue ont également un sentiment de compétence plus élevé.

La perception de l'assurance a un effet significatif sur la plupart des prises de position des étudiant-e-s, à l'exception de l'adhésion au recours des moyens auxiliaires pour les élèves en situation de H/BEP. Cette perception médiatise totalement le lien entre l'adhésion au principe d'intégrer et celui à l'injonction d'intégrer et remplit donc une fonction importante dans l'orientation des prises de position des étudiant-e-s. Le sentiment de compétence n'intervient pas directement dans les prises de position des étudiant-e-s, mais renforce leur perception de l'assurance.

## **9.2 Convergences et de divergences entre les deux populations d'étudiant-e-s**

### **9.2.1 Familiarité avec la thématique du handicap et de l'intégration scolaire**

Quelle que soit la filière de formation suivie à la HEP, la très grande majorité des participant-e-s n'a jamais côtoyé d'élève ayant un handicap durant la scolarité obligatoire et l'expérience du handicap s'est essentiellement effectuée dans leur entourage. Il faut cependant relever que les étudiant-e-s BP sont plus nombreux que les étudiant-e-s MS à affirmer avoir fréquenté des élèves ayant un handicap dans leur classe au secondaire obligatoire (Annexe A). Ce constat est d'autant plus étonnant que les données mises à disposition par l'Office fédéral des statistiques (Graber, 2010) montre que la proportion d'élèves scolarisés dans des écoles ou classes spéciales a sans cesse augmentée entre 1990 et 2005 et n'a baissé que faiblement à partir de cette date sans pour autant revenir au niveau de 1990 (Lischer, 2007). Ainsi, les étudiant-e-s BP devraient au contraire avoir connu dans les faits un système plus séparatif que les étudiant-e-s MS. Comme nous n'avons pas constaté de différence significative entre ces deux populations en ce qui concerne les élèves ayant un handicap fréquentés au primaire (Annexe A), nous serions portés à penser qu'une part des étudiant-e-s BP surestiment l'expérience de contact qu'ils ont eu au secondaire. Nous trouvons une explication à ce constat dans les conditions nécessaires à l'émergence d'une représentation sociale que sont la dispersion de l'information, la focalisation et la pression à l'inférence (Moscovici, 1976).

Comme le montre l'analyse que nous avons faite des plans d'études, la formation des étudiant-e-s BP met en effet bien plus l'accent sur les élèves ayant un handicap que ce n'est le cas pour les étudiant-e-s MS. Les degrés primaires constituant une porte d'entrée dans la scolarité pour les élèves en situation de H/BEP, la formation des étudiant-e-s BP s'aligne particulièrement sur les injonctions nationales (CDIP, 1994, 1995, 1999a, 1999b ; COHEP,

2008) qui posent comme un objectif prioritaire la place de la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignant-e-s.

Cette pensée normative (Clémence, 2002) constitue une matrice idéologique propice à l'émergence de représentations (Rateau et al., 2000). La pression à intégrer qu'elle induit peut expliquer cette reconstruction d'un souvenir de leur scolarité par une partie des étudiant-e-s BP afin de le rendre plus conforme au message véhiculé notamment par la formation. Cette réinterprétation du passé (Abric, 1994 ; Bonardi, 2003) permettrait notamment aux étudiant-e-s d'anticiper une situation à venir en l'ancrant dans un univers perçu comme familier (Clémence, 2001) et en adaptant au besoin leur souvenir.

Si la majorité des participant-e-s aux deux études déclarent ne pas avoir côtoyé d'enfant en situation de H/BEP durant leur scolarité, il n'en reste pas moins qu'ils se représentent paradoxalement l'école obligatoire qu'ils ont fréquentée comme plutôt ouverte à ce type d'élèves. Nous pouvons retrouver à nouveau dans cette appréciation, faite cette fois par l'ensemble des étudiant-e-s, une reconstruction d'un souvenir pour qu'il soit plus conforme à une pensée normative posant depuis près de 20 ans l'intégration scolaire comme une intention prioritaire de la formation.

La formation, orientée essentiellement vers les attitudes et les pratiques à développer, a malheureusement tendance à occulter les représentations ou les croyances des étudiant-e-s, alors qu'elles occupent une place importante dans le développement de leur identité professionnelle (Carbonneau & Héту, 2001 ; Doudin et al., 2003 ; Peyronie, 1998 ; Vanhulle, 2002). Or, le système de valeurs personnelles servant de creuset à ces attitudes et pratiques préexiste à l'entrée à la formation (Doudin et al., 2003, p. 11) et nos résultats montrent que, plus que la familiarité avec la thématique du handicap et de l'intégration scolaire, ce sont les représentations des missions et du rôle de l'enseignant-e qui influencent les prises de position des étudiant-e-s et par elles la construction de leur identité professionnelle.

### **9.2.2 Formation suivie en lien avec l'intégration scolaire et expérience de celle-ci en stage**

L'avis des participant-e-s sur leur formation suivie en lien avec l'intégration scolaire est globalement négatif. En effet, les étudiant-e-s BP comme les étudiant-e-s MS estiment avoir insuffisamment de connaissances sur les élèves en situation de H/BEP, ainsi que sur la manière de les aider dans leurs apprentissages et contribuer à leur intégration scolaire. Ce constat négatif rejoint celui fait par les nombreux auteurs que nous avons mentionnés

(Agbenyega, 2011 ; G. Bergeron & St-Vincent, 2011 ; Blanchard-Laville & Nadot, 2000 ; Donnelly & Watkins, 2011 ; Forlin & Chambers, 2011) et nous amène à questionner la formation dispensée aux futurs enseignant-e-s (Angelides et al., 2006 ; Avramidis et al., 2000b ; Berry, 2008 ; Doudin & Lafortune, 2006 ; Hodkinson, 2009 ; Prud'homme, 2010 ; Vienneau, 2006). Cette interrogation ne porte pas uniquement sur les contenus de la formation, mais également sur ses modalités. En effet, il s'avère que les participant-e-s disent également avoir peu ou pas eu l'occasion d'expérimenter l'intégration en stage. De ce fait, il leur sera difficile d'expérimenter des modèles de pratiques pédagogiques intégratives dont on sait l'importance pour le développement d'attitudes positives envers les élèves en situation de H/BEP (Ainscow, 2003 ; Avramidis et al., 2000b ; Bain, Lancaster et al., 2009 ; Brownlee & Carrington, 2003 ; Campbell et al., 2003 ; Martinez, 2003 ; Shade & Stewart, 2001 ; Shippen et al., 2005). Il sera difficile de faire évoluer par la suite les jeunes enseignant-e-s dans leur positionnement si cela n'est pas fait en formation initiale (Beare, 1985 ; Lambe & Bones, 2006a ; Murphy, 1996).

Ce peu ou cette absence d'occasions d'expérimenter en stage l'intégration scolaire peut accroître l'écart entre la perception par les étudiant-e-s de son imminence et leur inquiétude quant à la pratique concrète de celle-ci (Lambe & Bones, 2006a, 2006b). Cet écart est d'autant plus saillant que le message politique en sa faveur (*Accord intercantonal*, 2007 ; *LEO*, 2011) est relayé par les responsables de l'école et de la formation (Nendaz, 2011 ; Vanhulst et al., 2012) tout en étant discuté par les syndicats (SER, 2011, 2013). Cet écart constaté entre les préconisations faites en formation et les pratiques effectives rencontrées en stage (Perrin & Ramel, 2014) n'est pas de la seule responsabilité de la formation des enseignant-e-s. En effet, nous avons montré que le nombre d'enfants désignés par les autorités scolaires comme « intégrés » en classe ordinaire ne représentait en 2012 qu'un pour cent de la population scolaire vaudoise.

De ce fait, il est difficile, voire impossible, de permettre aux étudiant-e-s d'expérimenter ce type d'intégration en stage et l'on comprend que ces derniers relaient cette réalité dans leurs réponses. Cet écart entre le discours des autorités sur l'imminence de l'intégration scolaire, d'autant plus perçu comme expert qu'il est relayé par la formation, et la pratique réelle des étudiant-e-s ne peut que favoriser l'émergence ou la transformation des représentations sur l'intégration scolaire. Ces dernières permettent aux étudiant-e-s de se positionner face à un phénomène nouveau au travers du sens qu'ils construisent et mettent à

son propos (Abric, 1989), ainsi que d'anticiper et de justifier des comportements à l'égard d'un autre groupe social (Doise, 1973) à savoir les élèves en situation de H/BEP.

Nous mettons ainsi le doigt sur la difficulté de faire porter prioritairement la formation sur l'intégration des élèves en situation de handicap plutôt que la prise en compte de la diversité de ceux déjà présents dans les classes. C'est du moins l'orientation donnée par les instances fédérales (CDIP, 1994, 1995) se traduisant dans les règlements de reconnaissance des titres délivrés (CDIP, 1999a, 1999b ; COHEP, 2008) et dans les contenus de certains cours obligatoires (Bauer-Lasserre et al., 2010). Comme nous venons de le mettre en évidence, l'écart entre les prescriptions et les pratiques peut non seulement influencer la perception des étudiant-e-s de leur propre scolarité, mais également celle qu'ils ont des élèves en situation de H/BEP. Les conditions nécessaires à l'émergence d'une représentation sociale que sont la dispersion de l'information, la focalisation et la pression à l'inférence (Moscovici, 1976) sont en effet réunies, les discours sur l'intégration se multipliant sans que la formation soit suffisante, la focalisation se faisant sur une catégorie particulière d'élèves et les injonctions d'intégrer obligeant les étudiant-e-s à anticiper cette situation et à se positionner.

Or, il ne s'agit donc pas seulement de rendre conscients les futurs enseignants qu'ils vont devoir enseigner un jour à des enfants ayant un handicap (Pearce, 2008), ceux-ci en ayant déjà une représentation restreinte à quelques prototypes ou stéréotypes (Harma et al., 2011 ; Ravaud et al., 1986 ; Rohmer & Louvet, 2011 ; Stockdale, 1995), mais de les amener également à prendre en compte un plus grand nombre d'enfants. Ils rencontrent pourtant ces derniers dans leurs classes de stage, sans pour autant les associer à leurs représentations de l'intégration scolaire. Le risque est que ces élèves soient conduits vers des dispositifs ségrégatifs, faute d'être reconnus dans leurs besoins éducatifs particuliers auxquels l'école ordinaire doit également répondre (Whitworth, 1999). Cette représentation restrictive des élèves concernés par l'intégration peut également contribuer à la représentation d'une école, et donc du rôle de l'enseignant-e, dont l'accès serait l'exclusivité de quelques-uns (Gardou, 2012) et en particulier des plus méritant (Pansu et al., 2004). Ce statut serait déterminé par la réussite scolaire des élèves ou, dans le cas qui nous occupe, par le courage dont ils feraient preuve compte tenu de leur handicap (Stone & Colella, 1996).

### **9.2.3 Prises de position envers l'intégration scolaire**

Si les étudiant-e-s BP comme les étudiant-e-s MS sont très favorables à la mise à disposition de moyens auxiliaires pour l'ensemble des élèves en situation de H/BEP, ils sont

par contre plus favorables à consentir des adaptations dans les objectifs ou les modalités d'apprentissage pour les élèves ayant une déficience sensorielle que des difficultés d'apprentissage. Ainsi, les participant-e-s des deux études sont globalement d'accord de mettre des moyens à disposition des élèves en situation de H/BEP, mais il est plus légitime pour eux de faire bénéficier d'adaptations aux enfants dont la situation correspond à un prototype de handicap qu'à ceux ayant de grandes difficultés d'apprentissage. Pourtant, ce droit à des adaptations est reconnu aujourd'hui par la loi (*LEO*, 2011) aussi bien pour les premiers que les seconds.

La justification de cette discrimination concernant les adaptations repose selon nous à une application différenciée de la justice sociale par les enseignant-e-s (Meuret, 2001 ; Sabbagh et al., 2006). Quelle que soit l'origine de leurs difficultés, tous les enfants auraient ainsi droit selon un principe d'égalité à des moyens auxiliaires, tant que la mise à leur disposition de ceux-ci ne touche en rien aux modalités et objectifs posés notamment en matière d'évaluation. Par contre, s'agissant d'adapter les modalités voire les objectifs d'apprentissage, la situation des élèves ayant un handicap particulièrement saillant comme la surdité ou la c civit  serait plus considérée sous l'angle de l'équité que pour d'autres enfants en difficulté. L'invocation d'un handicap prototypique permettrait ainsi aux futurs enseignant-e-s de résoudre ce dilemme  thique (St-Vincent, 2010) au détriment des seconds.

Nous avons également vu avec Rohmer et Louvet (2011) que les personnes sans handicap étaient jugées plus compétentes que les personnes relevant des prototypes de handicap que nous avons identifiés dans nos études. Ces dernières étaient cependant perçues comme plus courageuses que les premières, en particulier quand leur déficience était de nature physique. On peut ainsi interpréter cette différence de traitement faite par les étudiant-e-s entre ces deux catégories d'élèves comme étant liée à la représentation d'une moindre capacité pour ceux ayant un handicap et nécessitant pour eux également des adaptations. Ces adaptations seraient d'autant plus justifiées à leurs yeux qu'ils seraient perçus comme plus courageux et méritants que des élèves sans handicap.

Une dernière hypothèse explicative peut être émise en lien avec l'attribution de la responsabilité de leurs difficultés (Pansu, Dompnier, & Bressoux, 2004). Ces auteurs relèvent en effet que ce processus attributionnel se structure selon le lieu (interne *versus* externe), la contrôlabilité (contrôlable *versus* incontrôlable) et la stabilité (stable *versus* instable) des causes. Les difficultés rencontrées par les élèves en situation de handicap peuvent alors être perçues comme internes, stables et incontrôlables. En effet, une conception essentialiste du

handicap (Fougeyrollas et al., 1998 ; Lavoie & Thomazet, 2013 ; Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims, & Ebersold, 2013) renforce une causalité à la fois interne et stable des difficultés qui en découleraient. De ce fait, les futurs enseignant-e-s ne pouvant agir sur la progression des apprentissages des élèves, ils sont plus enclins à leur accorder des adaptations.

Paré (2012) relève effectivement que les pratiques d'individualisation visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés portent en premier sur la diminution des attentes à leur égard relativement au programme de formation général. Un faible sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2002) ne peut que renforcer celui de ne pas pouvoir répondre à ces difficultés par son action pédagogique. L'élève en situation de handicap, considéré comme courageux mais peu apte à surmonter ses difficultés, peut alors bénéficier de ces adaptations selon un principe d'équité (Walzer & Engel, 1997).

A l'inverse, les difficultés d'apprentissage d'élèves sans handicap visible peuvent être perçues comme internes, instables et contrôlables. Elles seraient imputables à des capacités limitées insuffisamment compensées par un effort régulier, les futurs enseignant-e-s ayant cependant plus la conviction de pouvoir agir sur celles-ci par leur propre action ou en ayant recours à un dispositif d'aide. Ces élèves étant perçus comme plus capables que ceux ayant un handicap, mais moins réguliers dans leurs efforts, ils n'ont de ce fait pas besoin d'adaptations, cette baisse d'exigences pouvant être perçue de surcroît comme une dérogation au principe d'égalité (Walzer & Engel, 1997).

Cette variation peut également dépendre des attentes à l'égard d'un comportement comme le montre une étude de Harvey, Arkin, Gleason et Johnston (1974) : c'est lorsqu'elles ne sont pas satisfaites que le plus de responsabilité est attribué à son auteur. Les attentes à l'égard d'un élève ayant un handicap étant moins élevées qu'envers un enfant ayant des difficultés d'apprentissage, ce dernier porterait ainsi plus la responsabilité de celles-ci. La formation doit donc amener les futurs enseignants à se méfier de leurs propres attributions susceptibles de leur faire croire « que nous vivons dans un monde plutôt juste dans lequel chaque élève n'obtient que ce qu'il mérite, c'est-à-dire où chacun est responsable de son propre sort : ce qui est une façon de nier l'intervention de facteurs externes dans l'analyse des comportements des élèves. » (Pansu et al., 2004, p. 300).

Ce constat d'une justice distributive différenciée selon le type d'élèves en situation de H/BEP doit nous faire prendre conscience de la nécessité de travailler en formation ces processus attributionnels qui sont particulièrement exacerbés par le rapport qu'ont les futurs

enseignant-e-s à la différence. Pour favoriser une école qui accueille tous les élèves, la formation doit porter la réflexion des étudiant-e-s sur ce rapport et son impact quant au jugement qu'ils portent sur leurs élèves (Gremion, 2006). Ces jugements sont en effet pour cette auteure « des « constructions sociales en lien avec les normes sociales et scolaires, les valeurs sociales et personnelles, les buts et les enjeux de l'école » (p. 30). Or, elles contribuent de manière importante au développement identitaire des futurs enseignant-e-s, la question de la justice étant particulièrement exacerbée aussi bien dans un contexte de grande hétérogénéité des élèves que de concurrence exacerbée entre eux (Tochon, 2001).

Si nos résultats montrent que les étudiant-e-s BP et les étudiant-e-s MS se rejoignent dans leurs prises de position envers la mise à disposition de moyens auxiliaires et le recours à des adaptations pour les élèves en situation de H/BEP, leur positionnement relativement à l'intégration de ces élèves diffère selon la filière suivie. En effet, les étudiant-e-s BP sont plus favorables à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage qu'ayant un handicap, alors que les étudiant-e-s MS ont une ouverture plus grande à l'égard des élèves dont la situation relève de prototypes de handicap qu'envers les autres. Cette différence d'opinions peut paraître d'autant plus étonnante que la formation des étudiant-e-s BP, bien plus que celle des MS, porte prioritairement sur le handicap comme nous l'avons précédemment rappelé. Alors que de nombreux auteurs (Avramidis et al., 2000b ; Campbell et al., 2003 ; Chong et al., 2007 ; Hsien, 2007 ; Lambe & Bones, 2007 ; Martinez, 2003 ; Shade & Stewart, 2001 ; Shippen et al., 2005) insistent sur l'importance de la formation initiale pour développer ou renforcer l'ouverture des futurs enseignant-e-s envers l'intégration d'enfants ayant un handicap, nous constatons que les étudiant-e-s ayant été les plus sensibilisés à cette problématique ne sont pas ceux qui y adhèrent le plus.

Nous attribuons cette différence de positionnement non pas tant à la représentation que se font les étudiant-e-s des élèves ayant un handicap, celle-ci s'ancrant dans les deux cas dans des prototypes, mais à la représentation de la probabilité de rencontrer ces situations dans leur future pratique. En effet, les situations les plus attendues par les participant-e-s dans leur future pratique le sont par un nombre bien plus important d'étudiant-e-s BP que d'étudiant-e-s MS, de même qu'elles sont plus fortement redoutées par les premiers que par les seconds. Cela dit, les enjeux relativement à l'intégration scolaire diffèrent selon la population d'étudiant-e-s concernée. En effet, quand bien même le nombre d'élèves « intégrés » est-il encore peu élevé, ils le sont plus souvent au primaire qu'au secondaire et les étudiant-e-s BP peuvent légitimement s'attendre à être plus mis à contribution pour soutenir l'intégration

scolaire que les étudiant-e-s MS. De plus, sachant que les élèves ayant de grandes difficultés d'apprentissage ont de fortes probabilités d'être orientés en classes ou écoles spéciales avant le passage au secondaire, ils sont également plus présents dans les premières années de la scolarité.

Nous pouvons donc nous attendre à ce que la représentation d'une forte probabilité de rencontrer des situations essentiellement de handicap dans leur future pratique ait un impact sur les prises de position moins favorables des étudiant-e-s BP envers l'intégration des élèves concernés. En effet, une formation perçue comme lacunaire par les participant-e-s contribuant à l'émergence de représentations débouchant sur un pessimisme à l'égard de ces élèves (Abric, 2003), les prises de position de ces étudiant-e-s viseront plutôt à se prévaloir de leur intégration. La situation est autre pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui se trouvent déjà pour la plupart à l'école primaire, l'objectif n'étant pas pour eux qu'ils y soient intégrés, mais plutôt qu'ils évitent d'en être exclus. L'intégration, ou plutôt devrions-nous dire l'inclusion, de ces élèves est un fait que la prise de position très favorable des étudiant-e-s vient en quelque sorte entériner.

S'agissant des étudiant-e-s MS, nous pourrions considérer leur prise de position plus favorable à l'intégration d'enfants relevant de prototypes de situations de handicap qu'à celle d'autres élèves comme une marque d'ouverture envers l'intégration scolaire. Nous y voyons pour notre part une résultante des représentations que ces étudiant-e-s ont des élèves concernés par l'intégration scolaire. Les étudiant-e-s MS étant moins nombreux à s'attendre à rencontrer dans leur future pratique ces situations, leur prise de position pourrait être qualifiée de principe. La représentation qu'ils ont de la prévalence des situations de handicap au secondaire, tout comme le souvenir de leur propre scolarité, ne les amène en effet pas à considérer l'intégration des élèves concernés avec une probabilité aussi forte que leurs collègues BP. Par contre, il en va différemment pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et pouvant arriver plus certainement au secondaire. Dans ce cas, une position moins favorable à leur intégration peut être comprise comme une manière de se prévaloir de cette situation, au même titre que les étudiant-e-s BP le font pour les élèves ayant un handicap.

Ces prises de position en apparence contradictoires s'ancrent pourtant selon une même fonction d'orientation (Abric, 1994) dans les représentations de leur groupe respectif. En effet, ces dernières s'articulent selon la même polarité (Clémence, 2003), à savoir « handicap » *versus* « difficultés d'apprentissage », cette dichotomie orientant à son tour les

prises de position liées à l'intégration scolaire. Ainsi, nous pouvons lire derrière les différences constatées entre étudiant-e-s BP et MS la même inquiétude à l'égard de l'imminence supposée d'une situation nouvelle.

Se déclarer plus ou moins favorable à l'intégration de tel ou tel type d'élèves ne devrait ainsi pas être interprété comme une attitude peu ouverte à leur égard, car ce positionnement découle d'une prise de conscience des enjeux et relève d'un souci de protection légitime face aux conséquences pour les enseignant-e-s qu'implique l'intégration scolaire (Doudin et al., 2009, 2010). Cette attitude est d'autant plus compréhensible que les étudiant-e-s ne se sentent pas suffisamment formés à cette éventualité. En se déclarant plus incompetents que compétents au sortir de leur formation, il s'agit alors pour eux autant de mettre en avant leur manque de préparation pour accueillir dans leur future classe des élèves en situation de H/BEP que de se protéger de cette éventualité. L'étude que nous avons menée au sein d'un établissement scolaire (Ramel & Lonchamp, 2009) montre d'ailleurs que cet argument est encore plus invoqué par les enseignant-e-s expérimentés que par les débutants.

Ce sentiment d'incompétence pédagogique (Martineau & Presseau, 2003) semble donc s'ancrer très tôt dans l'identité professionnelle des enseignant-e-s et la formation doit prendre garde à ne pas le renforcer en ne donnant pas aux étudiant-e-s l'occasion de construire et expérimenter des compétences (Ramel & Curchod-Ruedi, 2010). En effet, si les nouveaux enseignants développent très tôt une représentation de la profession comme étant un « métier impossible » (Martineau & Presseau, 2003, p. 64), cela débouchera sur un pessimisme généralisé à l'égard de ces élèves (Abric, 2003).

#### **9.2.4 Objectivation de la représentation de l'intégration scolaire**

##### **Objectivation de la représentation de l'intégration scolaire par des prototypes.**

Conformément à notre hypothèse, les participant-e-s des deux études ont recours à une catégorisation prioritairement basée sur des prototypes de situations de handicap. Celle-ci repose effectivement sur des images largement véhiculées par les médias et accessibles notamment dans le domaine public (Stockdale, 1995), la surdité, la c civit  et le handicap moteur étant nommés tant par les étudiant-e-s BP que les étudiant-e-s MS en tête des six situations les plus mentionnées. Les deux populations d'étudiant-e-s évoquent également la dyslexie-dysorthographe, juste après ces prototypes et il est intéressant de relever qu'il s'agit de la seule catégorie fréquemment spécifiée se référant non pas à un handicap, au sens courant du terme, mais   un trouble d'apprentissage. La dyslexie-dysorthographe pourrait ainsi

revêtir le statut de prototype de difficultés d'apprentissage, ce trouble d'apprentissage étant également médiatisé notamment sous la pression des associations de parents. D'autres situations comme des problèmes cognitifs, des troubles du langage, un haut potentiel ou l'allophonie sont nommées par les deux groupes, mais dans une nettement plus faible proportion de participant-e-s.

Un quatrième prototype, la déficience intellectuelle (le plus souvent associée à la trisomie), est également cité, mais uniquement par les étudiant-e-s BP. La question portant sur les situations que les participant-e-s pourraient s'attendre à rencontrer dans leur future pratique, il est compréhensible que les étudiant-e-s MS ne la mentionnent pas. Les élèves ayant une déficience intellectuelle suivent en effet très rarement une scolarité en classe ordinaire au secondaire, les défis posés étant souvent importants (Doré et al., 1996 ; Sermier Dessemontet, 2012 ; Vienneau, 2002). Les deux groupes de participant-e-s se distinguent également pour trois autres situations figurant parmi les six les plus mentionnées, soit l'autisme pour les étudiant-e-s BP et le handicap physique ou les TDAH pour les étudiant-e-s MS, ces deux dernières situations étant cependant citées dans une proportion moindre que la dyslexie-dysorthographe.

Ainsi, l'objectivation de la représentation de l'intégration d'enfants en situation de H/BEP se focalise essentiellement sur quelques prototypes les plus médiatisés et le risque d'une « inflation des stéréotypes » et d'une « valse des étiquettes » que redoutaient Ravaud et al. (1986) n'est pas confirmé par nos études. L'évolution progressive depuis la *Déclaration de Salamanque* (UNESCO, 1994) du concept de handicap vers celui de besoins éducatifs particuliers (Ebersold & Detraux, 2013 ; Lavoie et al., 2013 ; Thomazet, 2012 ; Trépanier & Paré, 2010), ainsi que le besoin de repérage de plus en plus marqué de l'école (Ebersold, 2010) ne débouche pas non plus dans nos études sur une catégorisation plus large englobant de nouvelles situations d'élèves en difficulté.

En effet, entre un tiers et plus de la moitié des étudiant-e-s s'attendent finalement à rencontrer des situations qu'ils voient figurer sur les panneaux d'information dans les lieux publics, indépendamment du fait qu'ils ne les ont que peu ou pas rencontrées durant leur propre scolarité ou pendant leur stage. La représentation des étudiant-e-s semble donc s'inscrire dans une pensée commune, prototypique et normative (Clémence, 2002) conférant à cette dernière un statut d'évidence (Moscovici, 1976). Cette focalisation est d'autant plus forte que les nombreuses injonctions internationales ou nationales faisant de l'intégration des élèves ayant un handicap une priorité de l'école sont relayées comme nous venons de le

rappeler par la formation et s'inscrivent dans les cours suivis par les étudiant-e-s BP sous l'égide de la pédagogie spécialisée.

Nous avons mentionné dans notre problématique que la notion de handicap faisait progressivement place à celle de besoins éducatifs particuliers et, suivant certains auteurs (Lavoie & Thomazet, 2013 ; Lavoie et al., 2013 ; Plaisance & Schneider, 2013), nous les avons inscrites dans une tension entre deux pôles. Nos résultats nous montrent que, si cette opposition fait sens pour les experts, elle ne se retrouve pour l'instant pas dans les représentations des participant-e-s qui restent essentiellement ancrées dans une conception essentialiste du handicap. En effet, les situations les plus mentionnées sont également celles qui peuvent être plus aisément associées à des images mentales ou à des symboles (Petitat & Pahud, 2004), faisant de l'intégration scolaire une entité presque tangible qui favorise aussi bien la compréhension de cet objet que la communication à son propos (Moscovici, 1976).

Les textes internationaux, notamment la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), nous montrent que cette focalisation sur une catégorie d'élèves en a fait également un prototype de l'inclusion scolaire, quand bien même l'UNESCO (UNESCO, 2005, 2009) rappelle-t-elle que les enfants concernés ne se limitent pas aux seuls porteurs d'un handicap. Ce faisant, les experts mandatés par cet organisme montrent qu'ils ont pris conscience que cette focalisation peut être autant une source de confusion quant à la notion d'inclusion qu'un obstacle à son développement. En effet, si la représentation qu'en ont aussi bien les autorités scolaires que les enseignant-e-s est focalisée sur les élèves ayant un handicap, d'autres enfants continueront d'être à risque d'exclusion de la classe ordinaire comme c'est le cas pour les élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux (Schürch & Doudin, 2014) et qui sont d'ailleurs très peu mentionnés par les participant-e-s.

**Effet de l'avancement dans la formation et de la pratique de stage sur l'objectivation de l'intégration scolaire.** Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous nous attendions à ce que les représentations des participant-e-s s'inscrivent dans une tension entre les deux pôles que sont d'une part les situations de handicap et d'autre part les besoins éducatifs particuliers. Ainsi, en nous référant à différents auteurs abordant cette tension (Lavoie & Thomazet, 2013 ; Lavoie et al., 2013 ; Plaisance & Schneider, 2013 ; Ravaud et al., 1986), nous nous attendions à ce que l'avancement dans la formation associée à une plus grande pratique de stage diminue le recours à des prototypes de situations de handicap au profit de situations s'inscrivant dans la catégorie plus large des besoins éducatifs particuliers. Or, nos résultats ont montré pour les deux populations que, globalement, le

recours à des prototypes ne diminuait pas au cours de la formation et qu'une plus grande expérience de l'intégration en stage ne modifiait pas l'objectivation qu'en faisaient les étudiant-e-s.

Nous avons précédemment relevé que la formation, s'agissant de l'intégration ou de l'inclusion scolaire, se focalisait principalement sur les élèves ayant un handicap et répondait en cela aux injonctions internationales et nationales qui lui étaient faites. D'autres catégories d'élèves sont également mentionnées par la loi scolaire vaudoise (*LEO*, 2011) ou le plan d'intentions de la HEP Vaud (Vanhulst et al., 2012), mais il n'en reste pas moins que l'ancrage de la représentation de l'intégration scolaire dans celle du handicap reste important.

S'agissant des étudiant-e-s BP ayant participé à notre étude, nos résultats montrent que non seulement l'objectivation de l'intégration scolaire par des prototypes de situations de handicap ne diminue pas avec l'avancement dans la formation, mais qu'elle se focalise sur la surdité, la cécité et la déficience intellectuelle. Nous trouvons une part d'explication de cette focalisation dans le contenu même des cours suivis dès leur deuxième année de formation, notamment l'un faisant participer trois personnes respectivement sourde, aveugle et en fauteuil roulant (Bauer-Lasserre et al., 2010), ou dans l'intervention de certains formateurs spécialisés justement dans la prise en charge d'enfants sourds, aveugles ou déficients intellectuellement. Les étudiant-e-s MS n'ayant pas bénéficié d'une telle formation, l'objectivation de leur représentation de l'intégration scolaire n'est par contre pas significativement différente selon les phases de la formation.

Ainsi, les représentations des uns vont se focaliser en cours de formation sur des prototypes de situations de H/BEP et celles des autres au contraire ne vont pas évoluer. Dans les deux cas, la formation semble manquer son objectif, à savoir permettre aux étudiant-e-s de passer d'une pensée essentiellement représentative à une pensée plus informative. Or, lorsque l'information au sujet d'un objet de représentation est perçue comme ambiguë, incomplète ou abstraite, nous avons vu que les prototypes ou les stéréotypes seront en premier utilisés, car plus accessibles (Clémence, 2002). Le code commun et stable qui subsiste alors est composé d'images prototypiques facilement identifiables (Stockdale, 1995) et sur lesquelles les différents groupes (en l'occurrence les étudiant-e-s, les formateurs ou les politiques) vont pouvoir faire consensus (Moscovici & Hewstone, 1984).

**Effet de l'objectivation par les situations de H/BEP les plus mentionnées sur l'appréhension à leur égard.** Nos résultats ont montré que, si les situations de H/BEP les

plus mentionnées sont également celles qui provoquent le plus d'appréhension, les craintes des participant-e-s se focalisent sur certaines situations de handicap.

Ainsi, la déficience intellectuelle et l'autisme sont les situations qui attirent le plus l'inquiétude des étudiant-e-s BP, alors que cela n'est pas le cas pour les étudiant-e-s MS. Comme nous l'avons mentionné, ces derniers sont très peu à s'attendre à rencontrer ce type d'élèves dans leur future pratique et l'on peut comprendre que leur presque absence d'inquiétude est liée à cette faible probabilité. Par contre, nous constatons depuis quelques années l'émergence d'un mouvement issu notamment des associations de parents en faveur de l'intégration d'enfants ayant une déficience intellectuelle (Sermier Dessemontet, 2012). C'est également le cas pour les enfants ayant un trouble du spectre autistique dont la situation bénéficie depuis moins longtemps d'une sensibilisation importante par les médias. De ce fait, la pression à l'inférence exercée sur les enseignant-e-s de l'école primaire peut amener les étudiant-e-s BP à prendre position envers l'intégration scolaire de ces enfants en exprimant notamment leur inquiétude à son égard. Ces résultats rejoignent le constat fait par Jodelet (2003) qui relève que la crainte envers les personnes ayant une maladie mentale augmente en même temps que l'information à leur propos s'améliore.

Nous avons vu que les étudiant-e-s BP étaient moins favorables à l'intégration d'enfants ayant un handicap qu'à celle d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Cette plus faible adhésion se double ainsi d'une forte inquiétude envers l'autisme et un peu moins forte envers la déficience intellectuelle, le handicap mental ou psychique devenant ainsi l'objet principal de leurs craintes. Il n'est toutefois pas le seul, puisque la déficience sensorielle (surdité et cécité) se démarque également des autres situations mentionnées quant à l'appréhension qu'elle suscite non seulement chez les étudiant-e-s BP, mais également chez les étudiant-e-s MS. Ces élèves sont effectivement plus susceptibles d'arriver au secondaire obligatoire et notons que, depuis une dizaine d'années, la presque totalité des enfants sourds et aveugles sont scolarisés dans les classes ordinaires vaudoises (Jaccoud, 2009).

Il est pourtant intéressant de constater que les étudiant-e-s MS sont plus favorables à l'intégration d'enfants relevant d'un prototype de situation de H/BEP (y compris la dyslexie) que d'élèves ayant d'autres difficultés. Ils donnent en ce sens raison à Stockdale (1995) qui constate que les personnes sourdes ou aveugles sont considérées comme plus intégrées dans la société que des personnes ayant d'autres handicaps. Par contre, cette plus grande ouverture s'accompagne d'une plus grande appréhension et ce constat rejoint celui fait par Forlin et al. (2001) qui relèvent qu'un niveau élevé de sympathie avec les personnes handicapées ne veut

pas pour autant dire une absence de crainte à leur égard. Au contraire, les étudiant-e-s auraient peur d'être inadéquats et se sentiraient vulnérables avec cette population.

La transformation d'une pensée informative en une pensée représentative (Clémence & Doise, 1995) peut ainsi aboutir sur une attitude de crainte et ce constat est à prendre en compte dans la formation des futurs enseignant-e-s. En effet, l'accent mis par celle-ci sur l'intégration ou l'inclusion scolaire peut amplifier l'inquiétude des étudiant-e-s quant à la pratique concrète de celle-ci (Lambe, 2007 ; Lambe & Bones, 2006a, 2006b). Plutôt que de voir l'intégration de ces élèves comme un défi à relever, les futurs enseignant-e-s pourraient plutôt la considérer comme une menace à éviter (Lecomte, 2004), le sentiment d'incompétence pédagogique (Martineau & Presseau, 2003) pondérant l'ouverture initiale. Il n'est donc pas étonnant de constater que cette dernière diminue avec les premières années de pratique, ceci d'autant plus si les jeunes enseignant-e-s ne sont pas soutenus durant celles-ci (Avramidis et al., 2000a ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Wilczenski, 1991).

Afin de calmer ces craintes, il s'agirait également de permettre aux futurs enseignant-e-s la rencontre avec des élèves en situation de H/BEP dans un cadre de préférence inclusif (Avramidis et al., 2000b ; Campbell et al., 2003 ; Lambe & Bones, 2007). Nos résultats montrent cependant que les occasions d'une telle rencontre sont rares, celles-ci étant selon notre expérience plus le fruit du hasard que d'une stratégie de formation. Or, les différents travaux que nous avons mentionnés (Avramidis & Norwich, 2002 ; Jung, 2007) relèvent que cette expérience de contact devrait non seulement être planifiée, mais également accompagnée pour qu'elle porte des fruits. Ceci est d'autant plus important que la professionnalisation en formation initiale se heurte souvent aux cultures professionnelles des enseignant-e-s que les étudiant-e-s côtoient durant leurs stages (Lang, 2001), ainsi qu'aux conditions rencontrées durant les stages.

### **9.2.5 Ancrage des prises de position à l'égard de l'intégration scolaire**

**Effet de certaines caractéristiques individuelles et expériences personnelles sur les prises de position envers l'intégration scolaire.** En cherchant à mettre en évidence l'ancrage des prises de position à l'égard de l'intégration scolaire dans certaines caractéristiques individuelles ou l'expérience personnelle des étudiant-e-s (Doudin et al., 2003 ; Perez-Roux, 2013 ; Peyronie, 1998 ; Potvin & Rousseau, 1991, 1993 ; Vanhulle, 2002), nous avons porté notre analyse sur (a) le sexe et âge des participant-e-s, (b) leur contexte familial et leur familiarité avec la thématique handicap, et (c) leur vécu scolaire. Nos

résultats ont permis de mettre en évidence quelques effets, ceux-ci étant liés à l'une ou l'autre population d'étudiant-e-s.

Nous avons premièrement constaté que l'âge n'a qu'un effet secondaire à celui de l'avancement dans la formation sur l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Si les étudiant-e-s BP y sont plus favorables en fin de formation qu'en début, les participant-e-s plus âgés en début de formation sont également plus favorables à des adaptations que les plus jeunes. Par contre, nous ne trouvons aucun effet de l'âge sur les prises de position des étudiant-e-s MS. Nos résultats rejoignent en partie le constat établi par Avramidis et al. (2000b), en le nuanciant pour la population d'étudiant-e-s la plus jeune. Nous en déduisons que, si certaines prises de position plus favorables à l'intégration paraissent s'affirmer avec l'âge chez les étudiant-e-s plus jeunes, elles se stabilisent assez tôt avec l'avancement dans la formation et n'évoluent plus chez les plus âgés.

Nos résultats ont également mis en évidence un effet du sexe des participant-e-s sur leur adhésion à l'intégration scolaire, les femmes s'y montrant plus favorables que les hommes. Il n'a cependant pu être vérifié que pour les étudiant-e-s MS, la population des BP étant quasi exclusivement féminine. Les prises de positions plus favorables portent aussi bien sur l'intégration d'enfants relevant de prototypes de situations de H/BEP, des adaptations de modalités ou de moyens, ainsi que du recours à des moyens auxiliaires. La plus grande ouverture des femmes à l'égard de l'intégration ou de l'inclusion scolaire relevée par de nombreuses études (Avramidis et al., 2000b ; Carroll et al., 2003 ; Ellins & Porter, 2005 ; Forlin et al., 2009) semble donc être confirmée par notre deuxième étude. Nous discuterons ultérieurement cette ouverture, notamment la mettant en lien avec les représentations qu'ont également les femmes des missions de l'école et de leur rôle comme enseignante.

Nos études ont exploré une deuxième dimension se rapportant au contexte familial et à la familiarité avec la thématique handicap et, à nouveau, l'effet de ces variables est lié à l'une ou l'autre des populations d'étudiant-e-s. Ainsi, appartenir à un milieu parental d'enseignants oriente les prises de position des étudiant-e-s BP en faveur de l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage alors que cette inscription n'a pas d'effet pour les étudiant-e-s MS. Nous n'avons pas d'éléments tangibles si ce n'est l'âge moyen des participant-e-s pour expliquer cette différence. Une plus grande maturité et une formation académique pourraient les préserver de l'influence d'un milieu parental d'enseignants, mais il faudrait alors supposer que ces derniers sont favorables à l'intégration scolaire. Or, nos propres travaux ont mis en évidence que les enseignant-e-s plus âgés sont moins favorables à

l'intégration scolaire que leurs collègues plus jeunes (Ramel & Lonchampt, 2009). Ce constat également partagé par d'autres études (Avramidis et al., 2000a ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Loreman et al., 2005 ; Wang, 2008) nous amène à rejeter cette explication.

Une deuxième hypothèse, s'inscrivant dans le processus de développement d'une représentation sociale (Clémence, 2003), peut être avancée. Le débat au sein d'un milieu parental d'enseignants, associé à une prégnance plus forte de l'intégration scolaire chez les futurs enseignant-e-s primaires, pourrait en effet favoriser chez ces derniers l'émergence de prises de position favorables à celle-ci. Sans données confirmant l'existence de ce débat, cette proposition reste toutefois à vérifier dans une prochaine étude.

L'expérience de contact (Avramidis & Norwich, 2002) est perçue comme un élément important de la formation par de nombreux auteurs (Bauer-Lasserre et al., 2010 ; Beattie et al., 1997 ; Boling, 2004 ; Brownlee & Carrington, 2003 ; Campbell et al., 2003 ; Carrington & Brownlee, 2001 ; Jung, 2007 ; Lambe & Bones, 2007 ; Leyser & Tappendorf, 2001). Certains auteurs reconnaissant un rôle important au vécu des futurs enseignant-e-s dans leur développement professionnel (Dominicé, 1990, 2005 ; Kelchtermans, 2001 ; Leray, 1995), nous ainsi avons voulu vérifié l'effet sur les prises de position des participant-e-s de cette expérience si elle était antérieure à l'entrée en formation.

Nos résultats pour les deux populations ne montrent aucun effet significatif d'une plus grande proximité avec des personnes en situation de handicap, tant dans l'entourage que durant la scolarité obligatoire, sur des prises de position plus favorables envers l'intégration scolaire ou sur une diminution de l'appréhension envers des situations de H/BEP. Au contraire, les étudiant-e-s BP ayant des personnes en situation de handicap dans leur entourage familial seraient moins favorables que les autres à l'intégration scolaire d'enfants ayant un handicap.

Pour expliquer ce dernier résultat en apparence étonnant, nous nous appuyons sur quelques travaux portant sur la fratrie de personnes ayant un handicap (Basquin, 2003 ; Boucher, 2005 ; Scelles, 1996, 2003). Il ressort de ces études que les frères et sœurs de personnes ayant un handicap ont été plus témoins de la difficulté de leur parcours, notamment scolaire. Ainsi, ce qui peut être perçu comme un combat à mener par les parents l'est également comme une souffrance à partager par ces derniers. Plus que d'autres, les personnes proches de personnes en situation de handicap ont donc conscience des obstacles auxquels ces dernières se confrontent dans leur effort d'intégration et du prix à payer pour ce faire. Par ailleurs, vivre au côté d'un frère ou d'une sœur handicapés peut être également source de

souffrance pour le reste de la fratrie, ses besoins passant au second plan lorsque les parents sont centrés sur les premiers (Boucher, 2005 ; Gardou, 2006b). Plus que d'autres, les futurs enseignant-e-s ayant vécu une telle situation peuvent être sensibles à ce risque encouru par les autres élèves. Nous n'avons cependant pas d'information sur le lien de parenté des étudiant-e-s concernés et il ne peut s'agir que d'une hypothèse explicative.

Cette expérience de contact n'aurait donc un effet sur les attitudes des futurs enseignant-e-s que si elle se déroule dans le cadre de la formation, celle vécue dans un autre cadre n'ayant pas d'impact significatif sur leurs prises de position. Nous avons également voulu vérifier si la propre scolarité obligatoire des participant-e-s, notamment d'éventuelles difficultés rencontrées au cours de celle-ci, pouvait renforcer les prises de position favorables à l'intégration scolaire. A nouveau, nos résultats ne nous ont pas permis de conclure à un effet de cette expérience sur ces dernières, que ce soit pour les étudiant-e-s BP ou pour les étudiant-e-s MS.

Par contre, nous avons pu mettre en évidence qu'une plus grande adhésion tant au principe qu'à l'injonction d'intégrer s'ancre chez l'ensemble des participant-e-s dans la représentation qu'ils ont de l'ouverture de l'école qu'ils ont fréquentée comme enfants à l'égard des situations de H/BEP. Ce résultat met en évidence le rôle que peut jouer une représentation préexistante dans l'ancrage et la structuration d'une nouvelle (Milland, 2002 ; Pianelli et al., 2010), ainsi que dans les prises de position qui en découlent. Cette relation d'emboîtement se retrouve également dans les représentations de l'école et du rôle de l'enseignant-e que nous allons discuter maintenant.

**Ancrage des prises de position dans les représentations de l'école et du rôle de l'enseignant-e.** Qu'ils se destinent à l'enseignement primaire ou secondaire, les étudiant-e-s accordent selon nos résultats une plus grande importance aux missions d'une école centrées sur le développement de tous les élèves et la garantie de leur niveau pour le post-obligatoire que sur celles centrées sur l'acquisition de connaissances par ces derniers. Cette moindre importance accordée à l'acquisition de connaissances est d'autant plus étonnante chez les étudiant-e-s MS pour qui elle a été centrale dans la réussite de leur parcours universitaire. Cette représentation des missions de l'école centrées sur le développement de tous les élèves oriente également la plupart des prises de position favorables à l'intégration de l'ensemble des participant-e-s.

On peut se réjouir de la priorité que les futurs enseignant-e-s mettent sur le développement de tous les élèves, surtout si cette représentation renforce les prises de position

favorables envers l'intégration scolaire comme le montrent nos deux études. Il est par contre plus inquiétant de constater qu'il n'existe aucun lien entre d'une part une plus forte importance accordée aux missions de l'école centrée sur l'acquisition de connaissance par les élèves ou sur la garantie de leur niveau pour le post-obligatoire et, d'autre part, des prises de position plus favorables des participant-e-s envers l'intégration scolaire. En effet, la scolarisation en classe ordinaire d'élèves en situation de H/BEP vise en premier lieu leurs apprentissages afin d'augmenter leur taux de diplomation au post-obligatoire et leur assurer une meilleure insertion sociale à l'âge adulte (Baker et al., 1994 ; Carlberg & Kavale, 1980 ; Doudin & Lafortune, 2006 ; Freeman & Alkin, 2000 ; Katz & Miranda, 2002a, 2002b ; Markussen, 2004 ; Myklebust, 2007 ; Rousseau et al., 2007 ; Sermier Dessemontet, 2012). Cet ancrage des prises de position des étudiant-e-s dans une représentation d'une école centrée essentiellement sur le développement se fait ainsi en retrait de ces études sur les bénéfices de l'intégration scolaire.

On peut à nouveau questionner la formation des futurs enseignant-e-s qui met essentiellement au centre le développement des élèves en situation de H/BEP et leur gestion au sein de la classe sans travailler explicitement les aspects didactiques ou évaluatifs découlant de leur intégration. Or, si les étudiant-e-s ne sont pas amenés également à s'intéresser aux apprentissages des élèves en situation de H/BEP dans les différentes disciplines d'enseignement ainsi qu'à la manière de les évaluer, il est à craindre que l'intégration scolaire continue à être dissociée dans leurs représentations de l'acquisition de connaissances par ces élèves.

Ce constat d'un ancrage unique des prises de position des futurs enseignant-e-s dans une représentation de l'école centrée sur le développement de tous les élèves est néanmoins contrebalancé par la manière dont les participant-e-s perçoivent le rôle de l'enseignant-e. Pour ce qui est des étudiant-e-s BP, la représentation du rôle de l'enseignant-e centré sur les apprentissages des élèves ou sur les savoir-faire du métier est chaque fois associée à celle de l'école centrée sur le développement de tous les élèves. Pour les étudiant-e-s MS, seule la représentation du rôle de l'enseignant-e centrée sur les apprentissages des élèves a un effet sur l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires pour les élèves en situation de H/BEP.

La manière dont les participant-e-s envisagent leur rôle d'enseignant-e semble donc avoir plus d'effet sur les prises de position des étudiant-e-s BP que celles de leurs collègues MS. Comme nous venons de le relever, les contenus liés aux apprentissages des élèves en situation de H/BEP y sont peu présents pour les premiers et presque absents pour les

seconds. Néanmoins, les étudiant-e-s BP étant plus amenés à traiter des apprentissages des élèves en situation de H/BEP et de leur rôle à leur égard, ces aspects se retrouvent également dans leurs prises de position.

Comme nous l'avons précédemment mentionné, certaines caractéristiques individuelles jouent également un rôle dans les prises de position des participant-e-s. Nos résultats montrent qu'elles interviennent également dans la relation entre les représentations des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e et les prises de position des étudiant-e-s. Ainsi, les étudiant-e-s BP qui adhèrent aux missions d'une école centrée sur le développement de tous les élèves vont d'autant être plus ouverts à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage qu'ils sont inscrits dans un milieu parental d'enseignants. Le débat familial portant également sur le rôle de l'école dans le développement de tous les élèves renforcerait ainsi l'adhésion de ces participant-e-s à l'intégration de ce type d'élèves.

Relativement aux étudiant-e-s MS, nous avons mis en évidence que les femmes avaient des prises de position plus favorables à l'intégration scolaire que les hommes. Si, conformément aux stéréotypes de genre (Holmes & Stubbe, 2003), certains auteurs les voient comme plus empathiques que les hommes (Carroll et al., 2003 ; Ellins & Porter, 2005 ; Forlin et al., 2009), nos données ne nous permettent pas de qualifier ainsi leur plus grande ouverture à l'intégration scolaire. Par contre, il est intéressant de constater qu'un plus grand attachement aux missions d'une école centrées sur le développement de tous les élèves a plus d'effet chez les hommes sur leur adhésion au recours à des moyens auxiliaires que chez les femmes, leur niveau d'accord étant déjà élevé.

De plus, si les femmes sont plus favorables au recours à des moyens auxiliaires, c'est parce qu'elles adhèrent également plus à un rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier. Ainsi, l'ancrage de cette prise de position serait plus à chercher dans un positionnement professionnel plus affirmé chez les femmes que chez les hommes et non dans des dispositions stéréotypiques liées au genre. Ce constat ne porte cependant que sur l'une des prises de position et nous n'avons pas pu mettre en évidence pour d'autres un rôle médiateur de la représentation du rôle de l'enseignant-e. Cette relation devrait être ainsi approfondie dans une prochaine étude pour être confirmée.

### **9.2.6 Rôle de la formation et de la pratique de stage sur les prises de position envers l'intégration scolaire et sur la perception de cette dernière**

**Effet de l'avancement dans la formation ou de la pratique de stage sur les prises de position envers l'intégration scolaire et sur la perception de cette dernière.** La formation initiale est souvent présentée comme le meilleur moment pour aborder les préoccupations des futurs enseignant-e-s et les amener à évoluer dans leurs attitudes envers des élèves ayant un handicap et dans leurs perceptions de l'éducation inclusive (Avramidis et al., 2000b ; Campbell et al., 2003 ; Chong et al., 2007 ; Hsien, 2007 ; Lambe & Bones, 2007 ; Loreman et al., 2005 ; Martinez, 2003 ; Shade & Stewart, 2001 ; Shippen et al., 2005). Nos résultats montrent que l'effet escompté sur les prises de position des participant-e-s envers l'intégration scolaire et la perception qu'ils en ont diffèrent selon les filières de formation.

L'avancement dans la formation a un effet sur la plupart des prises de position des étudiant-e-s BP en faveur de l'intégration scolaire et principalement sur celle d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage, celui de l'expérience de l'intégration en stage étant plus modeste et uniquement sur cette dernière prise de position. Ayant constaté que l'objectivation de la représentation de l'intégration scolaire se focalisait sur certains prototypes de situations de handicap au cours de formation, il est intéressant de relever que les prises de position qui évoluent le plus sont celles concernant les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Si l'objectivation que font les étudiant-e-s BP de l'intégration scolaire est conforme à un discours principalement centré sur le handicap, leurs prises de position reflètent en partie cette représentation, mais également la réalité rencontrée dans les classes lors des stages. Quand bien même la formation met-elle un accent particulier sur les situations de handicap, celles d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont plus nombreuses et amènent de ce fait les étudiant-e-s à évoluer dans leurs prises de position.

L'avancement dans la formation et une plus grande expérience de l'intégration en stage ne modifient pas les prises de position particulières des étudiant-e-s MS, à l'exception de l'adhésion au principe d'intégrer. En effet, ceux qui finissent leur formation y sont en moyenne moins favorables que ceux qui la débutent. Par contre, les étudiant-e-s MS qui émettent une opinion positive sur leur formation adhèrent plus à l'injonction d'intégrer que les autres, les connaissances qu'ils estiment avoir retiré de leurs cours leur permettant de passer du principe d'intégrer à sa concrétisation.

Nous pourrions attribuer ces résultats apparemment contradictoires à une divergence de représentations entre ces deux groupes quant aux missions de l'école. Ce n'est pourtant pas

le cas, car l'ensemble des participant-e-s se rejoint sur l'importance accordée au développement de tous les élèves et cette représentation impacte favorablement leurs prises de position envers l'intégration scolaire. L'explication est selon nous directement liée à la formation reçue ou plutôt à l'insuffisance de celle-ci. En effet, si l'on se fie aux plans d'études tels qu'ils étaient disponibles au moment de notre prise de données, les étudiant-e-s BP ont consacré à la question de l'intégration scolaire et à la fin de leur parcours de formation six à neuf crédits ECTS<sup>32</sup> sur un total de 180. Les enseignant-e-s MS n'ont pour leur part suivi, selon la discipline et la filière choisies, que quelques heures à un maximum de deux crédits ECTS sur un total de 60 (MS2) ou 120 (MS1). Si nous pouvons parler d'une formation minimale pour les étudiant-e-s BP, nous devons qualifier de sensibilisation celle suivie par les étudiant-e-s MS. Une formation basée essentiellement sur de l'information est reconnue comme ayant peu d'effet sur les attitudes des étudiant-e-s (Campbell et al., 2003 ; Hastings et al., 1996), mais une simple sensibilisation en a encore moins sur leurs prises de position.

S'agissant de la perception de l'intégration scolaire, nos résultats ont montré un effet conjoint pour les étudiant-e-s BP de l'expérience de l'intégration en stage et de l'avancement dans la formation sur la perception de leur assurance quant à la perspective d'accueillir dans leur future classe des élèves en situation de H/BEP, ainsi que de manière plus importante sur leur sentiment de compétence pour ce faire. L'opinion émise par les participant-e-s sur la formation suivie oriente également favorablement le sentiment de compétence de l'ensemble des participant-e-s, y compris celui des étudiant-e-s MS. Par contre, l'avancement dans la formation n'a aucun effet sur la perception de l'assurance ou le sentiment de compétence des de ces derniers et seule l'expérience de l'intégration en stage les influence positivement tous deux.

Le stage remplit donc un rôle primordial dans le développement du sentiment de compétence de l'ensemble des participant-e-s et il est à relever qu'il médiatise totalement pour les deux populations le lien entre l'expérience en stage et la perception de l'assurance. Si les participant-e-s se sentent plus rassurés dans la perspective d'accueillir dans leur future classe des élèves en situation de H/BEP, c'est avant tout parce qu'ils ont pu développer en stage un meilleur sentiment de compétence.

---

<sup>32</sup> Pour rappel, un crédit ECTS compte 25 à 30 heures de travail dont 9 à 12 de cours.

Ces résultats soulignent une nouvelle fois l'importance de cette expérience dont l'une de nos études mesure les effets également sur la crainte plus fortement exprimée à l'égard de certains stéréotypes. En effet, les étudiant-e-s BP qui ont eu une plus grande expérience de stage que les autres sont moins nombreux à redouter les situations de déficience sensorielle alors qu'elles font partie de celles qui inquiètent le plus les participant-e-s. Par contre, elle n'a pas cet effet sur la crainte manifestée à l'égard de situations de déficience intellectuelle, l'avancement dans la formation la renforçant même. Il faut rappeler que, si le handicap mental ou psychique et la déficience sensorielle sont tous deux redoutés par les étudiant-e-s BP, l'appréhension envers la première catégorie est beaucoup plus forte et le stage n'a ainsi pas d'effet significatif. Ce constat rejoint à nouveau celui fait par Jodelet (2003) à propos de la maladie mentale, la crainte à l'égard des personnes concernées étant inscrites plus largement dans la population. Cette discrimination dans la crainte peut être liée à une évaluation négative à l'encontre de certains élèves en situation de handicap en raison de leur appartenance catégorielle (Rohmer & Louvet, 2011).

**Effet de la perception de l'assurance et du sentiment de compétences sur les prises de position envers l'intégration scolaire.** Notre discussion a mis évidence l'importance de la perception de l'assurance et du sentiment de compétence, le développement de tous deux étant fortement lié à l'expérience de l'intégration en stage. Nous avons également montré que la perception de l'assurance des étudiant-e-s quant la perspective d'accueillir dans leur future classe des élèves en situation de handicap était tributaire de leur sentiment de compétence pour ce faire. Il ne s'agit donc pas uniquement de calmer la crainte des étudiant-e-s (Campbell et al., 2003 ; Lambe & Bones, 2007), celle-ci pouvant contribuer à une attitude de défiance envers l'intégration ou l'inclusion scolaire (Prud'homme et al., 2011 ; Ramel & Lonchamp, 2009), mais de permettre que ce sentiment de compétence se développe notamment au travers des stages.

Nos résultats ont montré que la perception de l'assurance intervient principalement voire uniquement dans les prises de position des étudiant-e-s. Pour les étudiant-e-s BP, les prises de position concernées restent générales et ne portent pas directement sur l'enseignement. Par contre, celles des étudiant-e-s MS portent également sur des adaptations en faveur des élèves en situation de H/BEP. S'ils se sentent rassurés quant à la perspective d'accueillir dans leur classe ces derniers, les étudiant-e-s MS seront ainsi plus enclins que les étudiant-e-s BP à concrétiser dans leur enseignement des positions de principe. Cet

engagement supplémentaire est peut-être à mettre sur le compte d'une plus grande maturité de ces étudiant-e-s.

Les attitudes plus ouvertes envers les élèves en situation de H/BEP ne dépendraient donc pas directement du sentiment de compétence, mais de la perception de l'assurance qu'il permet de renforcer. Cette nuance apportée, nous rejoignons ainsi les auteurs qui insistent sur l'importance de renforcer en formation tant initiale que continue le sentiment de compétence des enseignant-e-s et au travers de lui leur assurance (Avramidis et al., 2000a ; S. Bélanger & Rousseau, 2003 ; Doudin et al., 2006 ; Wilkins & Nietfeld, 2004). Il ne s'agirait pas uniquement de renforcer la perception qu'ont les futurs enseignant-e-s de leur efficacité personnelle (Bandura, 2002, 2010), mais de leur permettre également de fonctionner efficacement en les amenant à identifier leurs aptitudes et à les mobiliser efficacement (Lecomte, 2004). Les cours suivis sur l'intégration doivent donc être complétés par une expérimentation de celle-ci dans la classe dans une action coordonnée pour que la formation n'apparaisse pas comme décousue et incohérente (Avramidis et al., 2000b).

## 10. Conclusion

### 10.1 Considérations générales

Comme nous l'avons mentionné en introduction à notre recherche, il nous a paru primordial de prendre en compte le champ social dans lequel s'ancrent les représentations des futurs enseignant-e-s tant de l'intégration scolaire que de manière plus générale de l'école et de leur rôle au sein de celle-ci. En effet, les enjeux sociaux qui les nourrissent ont fait de l'intégration des élèves en situation de H/BEP et plus récemment de l'inclusion scolaire une question fortement idéologique. Elle s'inscrit dans une revendication de justice sociale portée par un mouvement de remise en question de l'éducation spécialisée et de défenses des droits des personnes handicapées.

Les nombreuses déclarations ou conventions internationales qui en sont le fruit se sont répercutées dans les chartes et les lois nationales pour se traduire enfin en lois et politiques au niveau des juridictions locales. Ainsi, le système idéologique qui en est issu a permis l'émergence d'un ensemble de sous-systèmes se traduisant dans des représentations sociales des différents acteurs. Si ces représentations peuvent varier quant à leurs éléments périphériques selon le champ social dans lequel elles émergent, leur noyau figuratif est imprégné par cette idéologie. Quatre décennies nous séparent déjà de la *Déclaration des droits des personnes handicapées* promulguée en 1975 par l'ONU, mais la question de la place de ces dernières dans la société reste vive et plus encore ces dernières années des élèves en situation de H/BEP au sein de l'école.

De tous les mots et les objets de représentations que les discours sur l'intégration ou l'inclusion génèrent, celui de « handicap » reste le plus saillant. Quand bien même la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* édictée par l'OMS en 2001 a-t-elle élargi ce terme aux concepts de « situation de handicap » ou de « besoins éducatifs particuliers » dans une perspective situationnelle, nos études ont montré que l'objectivation de l'intégration scolaire par les futurs enseignant-e-s reste essentialiste et se focalise sur les prototypes de situations de handicap les plus visibles.

Qu'ils entrent en formation ou qu'ils en sortent, les futurs enseignant-e-s possèdent ainsi un bagage restreint d'images mentales pour désigner les bénéficiaires de l'intégration scolaire. L'analyse de nos résultats mise en perspective avec les plans d'études a montré que cette focalisation persistante se trouve confortée, voire renforcée, par une formation essentiellement centrée sur une catégorie d'élèves. Cette formation privilégie par ailleurs le

travail sur les attitudes plutôt que sur les gestes professionnels, tout en étant insuffisamment ancrée dans la pratique de stage. De ce fait, les besoins éducatifs particuliers sont assimilés par les participant-e-s aux situations de handicap et finalement ces dernières se limitent à quelques prototypes. Cette focalisation a également un effet sur l'augmentation de l'inquiétude à l'égard de certains d'entre eux (déficience intellectuelle ou sensorielle), alors que l'objectif inverse est visé. A contrario, une simple sensibilisation à l'intégration scolaire n'empêche pas l'érosion de l'adhésion aux principes mêmes de l'intégration scolaire.

Si nous avons pu mettre en évidence la manière dont la pensée représentative de futurs enseignant-e-s peut intervenir dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire, nos résultats ont également fait apparaître la faiblesse du dispositif de formation tel que perçu par les étudiant-e-s. Quand bien même ont-ils conservé ou renforcé des attitudes favorables à l'intégration, le constat qui prédomine est qu'ils quittent pour la plupart leur formation d'une part avec une appréhension renforcée à l'égard des situations de H/BEP qu'ils s'attendent à rencontrer dans leur future pratique et, d'autre part, en se sentant peu compétents et rassurés à la perspective d'accueillir dans leur classe les élèves concernés.

Bien que la formation soit jugée insuffisante par les étudiant-e-s, elle oriente néanmoins favorablement les prises de position des étudiant-e-s envers l'intégration des élèves en situation de H/BEP. En particulier, une plus grande pratique de stage, si modeste soit-elle, a un effet important sur ces prises de position par l'augmentation du sentiment de compétence et la perception d'assurance des futurs enseignant-e-s. Cependant, il s'agit de ne pas confondre sentiment de compétence et perception de l'assurance avec des aptitudes expérimentées dans la pratique.

En effet, si la formation ne vise qu'à développer des attitudes positives envers l'intégration scolaire et cela semble être la préoccupation première de nombreux auteurs, elle fait courir aux futurs enseignant-e-s le risque de s'exposer sans avoir développé les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour gérer la complexité que suppose la prise en compte d'une plus grande diversité d'élèves. Pour durer dans la profession, il est alors à craindre que les jeunes enseignant-e-s procèdent dès les premières difficultés rencontrées à un repli défensif à l'égard de l'intégration scolaire. Il sera alors difficile de restaurer en formation continue ce qui n'a pas été développé en formation initiale.

Cependant, les enseignant-e-s ne peuvent résoudre à eux seuls la question de l'intégration ou de l'inclusion, alors que des avancées sociétales sont encore à réaliser en la matière. La formation ne devrait pas contribuer à accentuer la pression mise sur eux, bien qu'il soit pourtant demandé à l'école d'en faire toujours plus. Ce n'est pas sans conséquence pour la santé psychosociale des enseignant-e-s et leur laisser à croire qu'ils pourront répondre à tous les besoins de leurs élèves pourrait les conduire à une situation d'épuisement professionnel.

Pour contrer cet isolement, la collaboration avec d'autres collègues (par ex. en co-enseignement) ou d'autres professionnels (par ex. en équipe pluridisciplinaire) est primordiale, même si elle est vue par beaucoup comme une tâche supplémentaire s'ajoutant aux autres. Or, comme nous l'avons mentionné, la très grande majorité des étudiant-e-s n'a pas pu expérimenter cette collaboration en stage et cette compétence risque de rester orpheline faute d'avoir pu être exercée durant leur formation.

Par ailleurs, le changement de terminologie qui accompagne la mise en œuvre de l'intégration scolaire élargit la palette des diagnostics sur les élèves à disposition des enseignant-e-s. Une formation qui se limiterait à augmenter en la matière le vocabulaire des enseignants sans leur donner les moyens de répondre aux besoins identifiés de leurs élèves risquerait à la fois de renforcer leur sentiment d'incompétence professionnelle et leur souhait de déléguer à d'autres la prise en charge pédagogique des élèves concernés.

## **10.2 Recommandations**

Il s'agit donc de faire évoluer la formation des futurs enseignant-e-s pour qu'elle les amène à concevoir l'intégration et surtout l'inclusion scolaire comme s'adressant à tout élève ayant des difficultés scolaires, qu'elles découlent ou non d'une situation de handicap. Il ne s'agit cependant pas de former les enseignant-e-s à en faire toujours plus, mais plutôt de les amener à penser et agir différemment pour prendre en compte la diversité de leurs élèves.

Depuis notre recherche, le plan d'études des étudiant-e-s BP a été entièrement revu et, si un module obligatoire de trois crédits ECTS en deuxième année de formation est encore centré sur la thématique de la pédagogie spécialisée et de l'intégration, il s'ouvre néanmoins plus largement à la question de l'inclusion scolaire. Les étudiant-e-s MS n'ont par contre toujours pas de module obligatoire sur l'intégration scolaire, mais un module facultatif de cinq ECTS sur l'inclusion scolaire est suivi chaque année par une trentaine d'entre eux. Les

participant-e-s à notre recherche n'ont par contre pas pu bénéficier de cette offre de formation.

Ce début d'élargissement du champ conceptuel de l'intégration à celui de l'inclusion scolaire n'est de loin pas suffisant pour pallier les manques que nos études ont mis en évidence. En effet, la formation doit permettre aux étudiant-e-s de développer non seulement des attitudes, mais également des pratiques pouvant favoriser la participation pleine et entière de ces élèves à la vie de la classe, autant sur le plan scolaire que social. Ceci est essentiel pour qu'un sentiment de compétence plus élevé constaté chez les futurs enseignant-e-s ayant plus expérimenté l'intégration en stage se traduise également dans des pratiques dont ils pourraient mesurer l'efficacité sur les apprentissages scolaires et sociaux des élèves. Il importe en effet que la formation ne se fonde pas uniquement sur des impératifs éthiques, mais qu'elle accorde une place plus importante au rôle professionnel de l'enseignant-e. Celui-ci ne se limite pas à des prises de position générales, mais il s'inscrit également dans des choix pédagogiques et didactiques. Nous avons remis en question dans notre introduction théorique cette centration unique de la formation sur le changement d'attitudes, cet objectif paraissant parfois être le seul à poursuivre. Or, amener de futurs enseignant-e-s à adopter des postures favorables ou adhérer à des principes sans leur permettre de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques efficaces ne leur permettra pas de maintenir leur positionnement d'ouverture à l'intégration scolaire lorsqu'ils seront confrontés aux premières années de pratique et la réalité de leur classe.

Par ailleurs, le risque subsiste encore que les contenus de formation ne soient proposés que par des équipes restreintes de formateurs essentiellement occupés par la thématique de l'intégration ou de l'inclusion scolaire. Toute formation visant à soutenir l'intégration ou l'inclusion scolaire a besoin en effet de s'ancrer dans plusieurs champs épistémiques allant de la pédagogie à la psychologie, en passant par la didactique et la sociologie. Il ne s'agit par contre pas de saupoudrer différents cours de considérations générales sur l'intégration ou l'inclusion scolaire pour répondre aux injonctions intégratives. Il importe au contraire de développer une approche par contenu infusé et ciblé permettant d'imprégner les pratiques effectives des futurs enseignant-e-s relativement à la diversité de leurs élèves.

Un creuset essentiel pour intégrer ces différentes approches reste la pratique de stage et l'occasion d'expérimenter l'intégration durant celle-ci ne peut ainsi pas être laissée au seul hasard. Le lien entre pratique et formation dispensée dans les cours doit être non seulement renforcé, mais également planifié. La tension continue entre pensée représentative et pensée

informative, qui aboutit à l'élaboration de représentations sociales, ne devrait en effet pas seulement être générée par la formation théorique des futurs enseignant-e-s, mais également par leur formation pratique. Nos résultats ont en effet largement montré que l'objectivation de leur représentation de l'intégration scolaire est peu ancrée dans la réalité qu'ils sont déjà amenés à rencontrer en stage. La formation doit ainsi amener les futurs enseignant-e-s à interroger leurs représentations, celles-ci intervenant aussi bien dans le développement de leurs attitudes, l'élaboration de leurs prises de position et finalement l'orientation de leurs choix pédagogiques. Les séminaires qui permettent aux étudiant-e-s de tisser des liens entre les cours suivis en HEP et la pratique expérimentée en stage seraient un lieu privilégié pour ce faire.

### 10.3 Limites et ouvertures vers de futures recherches

En choisissant d'étudier l'intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire, nous souhaitions répondre à nos questionnements portant aussi bien sur les représentations de futurs enseignant-e-s à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves en situation de H/BEP, l'ancrage de celles-ci, que l'effet de ces représentations sur leurs prises de position envers l'intégration scolaire. Nous avons cependant renoncé à parler de représentations *sociales*, deux conditions nous manquant pour ce faire.

La première est relative à la dimension temporelle de notre recherche : quand bien même nous avons récolté des données chez des étudiant-e-s à différentes étapes de leur parcours de formation, nous ne pouvons rendre compte qu'imparfaitement de l'évolution des représentations des futurs enseignant-e-s et nous devrions les suivre sur plusieurs années pour ce faire. La seconde est liée au débat qui accompagne l'émergence d'une représentation sociale : n'ayant pas étudié les relations entre les différents groupes impliqués dans la formation, nous ne pouvons pas rendre compte de la tension qui en résulte et une prochaine étude devrait mieux en tenir compte. Il s'agirait alors de porter notre attention sur les représentations sociales développées autant par les étudiant-e-s, les formateurs que les praticiens-formateurs et d'étudier les tensions qui peuvent émerger entre ces différents groupes quant à l'objet de l'intégration voire de l'inclusion scolaire.

Notre recherche est marquée par le contexte dans lequel elle a émergé il y a six ans, à savoir celui de l'intégration scolaire. Depuis ce champ conceptuel a évolué et l'objet de représentation s'est progressivement élargi à celui d'inclusion et de diversité. Une prochaine

étude devrait tenir compte de ces changements et porter sur la prise en compte de la diversité au sein de l'école, ce dans une visée plus inclusive qu'intégrative. Les défis qui se posent à l'école, et donc à la formation, ne sont en effet pas uniquement l'intégration d'une minorité d'élèves en situation de H/BEP, mais également la prise en compte de la diversité de ceux qui la fréquentent déjà.

Ce contexte a également influencé l'élaboration de notre questionnaire en l'orientant sur la question du handicap et des besoins éducatifs particuliers. De ce fait, à l'instar des échelles d'attitudes qui peuvent refléter les opinions de leurs auteurs et influencer les réponses des participant-e-s, nos questions ont pu également contribuer au renforcement des prototypes dans leurs représentations. Une prochaine recherche portant plus largement sur la diversité pourrait éviter ce biais. Par ailleurs, si un débat d'experts porte actuellement sur les terminologies à utiliser, il concerne encore peu les étudiant-e-s que nous avons interrogés. Leurs représentations étant peu différenciées entre le début et la fin de leur formation, il est ainsi difficile de rendre compte de leur évolution.

Nos études nous ont permis de répondre à nos questions, le plus souvent en confirmant nos hypothèses et parfois en les infirmant. Cependant, nous avons autant appris sur les représentations des futurs enseignant-e-s que nous avons dû remettre en question celles que nous avons à leur propos. Nous avons conçu deux études, car nous postulions à l'instar de nombreux auteurs les étudiant-e-s BP et MS comme deux populations très différentes. Outre leurs parcours personnels, nous nous attendions à une plus grande ouverture des uns que des autres à l'égard de l'intégration scolaire, les enseignant-e-s primaires étant souvent décrits dans la littérature comme plus compréhensifs que les secondaires envers les élèves en situation de H/BEP. Or, nous constatons que la distinction entre ces deux populations est plus subtile, se jouant plus sur la représentation qu'ont les étudiant-e-s des élèves qu'ils auront dans leurs classes et du positionnement professionnel qui en découle. La formation aurait donc à gagner de mieux connaître leur représentation de l'intégration scolaire, ainsi que l'ancrage de celle-ci et son objectivation notamment au travers de leurs prises de position respectives.

## 11. Références

- Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales* (Thèse de doctorat). Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003a). De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. In J.-C. Abric (Ed.), *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 13-19). Toulouse: Erès.
- Abric, J.-C. (2003b). *Pratiques sociales et représentations* (4<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007 (2007).
- Acedo, C. (2008). Education pour l'inclusion : repousser les limites. *Perspectives*, 38(1), 5-16.
- Agbenyega, J. S. (2011). Building New Identities in Teacher Preparation for Inclusive Education in Ghana. *Current Issues in Education*, 14(1), 4-36.
- Ainscow, M. (2003). Using Teacher Development to Foster Inclusive Classroom Practices. In T. Booth, K. Nes, & M. Stromstad (Ed.), *Developing Inclusive Teacher education* (pp. 15-32). London: Routledge.
- Albrecht, G. L., Ravaud, J.-F., & Stiker, H.-J. (2001). L'émergence des *disability studies* : état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*, 19(4), 43-73.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Eds), *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 91-105). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing Teachers for Inclusive Education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522.

- Apostolidis, T., & Dany, L. (2012). Pensée sociale et risques dans le domaine de la santé : le regard des représentations sociales. *Psychologie Française*, 57(2), 67-81.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2009). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. Londres: SAGE.
- 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.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration / Inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Baillauquès. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay (Ed.), *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* (pp. 41-61). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bain, A., Lancaster, J., Zundans, L., & Parkes, R. J. (2009). Embedding Evidence-based Practice in Pre-service Teacher Preparation. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 32(3), 215-225.
- Baker, E. T., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1994). The Effects of Inclusion on Learning. *Educational Leadership*, (52), 33-35.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* (1st ed.). New York: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck Université.
- Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (pp. 1-3). New York: John Wiley & Sons.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Basquin, N. (2003). Approche de la fratrie des enfants handicapés. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 51(7), 361-365.

- Bauer-Lasserre, C., Allenbach, M., Ballif, L., Rosazza, M., Imobersteg, C., Kessler, S., & Masur, R. (2010). Intégration de l'intégration en formation initiale: une expérience innovatrice plébiscitée par les étudiants. *Prismes*, 13, 25-27.
- Baumberger, B., Doudin, P.-A., Moulin, J.-P., & Martin, D. (2007). Perception de l'offre et des mesures de pédagogie spécialisée dans l'école. *Pédagogie Spécialisée*, 2, 24-31.
- Beare, P. L. (1985). *Regular Classroom Teachers' Attitudes toward Mainstreaming the Emotionally Disturbed: Can They Be Changed?*. Noorhead: Noorhead State University.
- Beattie, J. R., Anderson, R. J., & Antonak, R. F. (1997). Modifying Attitudes of Prospective Educators Toward Students With Disabilities and Their Integration Into Regular Classrooms. *The Journal of Psychology*, 131(3), 245-259.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 32(3), 545-565.
- Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? In N. Trépanier & M. Paré (Eds), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 31-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bélangier, N., & Duchesne, H. (2010). Introduction. In N. Bélangier & H. Duchesne (Eds), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (pp. 1-13). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélangier, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau & S. Bélangier (Eds), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 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 (Eds), *Transformation des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 63-89). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bélangier, S., & Rousseau, N. (2003). Identification des attitudes des enseignantes du primaire relatives à l'inclusion scolaire. Présenté au Grand Atelier MCX : la formation au défi de la complexité, Lille. Consulté à l'adresse <http://cueep161.univ-lille1.fr/mcx/mcx/2f/2f-Belanger.doc>

- Bergeron, G., & St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec: regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Education et Francophonie*, 39(2), 272-295.
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 87-104.
- Berry, R. A. W. (2008). Novice Teachers' Conceptions of Fairness in Inclusion Classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1149-1159.
- Bessis, F., Chaserant, C., & Favereau, O. (2007). L'identité sociale de l'homo conventionalis. In F. Eymard-Duvernay (Ed.), *L'économie des conventions, méthodes et résultats* (pp. 181-195). Paris: La Découverte.
- Bishop, A., & Jones, P. (2003). "I never thought they would enjoy the fun of science just like ordinary children do"- Exploring Science Experiences with Early Years Teacher Training Students and Children with Severe and Profound Learning Difficulties. *British Journal of Special Education*, 30(1), 34-43.
- Blanchard-Laville, C., & Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Bless, G., Bonvin, P., & Schüpbach, M. (2005). *Le redoublement scolaire: ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. Berne: Haupt.
- Boegli, L., Gerhard, S., & Teichgräber, M. (2010). *Etudier sous Bologne. Rapport principal de l'enquête sur la situation sociale et économique des étudiant-e-s des hautes écoles suisses 2009*. Neuchâtel: OFS.
- Boling, E. (2004). Preparing Novices for Teaching Literacy in Diverse Classrooms: Using Written, Video and Hypermedia Cases to Prepare Literacy Teachers. *National Reading Conference Yearbook*, 53, 130-145.
- Bonardi, C. (2003). Représentations sociales et mémoire : de la dynamique aux structures premières. *Connexions*, 80(2), 43-57.
- Bonvin, P. (2005). *Le personnel enseignant face à l'échec scolaire: attitudes, évaluations et décisions vis-à-vis du redoublement* (Thèse de doctorat). Université de Fribourg, Fribourg.
- 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 oeuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER-Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 7, 127-134.

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in School*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borel, M.-J. (1991). Objets et discours de représentation. *Langages*, 25(103), 36-50.
- Boucher, N. (2003). Handicap, recherche et changement social. L'émergence du paradigme émancipatoire dans l'étude de l'exclusion sociale des personnes handicapées. *Lien Social et Politiques*, 50, 147-164.
- Boucher, N. (2005). Frères et sœurs face au handicap. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 53(4), 186-190.
- Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2005). Understanding Pre-service Teachers' Construct of Disability: A Metacognitive Process. *Disability & Society*, 20(5), 563-574.
- Brownlee, J., & Carrington, S. (2003). Opportunities for Authentic Experience and Reflection: A Teaching Programme Designed to Change Attitudes Towards Disability for Pre-service Teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99-105.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Buschor, E., Gilomen, H., & McCluskey, H. (2003). *PISA 2000: synthèse et recommandations*. Neuchâtel: OFS et CDIP.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing Student Teachers' Attitudes Towards Disability and Inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Cantor, N., & Mischel, W. (1979). Prototypes in Person Perception. *Advances in Experimental Social Psychology*, 12, 3-52.
- Carbonneau, M., & Héту, J.-C. (2001). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 77-96). Bruxelles: De Boeck.
- Carlberg, C., & Kavale, K. (1980). The Efficacy of Special Versus Regular Class Placement for Exceptional Children: A Meta-Analysis. *The Journal of Special Education*, 14(3), 295-309.

- Carrington, S., & Brownlee, J. (2001). Preparing Teachers to Support Inclusion: The Benefits of Interaction Between a Group of Preservice Teachers and a Teaching Assistant who is Disabled. *Teaching Education*, 12(3), 347-357.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators Towards People with Disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-79.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (1994). *Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP. (1995). *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP. (1999a). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP. (1999b). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP. (2007). *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CIIP. (2003). *Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique*. Berne: Conférence intercantonal de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Chambers, D., & Forlin, C. (2010). Initial teacher education and inclusion. A triad of inclusive experiences. In C. Forlin (Éd.), *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches* (pp. 74-83). Abingdon: Taylor & Francis.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck.
- Cho, G., & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is Ignorance Bliss? Pre-service Teachers' Attitudes Toward Multicultural Education. *The High School Journal*, 89(2), 24-28.
- Chong, S., Forlin, C., & Au, M.-L. (2007). The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre-service Secondary Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179.

- Clémence, A. (2001). Social Positioning and Social Representations. In K. Deaux & G. Philogene (Eds), *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions* (pp. 83-95). Oxford: Blackwell.
- Clémence, A. (2002). Prises de position et dynamique de la pensée représentative: les apports de la mémoire collective. In S. Laurens & N. Roussiau (Eds), *La mémoire sociale: identités et représentations sociales* (pp. 51-61). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Clémence, A. (2003a). L'analyse des principes organisateurs des représentations sociales. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 393-410). Paris: Presses Universitaires de France.
- Clémence, A. (2003b). Sens et analyse des différences dans les représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 165-178). Toulouse: Erès.
- Clémence, A., & Doise, W. (1995). La représentation sociale de la justice: une approche des droits dans la pensée ordinaire. *L'Année Sociologique*, 45(2), 371-400.
- Clémence, A., Doise, W., & Lorenzi-Cioldi, F. (1994). Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. In *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 119-151). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (2004). Un modèle d'analyse des ancrages. *Nouvelle revue de psychologie sociale*, 3(1-2), 157-166.
- COHEP. (2008). *Analyse et recommandations: la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants*. Berne: COHEP.
- Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 (1999).
- Cook, B. G. (2002). Inclusive Attitudes, Strengths, and Weaknesses of Pre-service General Educators Enrolled in a Curriculum Infusion Teacher Preparation Program. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25(3), 262-277.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement? *Revue Française de Pédagogie*, 148, 11-23.
- Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P.-A. (2007). Les limites du discours prescriptif en matière de santé à l'école. Présenté au Symposium « Emotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien être au travail ? », Strasbourg. Consulté de [http://www.congresintaref.org/acte\\_cd.php?act=show&cont\\_id=357](http://www.congresintaref.org/acte_cd.php?act=show&cont_id=357)

- Curchod-Ruedi, & Doudin, P.-A. (2012). Le soutien social aux enseignants : un facteur de réussite de la démarche inclusive. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60, 229-244.
- 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.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Da-Costa Lasne, A. (2012). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne, Dijon.
- Darvill, C. E. (1989). Teacher Attitudes to Mainstreaming. *Canadian Journal of Special Education*, 5(1), 1-14.
- De Montmollin, G. (1984). Le changement d'attitude. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 91-136). Paris: Presses Universitaires de France.
- De Rosa, A. S. (1993). Social Representations and Attitudes: Problems of Coherence Between the Theoretical Definition and Procedure of Research. *Papers on Social Representations*, 2(3), 178-192.
- Deschamps, J.-C. (1973). L'attribution, la catégorisation sociale et les représentations intergroupes. *Bulletin de Psychologie*, 27, 710-721.
- Deschamps, J.-C., & Clémence, A. (2000). *L'explication quotidienne: perspectives psychologiques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development. Theory and Applications* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- DFJC. Avant-projet de loi sur l'enseignement obligatoire. Consultation publique du 20 novembre 2009 au 12 mars 2010 (2009).
- DFJC. Avant-projet de loi sur la pédagogie spécialisée (2010).
- DGEO. (2008). *Dyslexie et dysorthographe. Informations et recommandations à l'usage des enseignants*. Lausanne: CADEV.
- Dion, L. (1962). Education des adultes : choix des buts. *Cité Libre*, 13(43), 6-13.
- Doise, W. (1973). Relations et représentations intergroupes. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 195-214). Paris: Larousse.

- Doise, W. (1982). Les niveaux d'analyse. In W. Doise (Ed.), *L'explication en psychologie sociale* (pp. 15-34). Paris: Presses Universitaires de France.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Eds), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Delachaux & Niestlé.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 220-238). Paris: Presses Universitaires de France.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In C. Bonnet, R. Ghiglione, & J.-F. Richard (Eds), *Traité de psychologie cognitive* (Vol. 3, p. 113-174). Paris: Dunod.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 189-195.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1994). Le charme discret des attitudes (Discussion de C. Fraser). *Papers on Social Representation*, 3, 26-28.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2005). Les composantes biographiques des apprentissages de la vie adulte. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(1), 47-56.
- Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). Teacher Education for Inclusion in Europe. *Prospects*, 41(3), 341-353.
- Doré, R., Wagner, S., & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire*. Montréal: Logiques.
- 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 (Eds), *Embarking on a New Century: Mental Retardation at the End of the 20th Century* (pp. 185-201). Washington: American Association on Mental Retardation.
- Doudin, P.-A., & Albanese, O. (2011). Vers une école inclusive : une problématique internationale. *Bulletin de la CIIP*, 25, 18-19.
- Doudin, P.-A., Baumberger, B., Moulin, J.-P., & Martin, D. (2007). Elèves en difficulté scolaire. Intégration ou séparation ? *Psychoscope*, 28, 34-36.
- Doudin, P.-A., Borboën, F., & Moreau, J. (2006). Représentations des enseignants et pratiques de réintégration. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?* (pp. 145-163). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- 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*, 9, 11-31.
- 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* (2<sup>e</sup> éd., pp. 425-446). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 45-74) Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Lafortune, L., Pons, J., & Moreau, J. (2009). Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : quand l'aide mène à l'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 41-53.
- Doudin, P.-A., Pons, F., Martin, D., & Lafortune, L. (2003). Croyances et connaissances. Analyse de deux types de rapports au savoir. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin, & D. Martin (Eds), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 7-26). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Draelants, H. (2006). Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. Retrieved from <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00563874>
- Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? *Education et Sociétés*, 9(1), 13-25.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273-302.
- EADSNE. (2010). *Teacher Education for Inclusion - International Literature Review*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- EADSNE. (2011a). *Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe - Défis et opportunités*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- EADSNE. (2011b). *Formation des enseignants pour l'inclusion (TE4I) - Messages politiques clés*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « Inclusion ». *Recherche & formation*, 61(2), 71-83.

- Ebersold, S. (2010). Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap. *ALTER - Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 4(4), 318-328.
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER - Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 7(2), 102-115.
- Ebersold, S., Schmitt, M. J., & Priestley, M. (2011). *Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges*. Leeds: ANED.
- Ellins, J., & Porter, J. (2005). Departmental Differences in Attitudes to Special Educational Needs in the Secondary School. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195.
- Field, S., Malgorzata, K., & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1972). Attitudes and Opinions. *Annual Review of Psychology*, 23(1), 487-544.
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R. J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L., & Holland, A. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children With Disabilities Part I. Issues in the Classification of Children With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(1), 36-45.
- Forlin, C. (2008). Education Reform for Inclusion in the Asia-Pacific Region. What About Teacher Education? In C. Forlin & M.-G. J. Lian (Eds), *Reform, Inclusion, and Teacher Education: Towards a New Era of Special Education in the Asia-Pacific Region* (pp. 61-73). Abingdon: Taylor & Francis.
- Forlin, C. (2010). Reframing Teacher Education for Inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for Inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3-12). New York: Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge But Raising Concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Forlin, C., Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Preservice Teachers' Discomfort Levels toward People with Disabilities. *Journal of International Special Needs Education*, 4, 32-38.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic Differences in Changing Pre-service Teachers' Attitudes, Sentiments and Concerns About Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.

- Forlin, C., & Sin, K. S. (2010). Developing Support for Inclusion: A Professional Learning Approach for Teachers in Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*, 6(1), 7-26.
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap: enjeux socio-politiques et contributions québécoise [En ligne]. *Pistes*, 4(2), n/a-n/a. Consulté de <http://pistes.revues.org/3663>
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., & St Michel, G. (1998). *Classification québécoise: processus de production du handicap*. Québec: RIPPH/SCCIDIH.
- Fraysse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 651-676.
- Freeman, S. F. N., & Alkin, M. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21(3), 3-18.
- Gabel, S. L. (2001). "I Wash My Face with Dirty Water": Narratives of Disability and Pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 31-47.
- Gardou, C. (2006a). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 22, 91-98.
- Gardou, C. (2006b). Quand le handicap s'imisce dans la famille. In P. Ben Soussan (Ed.), *L'annonce du handicap autour de la naissance en douze questions* (pp. 179-207). Ramonville Saint-Ange: Érès.
- Gardou, C. (2010). La scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap : quels enjeux pour nos pays ? *Conférence publique du 5 mai 2010*. Lausanne: Office de l'enseignement spécialisé. Consulté de [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES\\_formation\\_continue/ECES-Conf\\_Gardou\\_texte.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES_formation_continue/ECES-Conf_Gardou_texte.pdf)
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse: Érès.
- Gardou, C., & Develay, M. (2001). Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 134(1), 15-24.
- Garel, J.-P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive: d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*, 122-123, 143-165.
- Garriott, P. P., Miller, M., & Snyder, L. (2003). Preservice Teachers' Beliefs about Inclusive Education: What Should Teacher Educators Know? *Action in Teacher Education*, 25(1), 48-54.

- Gartner, A., & Lipsky, D. K. (1987). Beyond Special Education: Toward a Quality System for All Students. *Harvard Educational Review*, 57(4), 367-396.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S., & Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Laval: Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement.
- Gauthier, D., & Poulin, J.-R. (2006). L'évolution des perceptions chez les enseignants qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle. In C. Dionne & N. Rousseau (Eds), *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 33-61). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gay, G. (1997). Multicultural Infusion in Teacher Education: Foundations and Applications. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 150-177.
- Gazareth, P. (2009). *Visages du handicap. Personnes pouvant être considérées comme handicapées selon différentes définitions*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS).
- Génolini, J.-P., & Tournebize, A. (2010). Scolarisation des élèves en situation de handicap physique : les représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive. *Staps*, 88(2), 25-42.
- Giust-Desprairies, F. (2002a). Approche psychosociale clinique de l'identité. *Recherche et Formation*, 41, 49-63.
- Giust-Desprairies, F. (2002b). L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique. Présenté à l'Université d'été « Analyse de pratiques et professionnalité », 28-31 octobre 2002, Versailles. Consulté de <http://eduscol.education.fr/cid46602/1-identite-professionnelle-du-point-de-vue-de-la-psychologie-sociale-clinique.html>
- Goffman, E., & Kihm, A. (1975). *Stigmata: les usages sociaux des handicaps*. Paris: Editions de minuit.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 27(1), 3-32.
- Golder, G., Norwich, B., & Bayliss, P. (2005). Preparing Teachers to Teach Pupils With Special Educational Needs in More Inclusive Schools: Evaluating a PGCE Development. *British Journal of Special Education*, 32(2), 92-99.
- Graber, M. (2010). *Elèves et étudiants 2008/09*. Neuchâtel: OFS.

- Gremion, L. (2006). Apprendre à voir l'Autre: pour une formation des enseignants à l'accueil de la diversité. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 13-33.
- Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Harma, K., Gombert, A., Roussey, J.-Y., & Arciszewski, T. (2012). Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens [En ligne]. *Travail et formation en éducation*, 8, n/a-n/a. Consulté de <http://tfe.revues.org/1608>
- Harvey, J. H., Arkin, R. M., Gleason, J. M., & Johnston, S. (1974). Effect of Expected and Observed Outcome of an Action on the Differential Causal Attributions of Actor and Observer. *Journal of Personality*, 42(1), 62-77.
- Hastings, R. P., Hewes, A., Lock, S., & Witting, A. (1996). Do Special Educational Needs Courses Have Any Impact on Student Teachers' Perceptions of Children with Severe learning difficulties? *British Journal of Special Education*, 23(3), 139-144.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge: New York.
- Hattie, J. (2013). *Visible Learning: A synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge: New York.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach* (1<sup>re</sup> éd.). New York: Guilford Publications.
- Hegarty, S. (1993). Reviewing the Literature on Integration. *European Journal of Special Needs Education*, 8(3), 194-200.
- Henning, M. B., & Mitchell, L. C. (2002). Preparing for Inclusion. *Child Study Journal*, 32(1), 19-29.
- HEP Vaud. (2006). *Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles*. Lausanne: HEP Vaud.
- 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.
- Hodkinson, A. (2009). Pre-service Teacher Training and Special Educational Needs in England 1970-2008: Is Government Learning the Lessons of the Past or Is It Experiencing a Groundhog Day? *European Journal of Special Needs Education*, 24, 277-289.

- Hoefflin, G. (2011). Qui sont les enfants à besoins éducatifs particuliers ? *La Pédagogie Spécialisée*, 25, 6-7.
- Holmes, J., & Stubbe, M. (2003). "Feminine" Workplaces: Stereotype and Reality. In J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 572-599). Oxford: Blackwell Publishing.
- Hsien, M. L. . (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion-In Support of a Unified Teacher Preparation Program. *Postgraduate Journal of Educational Research*, 8(1), 49-60.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève: Service de la recherche sociologique.
- Jaccaud, L. (2009). Interventions et regards sur l'intégration par les professionnels de l'école cantonale pour enfants sourds de Lausanne [version électronique]. Berne: Centre suisse de pédagogie spécialisée. Consulté de <http://szh.ch/bausteine.net/file/showfile.aspx?downaid=8474&guid=d66ca052-b7f5-4429-b4f1-f70caaa3be67&fd=0>
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). *Folie et représentation sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2003a). Représentations sociales de la maladie mentale et insertion des malades mentaux. In J.-C. Abric (Ed.), *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 97-113). Toulouse: Erès.
- Jodelet, D. (2003b). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (7<sup>e</sup> éd., p. 47-78). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. In M. Sanchez-Mazas & L. Licata (Eds), *L'Autre: regards psychosociaux* (pp. 23-47). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Jodelet, D. (2008). Social representations: The beautiful invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 411-430.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Joram, E., & Gabriele, A. J. (1998). Preservice Teachers' Prior Beliefs: Transforming Obstacles into Opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175-191.

- Jorland, G. (2004). L'empathie, histoire d'un concept. In A. Berthoz & G. Jorland (Ed.), *L'empathie* (pp. 19-49). Paris: Odile Jacob.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Jung, W. S. (2007). Preservice Teacher Training for Successful Inclusion. *Education*, 128(1), 106-113.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education. *Language Learning*, 16(1-2), 1-20.
- Katz, J., & Miranda, P. (2002a). Including Students With Developmental Disabilities In General Education Classrooms: Educational Benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14-25.
- Katz, J., & Miranda, P. (2002b). Including Students with Developmental Disabilities in General Education Classrooms: Social Benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 26-36.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants: l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, 36, 43-67.
- Kurz, N., & Paul, P. V. (2006). Toward an Inclusive Teacher Education Program. *Journal of Teaching and Learning*, 3(2), 15-27.
- Lambe, J. (2007). Northern Ireland Student Teachers' Changing Attitudes Towards Inclusive Education During Initial Teacher Training. *International Journal of Special Education*, 22(1), 59-71.
- Lambe, J., & Bones, R. (2006a). Student Teachers' Attitudes to Inclusion: Implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 511-527.
- Lambe, J., & Bones, R. (2006b). Student Teachers' Perceptions about Inclusive Classroom Teaching in Northern Ireland Prior to Teaching Practice Experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186.
- Lambe, J., & Bones, R. (2007). The Effect of School-based Practice on Student Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99-113.
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et formation*, 38, 95-117.

- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., & Charette, S. (2011). Entre discipline et profession : la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (evidence based practice) en formation à l'enseignement. *Les Sciences de l'éducation*, 44(2), 31-48.
- Lavoie, G., & Thomazet, S. (2013). Évaluation de l'élève en difficulté et degré de précision nécessaire dans le jeu de langage enseignant. *ALTER - Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 7(2), 116-126.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER - Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 7(2), 93-101.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59-90.
- Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique: l'exemple de questions économiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 647-665.
- Leray, C. (1995). Recherche sur les histoires de vie en formation. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 77-84.
- Leyens, J. P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Sprimont: Mardaga.
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are Attitudes and Practices Regarding Mainstreaming Changing? A case of Teachers in Two Rural School Districts. *Education*, 121(4), 751-760.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education/Mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Lischer, R. (2007). Analyse statistique de la situation de l'offre en pédagogie spécialisée. *Pédagogie Spécialisée*, 2, 18-23.
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002 (2002).
- Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 décrétée par le Grand Conseil du canton de Vaud (2011).
- Loi sur l'enseignement spécialisé du 25 mai 1977 décrétée par le Grand Conseil du canton de Vaud (1977).

- Loreman, T. (2010). A Content-infused Approach to Pre-service Teacher Preparation for Inclusive Education. In C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches* (pp. 56-64). Abingdon: Taylor & Francis.
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). Attitudes and Inclusion. In T. Loreman, J. Deppeler, & D. Harvey (Eds), *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom* (pp. 38-49). London: Routledge Falmer.
- Lorenzi-Cioldi, F., & Clémence, A. (2001). Group Processes and the Construction of Social Representations. In M. Hogg & R. S. Tindale (Eds), *Blackwell Handbook of Social Psychology* (Vol. 3, p. 311-333). Oxford: Blackwell.
- Louvet, E., & Rohmer, O. (2006). Le handicap physique: une catégorie de base? *Revue internationale de psychologie sociale*, 3, 215-234.
- MacKay, A. W. (2006). *Relier le soin et les défis: utiliser notre potentiel humain. L'inclusion scolaire: étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Fredericton: Ministère de l'Éducation.
- MacKay, A. W. (2007). *L'inclusion! Au fait, c'est quoi l'inclusion? Questions et réponses concernant le rapport MacKay sur l'inclusion*. Fredericton: Ministère de l'Éducation.
- Maisonneuve, J. (1951). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., & Cyrulnik, B. (2001). La résilience : état des lieux. In M. Manciaux (Ed.), *La résilience : résister et se construire* (pp. 13-21). Genève: Médecine et Hygiène.
- Marcoux, G., & Crahay, M. (2008). Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler? Essai de compréhension du jugement des enseignants concernant le redoublement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(3), 501-518.
- Markussen, E. (2004). Special Education: Does It Help? A study of Special Education in Norwegian Upper Secondary Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 33-48.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Martinez, R. S. (2003). Impact of a Graduate Class on Attitudes Toward Inclusion, Perceived Teaching Efficacy and Knowledge About Adapting Instruction for Children with Disabilities in Inclusive Settings. *Teacher Development*, 7(3), 473-494.
- Matsuura, K. (2008). Avant-propos. *Perspectives*, 38(1), 1-16.

- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes: les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et Profession, 13*(2), 17-21.
- Maubant, P., & Martineau, S. (2011). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture. In A. Bentolila (Ed.), *L'école: diversités et cohérence* (pp. 109-149). Paris: Nathan.
- Meuret, D. (2001). L'équité en éducation selon les théories de la justice. In A. Alcouffe, B. Fourcade, J. M. Plassard, & G. Tahar (Eds), *Efficacité versus équité en économie sociale (tome 1). Actes des XXe Journées de l'AES* (pp. 237-247). Paris: L'Harmattan.
- Milland, L. (2002). Pour une approche de la dynamique du rapport entre représentations sociales du travail et du chômage. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 15*(2), 27-56.
- Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 20*, 5-14.
- Moliner, P., & Martos, A. (2005). Une redéfinition des fonctions du noyau des représentations sociales. *Journal international des représentations Sociales, 2*(1), 89-96.
- Moscovici, S. (1960). *Étude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology, 14*(1), 231-260.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 539-566). Paris: Presses Universitaires de France.
- Müller, D. (2010). Différenciation, intégration, inclusion : trois concepts à la même école de l'égalité et de l'équité. *Prismes, 13*, 11-14.
- Muller, D., Judd, C. M., & Yzerbyt, V. Y. (2005). When Moderation is Mediated and Mediation is Moderated. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*(6), 852-863.
- Murphy, D. M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *The Elementary School Journal, 96*(5), 469-493.

- Myklebust, J. O. (2007). Diverging Paths in Upper Secondary Education: Competence Attainment Among Students with Special Educational Needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11, 215-231.
- Nakken, H., & Pijl, S. (2002). Getting Along With Classmates in Regular Schools: A review of the Effects of Integration on the Development of Social Relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47-61.
- Nendaz, P. (2011). Mise en œuvre de l'Accord intercantonal dans les cantons de la Suisse latine. *Bulletin de La CIIP*, 25, 8-10.
- OCDE. (2010). *PISA 2009 assessment framework: key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- OMS. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : CIF*. Genève: Organisation mondiale de la Santé.
- OMS. (2012a). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, CIF-EA: version pour enfants et adolescents*. Rennes / Genève: Presses de l'EHESP / OMS.
- OMS. (2012b). *Rapport mondial sur le handicap*. Genève, Washington: Genève: Organisation mondiale de la Santé.
- ONU. (1975). *Déclaration des droits des personnes handicapées*. New York / Genève: Organisation des Nations unies.
- ONU. (1982). *Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées*. New York / Genève: Organisation des Nations unies.
- ONU. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. New York / Genève: Organisation des Nations unies.
- ONU. (1993). *Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées*. New York / Genève: Organisation des Nations unies.
- ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York / Genève: Organisation des Nations unies.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palmer, D. (2006). Durability of Changes in Self-efficacy of Preservice Primary Teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655-671.

- Pansu, P., Dompnier, B., & Bressoux, P. (2004). L'explication quotidienne des comportements scolaires: attributions de réussite et d'échec. In M.-C. Toczek & D. Martinot (Eds), *Le défi éducatif : des situations pour réussir* (pp. 277-302). Paris: Armand Colin.
- Paré, M. (2012). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Montréal.
- Paul, J.-J., & Troncin, T. (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*. Paris: Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Pearce, M. (2008). The Inclusive Secondary School Teacher. In C. Forlin & M.-G. J. Lian (Eds), *Reform, Inclusion, and Teacher Education: Towards a New Era of Special Education in the Asia-Pacific Region* (pp. 142-152). Abingdon: Taylor & Francis.
- Perez-Roux, T. (2013). Effets d'une collaboration chercheur-artiste sur la réflexivité des enseignants en formation : détours et contours d'une transformation identitaire. In J. Béziat (Ed.), *Analyse de pratiques et réflexivité: Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative* (pp. 117-126). Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2002). La division du travail entre formateurs d'enseignants: enjeux émergents. In M. Altet (Ed.), *Formateurs d'enseignants. Quelles professionnalisation ?* (pp. 221-245). Bruxelles: De Boeck Université.
- Perrin, N., & Ramel, S. (2014). Accéder à des pratiques « rares », mais en devenir. *L'Éducateur*, 14(4), 2-3.
- Petit, A., & Pahud, S. (2004). L'interaction narrative et ses surprises. *Poétique*, 138(2), 159-181.
- Pétry, F. (2003). *Guide pratique d'introduction à la régression en sciences sociales*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs, des maîtres aux professeurs d'école: formation, socialisation et "manière d'être au métier"*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pianelli, C., Abric, J.-C., & Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 86(2), 241-274.

- Plaisance, E. (2007). De la notion de déficience à celle de «besoin éducatif particulier» De l'éducation spéciale à l'éducation partagée [En ligne]. Consulté de [http://www.ac-montpellier.fr/sections/enseignement-scolaire/scolarité-pourtous/handicap/handicap/communication-e/downloadFile/file/communication\\_e\\_plaisance.pdf](http://www.ac-montpellier.fr/sections/enseignement-scolaire/scolarité-pourtous/handicap/handicap/communication-e/downloadFile/file/communication_e_plaisance.pdf)
- Plaisance, E., & Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2(2-3), 87.
- Poizat, D. (2006). Repères sur l'inclusion : monde, Europe, France. *Reliance*, 22(4), 99.
- Poizat, D. (2009). *Le handicap dans le monde*. Toulouse: Erès.
- Porter, G. L., & AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles. Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick*. Fredericton: Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire (Rapport de recherche subventionné par le FCAR, EQ 3562)*. Trois-Rivières: Université du Québec, Département de psychologie.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de L'éducation*, 18(2), 132-149.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue Française de Pédagogie*, 96(1), 5-15.
- Prud'homme, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves: un aller-retour théorie-pratique. In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2<sup>e</sup> éd., pp. 399-424). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Education et Francophonie*, 34(2), 6-22.
- Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaire sur les enseignantes et les enseignants? In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2<sup>e</sup> éd., p. 383-397). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ramel, S., & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant ? In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds), *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes* (pp. 203-224). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Ramel, S., & Curchod-Ruedi, D. (2010). Compétences professionnelles et compétences orphelines dans la formation des enseignantes et enseignants. In L. Bélair (Ed.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation*. (pp. 54-66). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ramel, S., & Doudin, P.-A. (2009). Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 5-7.
- 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.
- Rault, C. (2005). En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves. *Reliance*, 16, 67-74.
- Ravaud, J.-F., Beaufils, B., & Paicheler, H. (1986). Handicap et intégration scolaire : inflation des stéréotypes et valse des étiquettes. *Sciences Sociales et Santé*, 4(3), 167-194.
- Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Eds), *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 77-89). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Reed, S. K. (2011). *Cognition: théories et applications*. (E. Verhasselt, Trans.) (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Rohmer, O., & Louvet, E. (2011). Le stéréotype des personnes handicapées en fonction de la nature de la déficience. *L'Année Psychologique*, 111, 69-85.
- Rosch, E. (1999). Principles of Categorization. In E. Margolis & S. Laurence (Eds), *Concepts: core readings* (pp. 189-206). Cambridge: MIT Press.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective, and Behavioral Components of Attitudes. In M. J. Rosenberg & C. I. Hovland (Ed.), *Attitude Organization and Change* (pp. 1-14). New Haven: Yale University Press.
- Rouquette, M.-L. (1996). Représentations et idéologie. In J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois (Eds), *Des attitudes aux attributions* (pp. 163-173). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Rousseau, N. (2006). Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds), *Intervenir auprès d'élèves ayant*

- des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?* (pp. 225-238). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G., & Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Education et francophonie*, 35(1), 76-94.
- Roux-Pérez, T. (2003). Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS). *Recherche et Formation*, 43, 143-156.
- Roux-Pérez, T. (2004). Construction identitaire des enseignants en formation initiale: entre représentations partagées et éléments de différenciation dans le rapport au métier. Présenté à la 8<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon.
- Roux-Pérez, T. (2006). Processus identitaires dans la carrière des enseignants: deux études de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS). *Staps*, 72, 35.
- Sabbagh, C., Resh, N., Mor, M., & Vanhuysse, P. (2006). Spheres of Justice within Schools: Reflections and Evidence on the Distribution of Educational Goods. *Social Psychology of Education*, 9(2), 97-118.
- Sailor, W. (1991). Special Education in the Restructured School. *Remedial and Special Education*, 12(6), 8-22.
- Salbreux, R. (2011). La notion de handicap : paradigme des droits de la personne. *Le Carnet PSY*, 158, 25-28.
- Salbreux, R. (2012). La place de la personne handicapée dans la société moderne. *VST - Vie Sociale et Traitements*, 4, 112-116.
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, 114-126.
- Salès-Wuillemin, E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Scelles, R. (1996). *J'ai mal à mon frère: influence du handicap d'un enfant sur ses frères et sœurs* (Thèse de doctorat). Paris 7, Paris.
- Scelles, R. (2003). Formaliser le savoir sur le handicap et parler de leurs émotions : une question cruciale pour les frères et sœurs. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 51(7), 391-398.
- Scheurman, G. (1995). Constructivism, Personal Epistemology, and Teacher Education: Toward a Social-Developmental Model of Adult Reasoning. Présenté à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. Consulté de <http://eric.ed.gov/?id=ED394947>

- Schürch, V., & Doudin, P.-A. (2014). L'inclusion des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux : une réflexion sur les pratiques efficaces. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 2, 13-21.
- Schwarze, S. (2008). La notion de "style" par rapport au discours scientifique. In U. Reutner & S. Schwarze (Eds), *Le style c'est l'homme. Unité et pluralité du discours scientifique dans les langues romanes* (pp. 1-22). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958-1995: A Research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936.
- Semin, G. R. (1989). Prototypes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 239-251). Paris: Presses Universitaires de France.
- Sen, A. (1987). The Standard of Living: Lecture II, Lives and Capabilities. In G. Hawthorn (Ed.), *The Standard of Living* (pp. 20-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. New York: Russell Sage Foundation.
- SER. (2011). *Livre blanc. Pour un humanisme scolaire*. Martigny: SER.
- SER. (2013). Assises 2012 le retour. *L'Éducateur*, 13(2).
- Sermier Dessemontet, R. S. (2012). *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative*. (Thèse de doctorat). Université de Fribourg, Fribourg.
- Shade, R. A., & Stewart, R. (2001). General Education and Special Education Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(1), 37-41.
- Shapiro, A. (2000). *Everybody belongs: Changing negative attitudes toward classmates with disabilities*. New York: Routledge.
- Sharma, U., Ee, J., & Desai, I. (2003). A Comparison of Australian and Singaporean Pre-service Teachers' Attitudes and Concerns About Inclusive Education. *Teaching and Learning*, 24(2), 207-217.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of Training on Pre-service Teachers' Attitudes and Concerns About Inclusive Education and Sentiments About Persons with Disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- Shippen, M. E., Crites, S. A., Houchins, D. E., Ramsey, M. L., & Simon, M. (2005). Preservice Teachers' Perceptions of Including Students with Disabilities. *Teacher*

- Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 28(2), 92-99.
- Silverman, J. C. (2007). Epistemological Beliefs and Attitudes Toward Inclusion in Pre-Service Teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30(1), 42-51.
- Sosu, E., Mtika, P., & Colucci-Gray, L. (2010). Does Initial Teacher Education Make a Difference? The Impact of Teacher Preparation on Student Teachers' Attitudes Towards Educational Inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 389-405.
- Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, H. J. (1992). Toward Inclusive Classrooms. In S. Stainback & W. Stainback (Eds), *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students* (pp. 3-17). Baltimore: Brookes.
- Stiker, H.-J. (1996). Handicap et exclusion. La construction sociale du handicap. In S. Paugam (Ed.), *L'exclusion* (pp. 311-320). Paris: La Découverte.
- Stockdale, J. (1995). The Self and Media Messages: Match or Mismatch. In I. Markova & R. Farr (Eds), *Representations of Health, Illness and Handicap* (pp. 31-48). London: Harwood.
- Stone, D. L., & Colella, A. (1996). A Model of Factors Affecting the Treatment of Disabled Individuals in Organizations. *Academy of Management Review*, 21(2), 352-401.
- St-Vincent, L. A. (2010). Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école? *Éducation et Francophonie*, 38(2), 113-134.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary School Teachers' Perceptions of Inclusive Education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2008). *Using multivariate statistics* (5<sup>e</sup> éd.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Tait, K., & Purdie, N. (2000). Attitudes Toward Disability: Teacher Education for Inclusive Environments in an Australian University. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 272-302). Paris: Larousse.
- Tardif, M., & Gauthier, C. (2001). L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? In L. Paquay (Ed.), *Former des enseignants*

- professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* (pp. 209-237). Bruxelles: De Boeck Université.
- Taylor, S. V., & Sobel, D. (2001). Addressing the Discontinuity of Students' and Teachers' Diversity: A Preliminary Study of Preservice Teachers' Beliefs and Perceived Skills. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 487-503.
- Terrisse, B., & Lefebvre, M.-L. (2007). Ecole et résilience. In C. Boris & J.-P. Pourtois (Eds), *Ecole et résilience* (pp. 47-83). Paris: Jacob.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 11-17.
- Tochon, F. V. (2001). Orientation réflexive et sens communautaire à l'arrivée d'une période troublante. *Carrefours de L'éducation*, 12(2), 180-208.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.
- Trépanier, N., & Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- UDC. (2011). *UDC - le parti de la Suisse. Programme du parti 2011-2015*. Berne: UDC Suisse.
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien / Paris: Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.
- 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). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Education Pour Tous »*. Paris: Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris: Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

- Vanhulle, S. (2002). Des savoirs en jeu au savoir en «je». Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. *Cahiers Du Service de Pédagogie Expérimentale*, 11-12, 49-62.
- Vanhulst, G., Petitpierre, C., & Macherel, L. (2012). *Plan d'intentions 2012-2017*. Lausanne: HEP Vaud.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et Francophonie*, 30(2), 257-286.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne & N. Rousseau (Eds), *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 7-32). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Vinet, E., & Moliner, P. (2006). Asymétries de la fonction explicative des représentations intergroupes hommes/femmes. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 69, 47-57.
- Vislie, L. (2003). From Integration to Inclusion: Focusing Global Trends and Changes in the Western European Societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 17-35.
- Voltz, D. L. (2003). Collaborative Infusion: An Emerging Approach to Teacher Preparation for Inclusive Education. *Action in Teacher Education*, 25(1), 5-13.
- Walzer, M., & Engel, P. (1997). *Sphères de justice: une défense du pluralisme et de l'égalité*. Paris: Seuil.
- Wang, H.-Y. (2008). Teachers' Attitudes, Perceptions and Concerns About Inclusive Education in the Asia-Pacific Region. In C. Forlin & M.-G. J. Lian (Eds), *Reform, Inclusion, and Teacher Education: Towards a New Era of Special Education in the Asia-Pacific Region* (pp. 74-82). Abingdon: Taylor & Francis.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable, but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.
- Werner, E. E. (2005). Resilience and Recovery: Findings from the Kauai Longitudinal Study. *Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health*, 19(1), 11-14.
- Whitworth, J. W. (1999). A Model for Inclusive Teacher Preparation [En ligne]. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(2), n/a-n/a.
- Wilczenski, F. L. (1991). Use of the "Attitudes Toward Mainstreaming Scale" with Undergraduate Education Students. Présenté à l'Annual Meeting of the New England

- Educational Research Organization, Portsmouth. Consulté de <http://eric.ed.gov/?id=ED332992>
- Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The Effect of a School-wide Inclusion Training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115-121.
- Zreba, J. A. B. (2007). *Intégration scolaire des élèves en situation de handicap moteur en EPS: représentations sociales et pratiques pédagogiques des enseignants* (Thèse de doctorat). Université de Nantes, Nantes.

**12. Index des auteurs**

- Abric, 13, 20, 22, 48, 67, 71, 74, 75, 154, 156, 160, 161  
 Acedo, 2, 9  
 Agbenyega, 27, 155  
 Ainscow, 10, 27, 155  
 Ajzen, 48  
 Albanese, 1, 2, 6, 8  
 Albrecht, 6  
 Alkin, 2, 170  
 Altet, 40, 64  
 Anadón, 7  
 Anderson, 36  
 Angelides, 30, 31, 32, 33, 155  
 Antonak, 36  
 Apostolidis, 62  
 Arciszewski, 67  
 Arkin, 158  
 Armstrong, 12, 69  
 Au, 12, 32, 64, 79, 82, 104, 107, 149, 166, 168  
 AuCoin, 12  
 Avramidis, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 48, 51, 52, 67, 82, 83, 155, 159, 166, 167, 168, 172, 175  
 Baillauquès, 29  
 Bain, 35, 155  
 Baker, 2, 170  
 Bandura, 25, 52, 158, 175  
 Baron, 90  
 Barrette, 38  
 Basquin, 168  
 Bauer-Lasserre, 43, 156, 164, 168  
 Baumberger, 3, 7, 12, 22  
 Bayliss, 25, 30, 35, 51  
 Beare, 32, 155  
 Beattie, 36, 168  
 Beaufils, 22  
 Beauregard, 12, 59, 69  
 Bédard, 39  
 Bélanger, N., 62  
 Bélanger, S., 7, 9, 10, 19, 25, 28, 83, 175  
 Bergeron H., 15  
 Bergeron, G., 19, 27, 30, 75, 155  
 Bergeron, H., 70  
 Bergeron, L., 18  
 Berry, 30, 155  
 Bessis, 73, 76  
 Bishop, 58  
 Bissonnette, 39

- Black-Hawkins, 10
- Blanchard-Laville, 30, 155
- Bless, 57
- Boegli, 55, 92, 121
- Boling, 36, 168
- Bonardi, 55, 67, 154
- Bones, 32, 37, 52, 83, 155, 159, 166, 168, 172, 174
- Bonvin, 6, 8, 16, 39, 57
- Booth, 10
- Borel, 61
- Bouchard, 7
- Boucher, 6, 168
- Boufrahi, 38
- Bourassa, 53, 56
- Bradshaw, 32, 53, 83
- Bressoux, 157
- Brownlee, 36, 53, 155, 168
- Bru, 33
- Brunet, 9
- Burden, 25, 30, 51
- Buschor, 6
- Campbell, 32, 34, 36, 37, 83, 155, 159, 166, 168, 172, 173, 174
- Cantor, 75
- Carbonneau, 29, 154
- Carignan, 2, 19
- Carlberg, 2, 170
- Carrington, 36, 53, 155, 168
- Carroll, 34, 52, 82, 167, 171
- CDIP, 13, 16, 17, 28, 70, 153, 156
- Chambers, 27, 35, 54, 155
- Charbonneau, 7
- Charlier, 29
- Chaserant, 73, 76
- Chevrier, 7
- Cho, 31, 35
- Chong, 32, 159, 172
- CIIP, 7
- Clémence, 1, 50, 55, 61, 64, 65, 66, 68, 72, 73, 74, 154, 160, 162, 164, 166
- Cloutier, 15, 70
- COHEP, 28, 29, 153, 156
- Colella, 77, 156
- Colucci-Gray, 34, 51
- Cook, 36
- Côté, 15, 70
- Couturier, 39
- Crahay, 57
- Crites, 32
- Curchod-Ruedi, 6, 7, 8, 12, 23, 38, 161
- Curonici, 24
- Cuskelly, 32

- Da-Costa Lasne, 55
- Dany, 62
- Darvill, 9
- De Montmollin, 58
- De Rosa, 48
- Deppeler, 29
- Desai, 34
- Deschamps, 49, 66, 76
- Desmet, 55
- Detraux, 162
- Develay, 20
- DeVellis, 89
- DFJC, 13, 99
- DGEO, 104
- Dion, 38
- Doise, 6, 33, 49, 50, 59, 61, 64, 66, 70, 71, 72, 74, 75, 156, 166
- Dominicé, 31, 168
- Dompnier, 157
- Donnelly, 27, 155
- Doré, 9, 10, 162
- Doudin, 1, 2, 3, 5, 6, 7, 12, 23, 25, 26, 27, 30, 35, 54, 58, 59, 64, 78, 82, 83, 87, 154, 155, 161, 163, 166, 170, 175
- Draelants, 57
- Dubet, 57
- Duchesne, 62
- Duhaney, 3
- Durkheim, 61
- EADSNE, 9, 27, 30, 37, 83
- Earle, 52
- Ebersold, 1, 2, 12, 13, 21, 158, 162
- Ee, 34
- Ellins, 52, 82, 167, 171
- Engel, 11, 158
- Favereau, 73, 76
- Fidell, 89
- Field, 9, 20, 37
- Fishbein, 48
- Florian, 14
- Forlin, 2, 27, 32, 34, 35, 52, 53, 54, 56, 82, 155, 165, 167, 171
- Fougeyrollas, 15, 63, 70, 158
- Fraysse, 72
- Freeman, 2, 170
- Gabel, 57
- Gabriele, 57
- Gardou, 12, 20, 23, 156, 169
- Garel, 6
- Garriott, 56
- Gartner, 10
- Gauthier, C., 39, 40
- Gauthier, D., 7, 12

- Gay, 36
- Gazareth, 14, 63
- Génolini, 59
- Gerhard, 55
- Gibbs, 30
- Gilmore, 32
- Gilomen, 6
- Giust-Desprairies, 7
- Gleason, 158
- Goffman, 22, 78
- Gohier, 7
- Golder, 35
- Gombert, 67
- Graber, 3, 12, 19, 153
- Gremion, 159
- Guimelli, 59
- Harma, 67, 76, 82, 156
- Harvey, 29, 158
- Hastings, 33, 52, 173
- Hattie, 39
- Hayes, 90
- Hegarty, 10
- Henning, 58
- Hétu, 29, 154
- Hewes, 33
- Hewstone, 63, 64, 164
- Hobfoll, 24
- Hodkinson, 30, 155
- Hoefflin, 23
- Holmes, 52, 171
- Houchins, 32
- Hovland, 48
- Hsien, 32, 159, 172
- Hutmacher, 57
- Jaccaud, 165
- Jackson, 9
- Jobling, 34, 52
- Jodelet, 46, 63, 66, 67, 69, 77, 78, 80, 165, 174
- Johnston, 158
- Joliat, 24
- Jones, 58
- Jonnaert, 38
- Joram, 57
- Jorland, 52
- Jorro, 40
- Judd, 90
- Jung, 35, 37, 166, 168
- Kagan, 54
- Kaplan, 13
- Katz, 2, 170
- Kavale, 2, 170

- Kelchtermans, 31, 168
- Kenny, 90
- Kihm, 22, 78
- Kurz, 57
- Lafortune, 2, 5, 7, 30, 78, 155, 170
- Lambe, 32, 37, 52, 83, 155, 159, 166, 168, 172, 174
- Lancaster, 35, 155
- Lang, 27, 166
- Larose, 39, 40
- Lavoie, 13, 20, 63, 69, 158, 162, 163
- Leclerc, 18
- Lecomte, 24, 25, 166, 175
- Lefebvre, 24, 83
- Legardez, 5, 46
- Leray, 31, 168
- Leyens, 77
- Leyser, 34, 36, 168
- Lindsay, 12
- Lingard, 6, 20
- Lipsky, 10
- Lischer, 153
- Lock, 33
- Lonchamp, 7, 8, 24, 25, 26, 51, 60, 75, 161, 168, 174
- Loreman, 29, 35, 52, 168, 172
- Lorenzi-Cioldi, 68, 72
- Louvet, 21, 77, 156, 157, 174
- Macherel, 28
- MacKay, 10
- Malgorzata, 9
- Manciaux, 24
- Marcoux, 57
- Martineau, 25, 33, 40, 161, 166
- Martinez, 32, 34, 155, 159, 172
- Martos, 67
- Masciotra, 38
- Mastropieri, 26
- Matsuura, 2, 11
- Maubant, 33, 40
- McCluskey, 6
- McCulloch, 24
- Meirieu, 21, 23
- Mellouki, 39
- Meuret, 11, 157
- Milland, 71, 83, 169
- Mirenda, 2, 170
- Mischel, 75
- Mitchell, 58
- Moliner, 62, 67, 74
- Mor, 11
- Moreau, 78

- Moscovici, 46, 48, 49, 50, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 153, 156, 162, 163, 164
- Moulin, 3
- Mtika, 34, 51
- Muller, 90
- Müller, 6, 11
- Mundia, 32, 53, 83
- Murphy, 32, 155
- Myklebust, 2, 170
- Nakken, 3
- Nendaz, 3, 155
- Nietfeld, 25, 83, 175
- Norwich, 26, 27, 28, 33, 35, 36, 37, 166, 168
- Oakford, 52
- OCDE, 6
- OMS, 16, 27, 30, 70, 176
- ONU, 2, 176
- Pahud, 61, 163
- Paicheler, 22
- Pajares, 58
- Palmer, 57
- Pansu, 156, 157, 158
- Paré, 158, 162
- Parkes, 35
- Paul, 57
- Pearce, 32, 35, 156
- Perez-Roux, 55, 87, 166
- Perrenoud, 26, 30, 40, 64
- Perrin, 65, 155
- Petitat, 61, 163
- Petitpierre, 28
- Pétry, 91
- Peyronie, 54, 87, 154, 166
- Pianelli, 71, 77, 83, 169
- Pijl, 3
- Plaisance, 1, 18, 163
- Poizat, 2, 62
- Pons, 78
- Pont, 9
- Porter, 12, 52, 82, 167, 171
- Potvin, 55, 82, 87, 166
- Poulin, 7, 12
- Pourtois, 55
- Presseau, 25, 161, 166
- Priestley, 2
- Purdie, 32
- Ramel, 1, 3, 6, 7, 12, 21, 24, 25, 26, 27, 38, 51, 60, 65, 75, 155, 161, 168, 174, 227
- Ramsey, 32
- Rateau, 6, 49, 50, 154
- Rault, 38
- Ravaud, 6, 22, 23, 156, 162, 163

- Rayou, 30
- Reed, 75
- Resh, 11
- Richard, 39
- Rohmer, 21, 77, 156, 157, 174
- Rosch, 75
- Rosenberg, 48
- Ross, 53
- Rouquette, 50
- Rousseau, 29
- Roussey, 67
- Roux-Perez, 87, 96, 97, 125
- Saad, 71
- Sabbagh, 11, 157
- Sailor, 10
- Salend, 3
- Salès-Wuillemin, 50, 75, 77
- Scelles, 168
- Schadron, 77
- Scheurman, 58
- Schmitt, 2
- Schneider, 18, 163
- Schüpbach, 57
- Schürch, 163
- Schwarze, 13
- Scruggs, 26
- Sellar, 6, 20
- Semin, 75
- Sen, 14, 16
- SER, 5, 74, 155
- Sermier Dessemontet, 2, 10, 12, 69, 162, 165, 170
- Serre, 53
- Shade, 32, 155, 159, 172
- Shapiro, 48
- Sharma, 34, 35, 52, 53
- Shaw, 10
- Shippen, 32, 155, 159, 172
- Silverman, 58
- Simard, 39
- Simon, 32
- Sin, 53, 54
- Smith, 14
- Snyder, 56
- Sobel, 58
- Sosu, 34, 51
- Spandagou, 12
- St Michel, 15, 70
- Stainback, 9, 10
- Stewart, 32, 155, 159, 172
- Stiker, 6, 22
- Stockdale, 76, 82, 156, 161, 164, 165

- Stone, 77, 156
- Stubbe, 52, 171
- St-Vincent, 11, 27, 30, 75, 155, 157
- Stylianou, 30
- Subban, 34
- Tabachnick, 89
- Tait, 32
- Tappendorf, 34, 36, 168
- Tardif, 40
- Taylor, 58
- Teichgräber, 55
- Terrisse, 24, 83
- Tétreault, 2, 19
- Thomazet, 1, 12, 13, 20, 63, 69, 158, 162, 163
- Tochon, 6, 20, 159
- Tomlinson, 5
- Tournebize, 59
- Trépanier, 12, 69, 162
- Troncin, 57
- UDC, 68, 74
- UNESCO, 2, 9, 10, 11, 45, 162, 163
- Vanhulle, 54, 87, 154, 166
- Vanhulst, 28, 29, 65, 155, 164
- Vanhuysse, 11
- Vaughan, 10
- Vienneau, 12, 19, 21, 30, 155, 162
- Vinet, 74
- Vislie, 1, 19
- Voltz, 35, 45
- Wagner, 9
- Walberg, 2
- Walzer, 11, 158
- Wang, 2, 168
- Watkins, 27, 155
- Werner, 14, 15
- Whitworth, 18, 156
- Wilczenski, 26, 37, 51, 166
- Wilkins, 25, 83, 175
- Witting, 33
- Yzerbyt, 77, 90
- Zreba, 59
- Zundans, 35

### 13. Index des tableaux

Tableau 1	Eléments constitutifs de toute définition de l'inclusion .....	11
Tableau 2	Elèves au bénéfice d'une prise en charge par des enseignant-e-s spécialisés dans le canton de Vaud et en 2012 .....	19
Tableau 3	Situations de H/BEP rencontrées par les étudiant-e-s BP dans leur pratique de stage .....	95
Tableau 4	Adhésion moyenne des étudiant-e-s BP selon les missions de l'école .....	96
Tableau 5	Adhésion moyenne des étudiant-e-s BP selon le rôle de l'enseignant-e.....	97
Tableau 6	Effet de l'attente d'une situation de H/BEP par des étudiant-e-s BP sur l'appréhension à son égard.....	105
Tableau 7	Effets de l'avancement dans la formation et de l'âge sur l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage .....	106
Tableau 8	Corrélations entre les représentations qu'ont les étudiant-e-s BP des missions de l'école et leurs prises de position envers l'intégration scolaire .....	109
Tableau 9	Corrélations entre les représentations qu'ont les étudiant-e-s BP du rôle de l'enseignant-e et leurs prises de position envers l'intégration scolaire.....	110
Tableau 10	Effet des représentations qu'ont les étudiant-e-s BP des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e sur l'adhésion à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage .....	111
Tableau 11	Effet des représentations qu'ont les étudiant-e-s BP des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e sur l'adhésion à des adaptations d'apprentissage pour des élèves ayant une surdité .....	111
Tableau 12	Effet des représentations qu'ont les étudiant-e-s BP des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e sur l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires.....	112
Tableau 13	Effet de l'avancement dans la formation sur les prises de position des étudiant-e-s BP envers l'intégration scolaire .....	115

Tableau 14	Effets de l'avancement dans la formation et de l'expérience de l'intégration en stage sur le sentiment de compétence des étudiant-e-s BP envers l'intégration scolaire .....	117
Tableau 15	Situations de H/BEP rencontrées par les étudiant-e-s MS dans leur pratique de stage .....	124
Tableau 16	Adhésion moyenne des étudiant-e-s MS selon les missions de l'école .....	125
Tableau 17	Adhésion moyenne des étudiant-e-s MS selon le rôle de l'enseignant-e .....	126
Tableau 18	Effet de l'attente d'une situation de H/BEP par les des étudiant-e-s MS sur l'appréhension à son égard .....	133
Tableau 19	Effet du sexe des étudiant-e-s MS sur leurs prises de position envers l'intégration scolaire .....	134
Tableau 20	Corrélations entre les représentations qu'ont les étudiant-e-s MS des missions de l'école et leurs prises de position envers l'intégration scolaire .....	136
Tableau 21	Corrélations entre les représentations qu'ont les étudiant-e-s MS du rôle de l'enseignant-e et leurs prises de position envers l'intégration scolaire .....	137
Tableau 22	Effets des représentations qu'ont les étudiant-e-s MS des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e sur l'adhésion à l'intégration d'enfants relevant de prototypes de situations de H/BEP .....	138
Tableau 23	Effet des représentations qu'ont les étudiant-e-s MS des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e sur l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant une déficience sensorielle ou une dyslexie-dysorthographe .....	139
Tableau 24	Effet des représentations qu'ont les étudiant-e-s MS des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e sur l'adhésion à des adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage .....	139
Tableau 25	Effet des représentations qu'ont les étudiant-e-s MS des missions de l'école et du rôle de l'enseignant-e sur l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires..	140
Tableau 26	Effet de la perception de l'assurance des étudiant-e-s MS sur leurs prises de position envers l'intégration scolaire .....	146
Tableau 27	Effets de la perception de l'assurance et du sentiment des étudiant-e-s MS sur l'adhésion à l'injonction d'intégrer .....	146

Tableau 28	Etudiant-e-s ayant côtoyé un élève situation de handicap dans leur classe au primaire .....	225
Tableau 29	Etudiant-e-s ayant côtoyé un élève situation de handicap dans leur classe au secondaire.....	225

### 14. Index des figures

Figure 1	Schéma conceptuel du processus de production du handicap.....	15
Figure 2	Interaction entre les composantes de la CIF .....	16
Figure 3	Hierarchisation des différents concepts liés aux représentations sociales. ....	49
Figure 4	Panneau signalant des services pour personnes handicapées.....	76
Figure 5	L'espace d'étude des représentations sociales .....	80
Figure 6	Proportions en % des titres obtenus par les étudiant-e-s BP après leur scolarité obligatoire. ....	93
Figure 7	Proportions en % d'étudiant-e-s BP ayant côtoyé des personnes en situation de handicap. ....	94
Figure 8	Situations de H/BEP attendues par les étudiant-e-s BP dans leur future pratique (proportion en %). ....	98
Figure 9	Situations de H/BEP attendues par les étudiant-e-s BP dans leur future pratique et suscitant le plus d'appréhension (proportion en %). ....	99
Figure 10	Situations de H/BEP les plus attendues par les étudiant-e-s BP dans leur future pratique (proportion en % de l'effectif) .....	102
Figure 11	Situations de H/BEP les plus attendues par les étudiant-e-s BP selon l'avancement dans la formation (proportion en % de l'effectif). ....	103
Figure 12	Types de situations de H/BEP mentionnées spontanément par les étudiant-e-s BP selon le niveau d'expérience de l'intégration en stage (proportion en % de l'effectif) .....	104
Figure 13	Rôle modérateur de l'inscription dans un milieu parental d'enseignants sur la relation entre l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement et celle à l'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage. ....	113
Figure 14	Rôle modérateur de l'inscription dans un milieu parental d'enseignants sur la relation entre l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement et celle d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage.....	114

Figure 15	Rôle médiateur postulé de l'expérience de l'intégration en stage dans la relation entre la phase de formation et le sentiment de compétence.....	117
Figure 16	Rôle médiateur du sentiment de compétence des étudiant-e-s BP dans la relation entre leur expérience de l'intégration en stage et leur perception de l'assurance.....	118
Figure 17	Proportions en % des titres obtenus par les étudiant-e-s MS après leur scolarité obligatoire. ....	122
Figure 18	Proportions en % d'étudiant-e-s MS ayant côtoyé des personnes en situation de handicap. ....	123
Figure 19	Situations de H/BEP attendues par les étudiant-e-s MS dans leur future pratique (proportion en %). ....	127
Figure 20	Situations de H/BEP attendues par les étudiant-e-s MS dans leur future pratique et suscitant le plus d'appréhension (proportion en %). ....	128
Figure 21	Situations de H/BEP les plus attendues par les étudiant-e-s MS dans leur future pratique (proportion en % de l'effectif). ....	130
Figure 22	Situations de H/BEP les plus attendues par les étudiant-e-s MS selon l'avancement dans la formation (proportion en % de l'effectif). ....	131
Figure 23	Types de situations de H/BEP mentionnées spontanément par les étudiant-e-s MS selon le niveau d'expérience de l'intégration en stage (proportion en % de l'effectif) ....	132
Figure 24	Rôle modérateur du sexe sur la relation entre l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement et celle au recours à des moyens auxiliaires pour des élèves en situation de H/BEP.....	141
Figure 25	Rôle modérateur du sexe sur la relation entre l'adhésion aux missions de l'école centrées sur le développement et celle au recours à des moyens auxiliaires pour des élèves en situation de H/BEP.....	141
Figure 26	Rôle médiateur de l'adhésion par les étudiant-e-s MS au rôle de l'enseignant-e centré sur les savoir-faire du métier dans la relation entre le sexe et l'adhésion au recours à des moyens auxiliaires.....	142

- Figure 27 Rôle médiateur du sentiment de compétence des étudiant-e-s MS dans la relation entre leur expérience de l'intégration en stage et leur perception de l'assurance..... 144
- Figure 28 Rôle médiateur de la perception de l'assurance par les étudiant-e-s MS dans la relation entre leur adhésion au principe d'intégrer et celle à l'injonction d'intégrer..... 147

## 15. Annexes

### 15.1 Annexe A : tests du Chi2 pour les différences de proportion entre les deux populations d'étudiant-e-s

Tableau 28

*Etudiant-e-s ayant côtoyé un élève situation de handicap dans leur classe au primaire*

	Etudiant-e-s BP	Etudiant-e-s MS	Total
Côtoyé au primaire	59	38	97
Pas côtoyé au primaire	202	174	376
Total	261	212	473
Degré de liberté	1		
Valeur du Chi2	1.59		
Probabilité du Chi2	0.208		

Tableau 29

*Etudiant-e-s ayant côtoyé un élève situation de handicap dans leur classe au secondaire*

	Etudiant-e-s BP	Etudiant-e-s MS	Total
Côtoyé au secondaire	29	8	37
Pas côtoyé au secondaire	232	204	436
Total	261	212	473
Degré de liberté	1		
Valeur du Chi2	8.77		
Probabilité du Chi2	0.003		