LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS A L'EGARD DE L'INTEGRATION SCOLAIRE DES ELEVES AVEC DES BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS EN CLASSE ORDINAIRE DU NIVEAU PRIMAIRE

Valérie Benoit

Thèse de Doctorat présentée devant la Faculté des Lettres
de l'Université de Fribourg en Suisse

Approuvé par la Faculté des Lettres sur proposition des professeurs
Dr Gérard Bless
Dr Tania Ogay

Fribourg, le 18 mars 2016
La Doyenne, Prof. Bernadette Charlier Pasquier

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma sincère reconnaissance à mon directeur de thèse, le Professeur Dr Gérard Bless, pour m'avoir donné l'opportunité de réaliser ce travail et pour avoir su me conseiller au mieux tout au long de ce processus. Je le remercie infiniment des échanges, riches et nombreux, ainsi que des collaborations précieuses dans lesquelles nous avons eu l'opportunité de nous investir.

Je joins Rachel Sermier Dessemontet à ces premiers remerciements, pour avoir su me convaincre de m'engager dans ce processus. Ton initiative, Rachel, et les arguments que tu as déployés pour me faire quitter un métier qui me passionnait, ont fortement contribué à ce que je sois là où je suis aujourd'hui.

J'adresse également mes remerciements au Professeur émérite Jean-Luc Lambert, pour ses conseils avisés et pour ses mots réconfortants qui m'ont aidée à croire aux débouchés et à la pertinence d'un tel investissement.

Je remercie mes collègues du Département de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg, ainsi que mes collègues de la Haute école pédagogique du canton de Vaud de leur soutien, leur écoute et leurs encouragements. Je remercie plus particulièrement Géraldine Duvanel Aouida, Patrick Bonvin, Valérie Angelucci et Léonie Liechti de leurs nombreuses relectures, leurs conseils avertis, leurs commentaires pointus et leurs encouragements. Je remercie aussi vigoureusement Andrea Kauffman et Magali Müller de leur soutien et leur aide précieuse lors des traductions nécessaires à la conduite de l'étude quantitative. Je remercie ici encore Marie Lambert de nos échanges sur les méthodes mixtes et Felix Studer de ses conseils avisés en statistiques.

Mes remerciements les plus sincères s'adressent également à tous les enseignants qui ont participé à cette recherche et qui ont permis sa réalisation, tant ceux qui ont pris le temps de répondre au questionnaire que ceux qui m'ont accueillie pour partager leur vécu de l'intégration scolaire.

Enfin, je remercie infiniment et tout particulièrement ma maman, Lucette, de son travail gigantesque et extrêmement précieux de relecture ; ma belle-soeur, Audrey, de son soutien dans la réalisation graphique des figures jointes à ce travail ; mon papa, Jean-Michel, mon frère, Nicolas, et ma soeur de coeur*, Fabienne, de leur soutien inconditionnel. Je ne saurais terminer ces remerciements sans exprimer toute ma gratitude à mon ami, Damien, pour ses remarques pertinentes et ses idées éclairantes et pour avoir su trouver les mots justes pour m'encourager durant toutes ces années.*

TABLE DES MATIERES

1 Introduction 1

2 Contexte de l'étude et précisions terminologiques 4

3 Les attitudes, un concept d'intérêt central 7

3.1 Définition du concept d'attitude 8

3.1.1 Objets d'attitude 10

3.1.2 Formation des attitudes 11

3.1.3 Structure des attitudes 14

3.1.4 Expression des attitudes 15

3.1.5 Fonction des attitudes 19

3.2 Attitude et comportement 20

3.3 Mesurer les attitudes 29

3.3.1 Critères de mesure des attitudes 31

3.3.2 Méthodes directes de mesure des attitudes 32

4 Les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire : revue de la litterature 36

4.1 La méta-analyse de Scruggs et Mastropieri (1996) 37

4.2 La revue de la littérature d'Avramidis et Norwich (2002) 39

4.2.1 Facteurs liés à l'enfant 40

4.2.2 Facteurs liés à l'enseignant 41

4.2.3 Facteurs liés à l'environnement scolaire 43

4.3 La revue de la littérature de De Boer, Pijl et Minnaert (2011) 44

4.3.1 Attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire 45

4.3.2 Facteurs associés aux attitudes des enseignants 45

4.4 Etat de la recherche (2009-2013) 47

4.4.1 Des attitudes contrastées 54

4.4.1.1 Des attitudes plutôt négatives 54

4.4.1.2 Des attitudes plutôt positives 55

4.4.1.3 Des attitudes plutôt neutres 57

4.4.2 Des variables d'influence 59

4.4.2.1 Influence des caractéristiques des élèves 59

4.4.2.2 Influence des caractéristiques de l'enseignant 65

4.4.2.2.1 Le sexe de l'enseignant 65

4.4.2.2.2 L'âge de l'enseignant 66

4.4.2.2.3 Le nombre d'années de pratique de l'enseignement 67

4.4.2.2.4 Le degré d'enseignement 67

4.4.2.2.5 La formation 68
4.4.2.2.6 L'expérience de l'intégration scolaire 72
4.4.2.2.7 Le contact avec des personnes en situation de handicap 74
4.4.2.2.8 Le sentiment de compétence pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers 74
4.4.2.3 Influence des caractéristiques de l'environnement scolaire 77
4.4.2.3.1 Le soutien 77
4.4.2.3.2 La collaboration 80
4.4.2.3.3 La taille de l'école, l'effectif de classe et les exigences du système scolaire 82

5 Synthèse du cadre théorique 84

6 Cadre méthodologique 89

7 Etude quantitative 91

7.1 Question et hypothèses de recherche 91

7.2 Instruments de mesure 93

7.2.1 Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI) 94
7.2.2 Attitudes Toward Inclusive Education Scale (ATIES) 96
7.2.3 Processus de traduction des échelles ORI et ATIES 96
7.2.4 Validité structurelle des échelles ORI et ATIES 97
7.2.4.1 Stratégie d'analyse de la validité structurelle 98
7.2.4.2 Méthode d'estimation des analyses factorielles confirmatoires 100
7.2.4.3 Paramètres d'estimation et indices de qualité d'ajustement des modèles 102
7.2.4.4 Méthodes et techniques des analyses factorielles exploratoires 103
7.2.4.5 Analyses factorielles de l'échelle ORI-francophone (ORI-*f*) 104
7.2.4.6 Analyses factorielles de l'échelle ORI-germanophone (ORI-*g*) 110
7.2.4.7 Analyses factorielles de l'échelle ATIES-francophone (ATIES-*f*) 116
7.2.4.8 Analyses factorielles de l'échelle ATIES-germanophone (ATIES-*g*) 121
7.2.4.9 Résumé commenté des analyses factorielles 126
7.2.5 Fiabilité des échelles ORI et ATIES 129
7.2.6 Questionnaire sociodémographique 129
7.2.7 Indications complémentaires 130

7.3 Démarches d'échantillonnage et de récolte des données 131

7.3.1 Démarches d'échantillonnage 131
7.3.2 Démarches de récolte des données 132

7.4 Description de l'échantillon 134

7.4.1 Caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles 134
7.4.2 Caractéristiques sociocognitives 138
7.4.3 Autres caractéristiques 143

7.4.3.1 Expériences de contact avec des personnes en situation de handicap 143
7.4.3.2 Préférences à enseigner 145
7.4.3.3 Intentions de comportement à l'égard de l'intégration scolaire 148
7.5 Procédures d'analyse des données/choix des tests statistiques 150
7.6 Résultats 153
7.6.1 Influence des caractéristiques liées à l'élève sur les attitudes (H_1) 153
7.6.2. Influence des caractéristiques liées à l'enseignant sur les attitudes (H_2) 156
7.6.2.1 Analyses descriptives corrélationnelles 157
7.6.2.2 Analyse de régression pour l'échantillon francophone 159
7.6.2.3 Analyse de régression pour l'échantillon germanophone 162
7.6.2.4 Validation croisée des modèles 164
7.6.3 Synthèse des résultats quantitatifs : des influences directes 165
8 Etude qualitative 168
8.1 Précision des objectifs de recherche 168
8.2. Instrument de récolte des données 172
8.2.1 Elaboration du canevas d'entretien 172
8.2.2 Mise à l'essai du canevas d'entretien 174
8.3 Echantillon qualitatif 174
8.3.1 Constitution de l'échantillon 174
8.3.2 Procédure de récolte des données 175
8.3.3 Caractéristiques de l'échantillon 177
8.4 Analyse des données qualitatives 180
8.4.1 Transcription des données 181
8.4.2 Condensation des données 181
8.4.2.1 Elaboration de la grille d'analyse 182
8.4.2.2 Présentation de la grille d'analyse 183
8.4.3 Présentation et interprétation des données 186
8.4.3.1 Caractéristiques de l'élève 188
8.4.3.1.1 Des caractéristiques variées 189
8.4.3.1.2 Forces des élèves 193
8.4.3.1.2.1 Des compétences scolaires 193
8.4.3.1.2.2 Des compétences sociales 195
8.4.3.1.3 Difficultés des élèves 197
8.4.3.1.3.1 Difficultés de comportement 198
8.4.3.1.3.2 Difficultés scolaires 205
8.4.3.1.4 Le rôle du contexte-classe 210
8.4.3.1.4.1 Les caractéristiques des autres élèves de la classe 210

8.4.3.1.4.2 L'effectif de la classe 212
8.4.3.1.5 Parcours scolaires 213
8.4.3.1.6 Synthèse du thème caractéristiques de l'élève 215
8.4.3.2 Caractéristiques de l'enseignant 218
8.4.3.2.1 La formation en question 219
8.4.3.2.1.1 La formation initiale à l'enseignement 222
8.4.3.2.1.2 La formation continue : apprendre tout au long de la vie 225
8.4.3.2.1.3 Des besoins en termes de formation 238
8.4.3.2.1.4 Synthèse du thème *formation* 242
8.4.3.2.2 Le sentiment de compétence 244
8.4.3.2.2.1 Les raisons d'un sentiment de compétence absent ou peu présent 246
8.4.3.2.2.2 Les conditions du développement du sentiment de compétence 253
8.4.3.2.2.3 Synthèse du thème *sentiment de compétence* 261
8.4.3.3 Caractéristiques environnementales : le poids du soutien social 263
8.4.3.3.1 Les angles d'analyse du soutien social 264
8.4.3.3.2 L'appréciation subjective du soutien : les indicateurs de l'(in)satisfaction 269
8.4.3.3.2.1 Le sentiment d'avoir suffisamment de soutien 269
8.4.3.3.2.2 La perception de la disponibilité du soutien 271
8.4.3.3.2.3 Le fonctionnement du soutien 273
8.4.3.3.2.4 Les caractéristiques de l'enseignant-ressource 277
8.4.3.3.2.5 Les caractéristiques de l'enseignant titulaire 279
8.4.3.3.2.6 Les caractéristiques des relations de collaboration 281
8.4.3.3.2.7 La perception d'efficacité du soutien reçu 284
8.4.3.3.3 Les besoins en soutien 290
8.4.3.3.4 Synthèse du thème soutien social 294
8.4.4 Synthèse des résultats qualitatifs : des influences multiples et réciproques 296

9 Discussion 302

9.1 Limites et forces de la recherche 302

9.2 Le rôle des caractéristiques de l'élève sur les attitudes des enseignants 304

9.3 Le rôle des caractéristiques des enseignants sur leurs attitudes 309

9.3.1 Le sexe de l'enseignant et le degré d'enseignement 309
9.3.2 L'influence du nombre d'années de pratique de l'enseignement 310
9.3.3 L'influence de l'expérience de l'intégration scolaire 313
9.3.4 L'influence du contact avec des personnes en situation de handicap 316
9.3.5 Le rôle et les enjeux de la formation 318
9.3.5.1 La formation continue 318
9.3.5.2 La formation initiale 321
9.3.5.3 Les enjeux liés à la formation 322
9.3.6 L'influence du sentiment de compétence 324

9.4 Le rôle des caractéristiques de l'environnement scolaire sur les attitudes des enseignants 329

9.4.1 Le soutien social 329

9.4.2 Conditions de travail en classe 335

10 Conclusion 337

11. Résumé 342

12 Répertoires 344

12.1 Liste des tableaux 344

12.2 Liste des figures 346

12.3 Liste bibliographique 347

13 Annexes 403

Annexe 1. Questionnaire en langue française 404

Annexe 2. Questionnaire en langue allemande 410

Annexe 3. Solution standardisée de l'AFC menée à partir du modèle issu de l'AFE (ORI-*f*) 417

Annexe 4. Solution standardisée de l'AFC menée à partir du modèle issu de l'AFE (ORI-*g*) 418

Annexe 5. Solution standardisée de l'AFC menée à partir du modèle issu de l'AFE (ATIES-*f*) 419

Annexe 6. Solution standardisée de l'AFC menée à partir du modèle issu de l'AFE (ATIES-*g*) 420

Annexe 7. Tableau des corrélations (Tau b de Kendall) entre la préférence à enseigner des enseignants francophones et leur sentiment de compétence pour enseigner en fonction des besoins éducatifs particuliers des élèves 421

Annexe 8. Tableau des corrélations (Tau b de Kendall) entre la préférence à enseigner des enseignants germanophones et leur sentiment de compétence pour enseigner en fonction des besoins éducatifs particuliers des élèves 422

Annexe 9. Tableau des corrélations (Tau b de Kendall) entre la préférence à enseigner des enseignants francophones et leur expérience de l'intégration en fonction des besoins éducatifs particuliers des élèves 423

Annexe 10. Tableau des corrélations (Tau b de Kendall) entre la préférence à enseigner des enseignants germanophones et leur expérience de l'intégration en fonction des besoins éducatifs particuliers des élèves 424

Annexe 11. Canevas d'entretien 425

1 INTRODUCTION

La scolarisation en classe ordinaire de tous les élèves, quelle que soit leur condition, fait partie des réformes scolaires de nombreux pays, dont la Suisse. Les bénéfices de ce mode de scolarisation ont été largement démontrés, aussi bien pour les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers que ceux qui n'en ont pas (Ainscow & César, 2006 ; Cole, Waldron, & Majd, 2004 ; Demeris, Childs, & Jordan, 2007 ; Fischer & Meyer, 2002 ; Nakken & Pijl, 2002 ; Rouse & Florian, 2006 ; Sermier Dessemontet, Bless, & Morin, 2012 ; Vislie, 2003). Toutefois, les taux de séparation scolaire en Suisse (Office fédéral de la statistique [OFS], 2009) comme ailleurs dans le monde (Lalvani, 2013 ; Norwich, 2008a) laissent supposer que la mise en œuvre d'une politique scolaire à visée inclusive est parsemée d'obstacles, incluant des barrières à la fois institutionnelles et psychosociales, comme la discrimination, les préjudices et les stéréotypes présents autant dans les écoles que dans la société en général (Ainscow, 2005 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012).

Les attitudes à l'égard des personnes en situation de handicap s'avèrent notamment exercer une influence majeure sur leur intégration ou leur exclusion dans tous les aspects de la société (Scior, 2011 ; Siperstein, Norins, & Mohler, 2006). En contexte scolaire, les attitudes des enseignants de classe ordinaire à l'égard de l'intégration scolaire sont quant à elles reconnues comme étant un déterminant particulièrement crucial de la réussite de l'intégration scolaire, le personnel enseignant ayant de surcroît le rôle principal et la responsabilité majeure de sa mise en œuvre (Avramidis & Norwich, 2002 ; Leung & Mak, 2010 ; Vanderfaeillie, Fever, & Lombaerts, 2003 ; Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, & Rouse, 2007 ; Wolstenholme, 2010). Ainsi, afin que ce mode de scolarisation profite à tous les élèves, un changement en matière d'attitudes, de comportements et de valeurs à l'égard des besoins et des capacités des élèves en situation de handicap est requis (Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012). Ces changements devraient notamment refléter la valeur ajoutée de la diversité et de la participation égalitaire (European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE], 2014, p. 6).

Le rôle prépondérant des attitudes provient du fait que celles-ci guideraient en partie les comportements et les pratiques pédagogiques de l'enseignant (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000 ; Jordan, Lindsay, & Stanovich, 1997 ; Kuyini & Desai, 2007), influençant de ce fait l'efficacité de son enseignement en milieu hétérogène (Stanovich & Jordan, 1998) et les résultats scolaires des élèves (Rouse, 2008 ; Florian & Black-Hawkins, 2011). De plus, il est reconnu que l'attitude de l'enseignant exerce un effet sur les attitudes des élèves et sur leurs interactions avec leurs pairs (Bricker, 1995 ; Lieber et al. 1998). En conséquence, des attitudes positives chez les enseignants favorisent la réussite de l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Lian, 2004 ; Sharma, Forlin & Loreman, 2008) ainsi que leur acceptation sociale par leurs pairs sans besoins éducatifs particuliers (Grütter & Meyer, 2014). A l'inverse, la résistance et les attitudes négatives des

enseignants à l'égard de l'intégration scolaire constituent l'un des obstacles majeurs à la mise en œuvre de politiques à visée inclusive (Avramadis & Norwich, 2002 ; Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson, & Gallannaugh, 2004 ; Khochen & Radford, 2012 ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2005).

En effet, bien que les enseignants soutiennent, de manière générale, le principe philosophique de l'intégration scolaire et reconnaissent les retombées positives de l'intégration scolaire pour les élèves avec et sans besoins éducatifs particuliers, ils seraient moins favorables à l'intégration scolaire lorsqu'il s'agit de la mettre concrètement en pratique (Avramidis & Norwich, 200 ; Avramidis & Kalyva, 2007 ; Bless, 2007 ; Fuchs, 2010 ; Helldin et al., 2011 ; McGhie-Richmond, Irvine, Loreman, & Lupart, 2013). Développer des pratiques et des stratégies d'enseignement, non seulement pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers mais également pour tous les élèves, reste à ce jour une tâche ardue pour les enseignants qui perçoivent la complexification de l'enseignement et l'accroissement de leurs responsabilités comme un réel défi (Bless, 2004 ; Čagran & Schmidt, 2011). Ce constat provient notamment de la perception de certains enseignants de ne pas être adéquatement soutenus ou suffisamment formés pour répondre aux exigences et aux responsabilités associées à la mise en œuvre de l'intégration scolaire (Fuchs, 2010). Certains facteurs semblent donc contribuer à la formation, à l'expression et au maintien des attitudes des enseignants (McGhie-Richmond et al., 2013). Dans le cadre très conservateur qu'est celui de l'enseignement, mais dans la visée d'un mouvement vers un système éducatif plus inclusif, il s'avère crucial d'étudier non seulement les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire (Male, 2011 ; Ross, 2002), mais également d'identifier les facteurs qui favorisent des attitudes plus positives ou, au contraire, génèrent des attitudes plus négatives.

En conséquence, et considérant les récentes injonctions politico-légales en faveur de l'intégration scolaire en Suisse (voir chapitre 2), le peu de recherches suisses publiées sur ce thème et l'importance des attitudes des enseignants dans la réussite d'une mise en œuvre efficiente des politiques scolaires et des pratiques pédagogiques à visée inclusive (Avramidis & Norwich, 2002 ; Avramidis & Kalyva, 2007 ; Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009 ; Rakap & Kaczmarek, 2010 ; Sharma, Moore, & Sonawane, 2009), ce travail de recherche examine quels sont les facteurs qui influencent les attitudes des enseignants de trois cantons suisses (Fribourg, Valais et Zurich) à l'égard de l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire. Pour ce faire, et afin d'appréhender l'ampleur du phénomène étudié, un plan de recherche mixte, séquentiel et explicatif est utilisé. Il est constitué de deux études complémentaires. La première a pour but de déterminer les facteurs qui influencent les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire et implique la récolte de données quantitatives par le biais d'un questionnaire autoadministré. La seconde étude consiste à récolter des données qualitatives à l'aide d'entretiens semi-structurés afin d'illustrer et de mieux comprendre certains résultats de l'étude quantitative. Elle permet en outre de répondre au besoin de plan de

recherche à la fois explicatif et compréhensif. En effet, la littérature sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire est majoritairement de type quantitatif (Avramidis & Norwich, 2002) et peu d'études comportent un plan de recherche qualitatif dans lequel l'expression des participants sur leur vécu expérientiel de l'intégration scolaire permet de mieux expliquer le sens des résultats.

Préalablement à la partie empirique, le cadre théorique est introduit par un bref chapitre exposant le contexte de l'étude et amenant quelques précisions terminologiques. Le chapitre suivant est consacré au concept d'attitude. Afin d'ancrer théoriquement et de mieux comprendre ce qui est entendu par *attitude*, ce concept, central à ce travail, est tout d'abord défini. Ensuite, étant donné que le lien entre les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire et leurs comportements en termes de pratiques de l'enseignement est souvent employé pour justifier le poids des attitudes dans la réussite de la mise en œuvre de l'intégration scolaire, la relation entre attitude et comportement est attentivement examinée. Dans le but d'identifier les critères de validité nécessaires à la mesure des attitudes dans le cadre de l'étude quantitative, les recommandations émises à ce propos sont également exposées. Puis, une revue de la littérature sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire est présentée. Cet état de la recherche permet d'affiner la problématique et de préciser les hypothèses de recherche de la première étude. Dans la partie empirique (rapport de recherche), les études quantitative et qualitative sont exposées successivement avant que leurs résultats soient réunis lors d'une discussion générale, agrémentée d'allers-retours entre les résultats et les contenus théoriques. La conclusion de ce travail permet d'une part, à partir des constats généraux, de mettre en évidence les implications pour la pratique et la formation et, d'autre part, de dresser des perspectives de recherche future.

2 CONTEXTE DE L'ETUDE ET PRECISIONS TERMINOLOGIQUES

Dans le sillage du mouvement international en faveur de l'éducation à visée inclusive (Ainscow & César, 2006 ; Vislie, 2003) et, notamment, après avoir ratifié en 1994 la Déclaration de Salamanque invitant les Etats concordataires à privilégier la scolarisation des enfants avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire (UNESCO, 1994), la Suisse a adapté sa législation en faveur des personnes en situation de handicap. En 2002, l'Assemblée fédérale de la Confédération suisse a arrêté la loi fédérale sur l'égalité pour les handicapés (LHand) dont « le but est de prévenir, de réduire ou d'éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées » (Art. 1, al. 1, LHand, 2002) et de créer des conditions à même de « faciliter aux personnes handicapées la participation à la vie de la société [...] » (Art. 1, al. 2, LHand, 2002). La scolarité faisant partie de la vie de la société, cette loi précise que les cantons « encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé » (Art. 20, al. 2, LHand, 2002). Or, le cadre législatif en matière d'éducation est propre à chaque canton, les laissant libres d'appliquer ou non cette loi fédérale (Sermier Dessemontet, 2012).

Par suite de la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre cantons et Confédération (RPT), acceptée par le peuple et les cantons en 2004 et entrée en vigueur en janvier 2008, les cantons assument désormais la responsabilité formelle, juridique et financière de la scolarisation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, auparavant largement financée et réglementée par l'assurance invalidité (Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique [CDIP], 2015a). Dans le but de fournir un cadre national commun pour les mesures principales de pédagogie spécialisée, la CDIP a édicté en 2007 l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, entré en vigueur le 1er janvier 2011 (CDIP, 2015b). Les cantons concordataires s'engagent notamment à respecter les obligations découlant de la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand, 2002) en promouvant l'intégration des enfants et des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire (Art. 1, al. b, CDIP, 2007).

A ce propos, ce concordat précise que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire » (Art. 2, al. b, CDIP, 2007). Cette formulation implique une conception de l'intégration scolaire *à la carte*, certes bienveillante pour l'enfant. Toutefois, les nuances qu'elle contient, et notamment celle relative à la prise en considération de l'organisation scolaire, peuvent contribuer au maintien de barrières à la fois attitudinales et institutionnelles. En ce sens, il reste possible d'orienter un élève en classe ou en école spécialisée, les mesures de pédagogie spécialisée attribuées aux élèves qui y ont droit pouvant être octroyées aussi bien dans l'une que dans l'autre (Art. 4, al. b, CDIP, 2007). Ainsi, si la Suisse s'est

engagée en faveur de l'intégration scolaire, force est de constater qu'un tournant plus radical vers *une école pour tous* n'est pas encore de mise. En effet, bien que le taux de séparation scolaire en Suisse ait globalement diminué ces dernières années par suite des injonctions politico-légales en faveur de l'intégration scolaire (Benoit & Bless, 2014 ; OFS, 2009, 2011), ce taux reste encore supérieur à la moyenne européenne[1] (European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE], 2012).

Différentes terminologies sont utilisées pour décrire le mouvement progressiste que représente la scolarisation d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire, notamment l'intégration et l'inclusion scolaires. Souvent employés de manière interchangeable, ces deux termes se distinguent pourtant conceptuellement (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006 ; Frederickson & Cline, 2010 ; Hodkinson & Devarakonda, 2011 ; Lalvani, 2013). L'inclusion scolaire est la terminologie adoptée formellement par l'UNESCO, au détriment de l'intégration scolaire. S'inscrivant dans un contexte de justice sociale (Ainscow et al., 2006 ; Slee, 2001 ; Ware, 2003) et basé sur des valeurs relatives aux droits de l'homme et à l'égalité des chances (Ainscow, 2005 ; Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000), ce mode de scolarisation part du principe éthique visant à prévenir la marginalisation et l'exclusion des enfants en leur fournissant un système éducatif flexible et adapté à leur condition et à leurs besoins d'apprenant (UNESCO, 2000, § 33, p. 15). En mettant l'accent sur des modifications de l'ensemble du système scolaire à un niveau global, l'inclusion scolaire implique que chaque école accueille tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques, qu'elle s'adapte à leurs besoins et s'assure de leur appartenance à la communauté (Avramidis & Norwich, 2002 ; Plaisance, Belmont, Vérillon, & Schneider, 2007 ; UNESCO, 1994). C'est essentiellement à ce niveau que l'intégration se distingue conceptuellement de l'inclusion scolaire : la première, associée à un processus d'assimilation, n'implique pas de restructuration sur le plan de l'environnement éducatif (Armstrong, 2001 ; Plaisance et al., 2007 ; Thomas, 1997). Dans l'idée que ce n'est plus aux élèves à s'adapter à l'environnement scolaire et afin d'augmenter la fréquentation de l'école par des élèves en situation de handicap, la mise en œuvre d'une scolarisation à visée inclusive implique donc de supprimer les barrières culturelles et environnementales (Armstrong, 2005).

Bien que la littérature à l'échelon international emploie à l'heure actuelle principalement les expressions d'*inclusion scolaire* ou d'*éducation inclusive*, cette recherche utilise celle d'*intégration scolaire* afin d'être en cohérence avec la terminologie utilisée dans les textes légaux suisses et avec les pratiques actuelles de scolarisation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en Suisse (Sermier Dessemontet, 2012). L'intégration scolaire se réfère ici à « l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires tout en

[1] Malgré des disparités cantonales importantes, le taux moyen de séparation scolaire en Suisse est passé de 6.22% en 2004/2005 à 5.6% en 2009/2010 et à 4.82% en 2011/2012 (Benoit & Bless, 2014 ; OFS, 2011). En comparaison, la moyenne européenne pour les années 2009 à 2012 est inférieure à 2% (EADSNE, 2012, calculs de l'auteure).

leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique et thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques, dans leur environnement, sans avoir recours à la séparation scolaire » (Bless, 2004, p. 14). Etant donné que cette définition rejoint en partie la visée inclusive requise par l'UNESCO (1994 ; 2006) et que la Suisse a adhéré dernièrement à la Convention pour les droits des personnes handicapées (CDPH) de l'Organisation des Nations Unies ([ONU], Chancellerie fédérale, 2014) l'engageant à privilégier un système d'éducation *inclusif*[2], les expressions de type *scolarisation à visée inclusive* ou *politiques à visée inclusive* sont également utilisées. Leur emploi est également justifié par notre forte adhésion à l'idée que ce mode de scolarisation est un *processus* qui doit être perçu comme « *a never-ending search to find better ways of responding to diversity* » (Ainscow, 2005, p. 118).

De plus, il convient de préciser que, dans cette recherche, l'expression *élèves avec/ayant des besoins éducatifs particuliers* est utilisée, en référence à la terminologie d'usage de la CDIP, de l'UNESCO et de l'EASNIE. Cette expression « renvoie à tous les enfants et les adolescents dont les besoins découlent de handicaps ou de difficultés d'apprentissage » qu'ils peuvent présenter « à un moment ou à un autre de leur vie scolaire » (UNESCO, 1994, p. 6). En vertu de l'article 3 de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007), elle concerne plus spécifiquement les élèves pour lesquels il a été établi, avant ou durant leur scolarité obligatoire, qu'ils nécessitent des mesures de soutien spécifiques pour suivre l'enseignement obligatoire, se développer et se former. En se focalisant sur les besoins éducatifs des élèves et non sur leurs déficits avérés ou présumés, cette terminologie vise à dépasser l'approche déficitaire du handicap et s'inscrit dans une perspective éducative (Plaisance, 2009). En effet, elle prend « appui sur le postulat selon lequel une situation de handicap résulterait de l'inadéquation entre les besoins d'un enfant et les caractéristiques du contexte scolaire dans lequel il doit assumer des tâches et un rôle social d'élève » (Pelgrims & Cèbe, 2010, in Lavoie, Thomazet, Feuilladieu, Pelgrims, & Ebersold, 2013, p. 95). En conséquence, l'expression *en situation de handicap* est également parfois utilisée.

[2] L'article 24, alinéa 2b de la CDPH stipule qu'aux fins de l'exercice du droit des personnes handicapées à l'éducation « les Etats Parties veillent à ce que [...] les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire » (ONU, 2006).

3 LES ATTITUDES, UN CONCEPT D'INTERET CENTRAL

Le concept d'attitude a été un élément d'intérêt central en psychologie sociale depuis ses débuts, essentiellement parce qu'il est basé sur l'hypothèse que les attitudes peuvent expliquer et prédire le comportement humain dans de nombreux domaines d'intérêt, comme celui des questions liées aux préjugés et à la discrimination sociale (Ajzen & Fishbein, 2005 ; Krosnick, Judd, & Wittenbrink, 2005). Son intérêt dans le champ des sciences de l'éducation réside notamment dans l'influence des attitudes des enseignants sur leurs pratiques d'enseignement et sur les performances sociales et scolaires des élèves (Jordan & Stanovich, 2003 ; Rouse, 2008). Selon une logique similaire, l'importance de ce concept dans le cadre de l'intégration scolaire provient de l'impact des attitudes sur la réussite de la mise en œuvre de ce mode de scolarisation (Avramidis et al., 2000 ; Kuyini & Desai, 2007), en influençant par exemple la motivation des enseignants à enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers (Cook, 2001), leur volonté de travailler de manière collaborative et leur adoption du concept même de l'intégration scolaire et de ses principes éthiques (Silverman, 2007 ; Symeonidou & Phtiaka, 2009 ; Vanderfaeillie et al., 2003). Bien que la relation attitude-comportement génère un débat intense depuis près d'un siècle, la popularité et l'intérêt persistants des recherches sur les attitudes en sciences sociales trouvent également leur source dans l'utilisation du concept d'attitude par tout un chacun, dans la vie de tous les jours, approximativement de la même manière qu'en psychologie sociale (Eagly & Chaiken, 1993, p. 8).

La psychologie sociale se sert du concept d'attitude pour comprendre les différences de points de vue entre des personnes qui soutiennent un mouvement, une politique ou encore une idéologie alors que d'autres s'y opposent ou désapprouvent (Eagly & Chaiken, 1993, p. 1). Traditionnellement, en psychologie sociale, il est supposé que l'évaluation des politiques sociales et d'autres aspects de l'environnement social par les individus a des conséquences importantes. En ce sens, les attitudes façonnent les perceptions que les individus ont du monde social et physique et elles influencent les comportements en exerçant des effets sélectifs (attention, perception, récupération d'information) à différentes étapes du processus informatif (Albarracín, Wang, Li, & Noguchi, 2008 ; Eagly & Chaiken, 1993). Il est donc reconnu que les attitudes influencent, par exemple, les amitiés et l'animosité envers autrui, à qui l'on offre ou non de l'aide, si l'on engage ou non des candidats issus de minorités ethniques, etc. Les attitudes peuvent être au cœur d'actions positives (aider à lutter contre la faim dans le monde) ou négatives (holocauste, attaques terroristes, etc.) (Albarracín et al., 2008, p. 19). Dans ce travail, le concept d'attitude est utilisé pour comprendre les différences entre des enseignants qui se positionnent plutôt en faveur ou en défaveur de l'intégration scolaire.

Ce chapitre vise, dans un premier temps, à définir le concept d'attitude et les éléments qui lui sont rattachés, comme les objets d'attitude, la formation et l'expression des attitudes, ainsi que leurs fonctions. Dans un second temps, le débat à la fois historique et actuel de la relation attitude-

comportement est exposé afin de saisir comment les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire peuvent influencer le comportement des enseignants vis-à-vis de cette pratique. Enfin, le but de ce travail étant d'examiner – et notamment de mesurer – les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire, les critères nécessaires à une mesure optimale des attitudes sont décrits.

3.1 Définition du concept d'attitude

La définition du concept d'attitude a considérablement évolué au cours du siècle dernier (Krosnick et al., 2005). Selon Eagly et Chaiken (1993), la meilleure des définitions fournies au départ est celle d'Allport (1935) : « *An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related* » (p. 810). En considérant les attitudes comme des prédispositions internes qui motivent le comportement social, cette définition explique en partie pourquoi les attitudes étaient perçues comme un concept central en psychologie sociale (Krosnick et al., 2005). Toutefois, si cette définition est importante historiquement, elle ne permet pas de faire la distinction de manière satisfaisante entre les notions de trait de personnalité, d'humeur, d'habitude ou d'autres dispositions d'une personne, parce qu'il y manque la notion-clé d'évaluation (Ajzen, 2005 ; Eagly & Chaiken, 1993). Ainsi, Eagly et Chaiken (1993) ont défini l'attitude comme étant « *a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor* » (p. 1).

Cette notion-clé de l'évaluation a perduré à travers le temps et reste d'actualité. Elle se retrouve ainsi dans nombre de définitions. Par exemple, Katz (1960) a défini les attitudes comme étant « les prédispositions d'une personne à évaluer un certain symbole, objet ou aspect de son monde d'une manière favorable ou défavorable » (p. 168, traduction libre de l'auteure). Selon Prislin et Crano (2008, p. 3), les attitudes sont des jugements qui intègrent et résument des réactions cognitivo-affectives, c'est-à-dire des connaissances et des affects en relation avec un objet. Quant à Ajzen (2005), il a défini une attitude comme étant « *a disposition to respond favourably or unfavourably to an object, person, institution, or event* » (p. 3). Eiser (1986) a associé à sa définition des attitudes le concept d'expérience subjective en sus de la notion d'évaluation. En ce sens, les attitudes sont les expériences d'une certaine problématique ou d'un objet, c'est-à-dire que lorsqu'une personne exprime une attitude envers un objet, elle n'en fait pas simplement l'expérience, elle en fait l'expérience de manière plus ou moins désirable ou agréable. Les attitudes ne reflètent donc pas simplement des *humeurs* ou des réactions affectives présumées, générées d'une manière ou d'une autre par un stimulus externe. La référence à une problématique ou à un objet fait partie de l'expérience. Ainsi, Eiser (1986) a défini l'attitude comme étant « une expérience subjective impliquant l'évaluation de quelque chose ou de quelqu'un, représenté dans l'expérience mais relatif à une référence publique : publique dans le sens que si on exprime nos attitudes, d'autres personnes devraient en principe être capables d'identifier l'objet ou la personne sujet à notre évaluation » (pp. 13-14, traduction libre de l'auteure).

Ces définitions laissent penser qu'une personne ne développerait pas d'attitude envers un objet jusqu'à ce qu'elle émette une réponse évaluative, une attitude ne se formant que sur la base de l'émission d'une telle réponse (Eagly & Chaiken, 1993, p. 2). Antonak et Livneh (1998) rejoignent cette position. En effet, selon eux, ces processus évaluatifs (les attitudes) *dorment* jusqu'à qu'ils soient évoqués par un stimulus spécifique ou un objet de référence. Ces objets de référence, en vertu de leur valeur psychosociale perçue, sont alors capables de susciter une réponse, une attitude chez une personne. En ce sens, les attitudes sont en quelque sorte des médiateurs entre des stimuli environnementaux particuliers et des réponses spécifiques. Si ces définitions se distinguent de celle d'Allport (1935) par leur dimension évaluative, elles en partagent cependant une caractéristique commune importante (Eagly & Chaiken, 1993) : cette caractéristique rejoint l'idée qu'une attitude est un état interne qui intervient entre des stimuli et des réponses, et influence ces réponses. En effet, selon Eagly et Chaiken (1993), une *tendance psychologique* se réfère à un état interne de la personne qui dure au moins un laps de temps. La notion d'*évaluation* se réfère quant à elle à toutes sortes de réponses évaluatives, manifestes ou dissimulées, cognitives, affectives ou comportementales. Ainsi, cette tendance psychologique peut être perçue comme une sorte de biais qui prédispose une personne à exprimer des réponses évaluatives positives ou négatives (Eagly & Chaiken, 1993, 2007). Une attitude serait ainsi l'un des nombreux états implicites ou dispositions[3] que les psychologues ont construits pour expliquer les réactions des personnes en présence d'un stimulus particulier (Eagly & Chaiken, 1993, p. 2). Il semble encore important de préciser qu'une attitude est un concept qui décrit un processus et une structure au niveau d'un individu, et non d'un groupe, d'un échantillon ou d'un agrégat de personnes, comme l'a argumenté Feger (1982).

Si Campbell (1963) parle d'attitudes *acquises*[4], d'autres d'attitudes *apprises* (Allport, 1935 ; Eiser, 1986), Eagly et Chaiken (1993) ont néanmoins estimé qu'il est peu judicieux d'exclure, dans une définition des attitudes, celles qui ne seraient pas forcément acquises ou apprises par expérience. Ainsi, bien que la plupart des attitudes étudiées en psychologie sociale sont probablement apprises grâce à l'expérience et à l'interaction avec autrui, les objets sociaux et l'environnement (Eiser, 1986), Eagly et Chaiken (1993, p. 3) ont postulé que la définition des attitudes devrait permettre que certaines attitudes ne soient pas apprises, mais qu'elles pourraient aussi trouver leur source en partie dans certaines bases biologiques. Par exemple, Zajonc (1980 ; 1984) a argumenté que l'affect peut être

[3] Le terme *disposition* a également été utilisé pour référer à ce type d'état interne, raison pour laquelle certains auteurs utilisent le terme *disposition* ou *prédisposition* dans leurs définitions du terme attitude (p.ex., Ajzen, 2005 ; Katz, 1960). Néanmoins, le terme *disposition* est souvent utilisé pour décrire un état qui perdure pendant une période de temps relativement longue, alors que certaines attitudes peuvent être temporaires et changeantes, spécifiquement si elles sont peu importantes pour les personnes qui les expriment. De fait, Eagly et Chaiken (1993, p. 2), préfèrent utiliser le terme *tendance* qui n'implique pas nécessairement un état sur le long terme, bien qu'ils s'accordent à dire que de nombreuses attitudes peuvent être durables ou tenaces dans le temps.

[4] Campbell (1963) estime que l'attitude est une disposition comportementale acquise, c'est-à-dire un état appris qui crée une inclinaison à répondre d'une certaine manière.

déclenché par des *inputs* sensoriels sans la médiation d'un processus mental plus élevé, soutenant l'hypothèse que certaines attitudes contiennent des composantes non apprises. Par conséquent, la définition d'Eagly et Chaiken (1993) présente un avantage en termes de généralité, puisque ces auteurs estiment qu'elle inclut les attitudes apprises ou non, stables ou changeantes, importantes ou pas.

Ces premiers éléments invitent à retenir, pour ce travail, la définition du concept d'attitude d'Eagly et Chaiken (1993), reconnue de surcroît comme étant la définition contemporaine la plus conventionnelle (Albarracín, Zanna, Johnson, & Kumkale, 2005, p. 4). Cette définition de l'attitude en tant que *tendance évaluative* représenterait effectivement un usage consensuel dans la psychologie sociale moderne (Eagly & Chaiken, 1993, p. 6). Une réponse évaluative étant toujours fournie en rapport à une entité qui fait l'objet d'évaluation – appelée objet d'attitude en psychologie sociale – (Eagly & Chaiken, 1993, p. 4), la section qui suit s'y intéresse tout particulièrement.

3.1.1 Objets d'attitude

Un objet d'attitude est une entité qui provoque les réponses évaluatives découlant d'une attitude. Tout ce qui est discriminable ou qui devient objet de pensée peut être évalué et, de fait, servir d'objet d'attitude (Eagly & Chaiken, 2007). Ainsi, l'objet d'attitude peut être n'importe quelle entité réelle ou imaginaire, concrète ou abstraite, un comportement, une personne ou un groupe social, un événement, une situation ou un problème de société (Antonak & Livneh, 1988 ; Fishbein & Ajzen, 1974 ; Eagly & Chaiken, 1993, 2007). Bien que les objets d'attitude soient infinis, certains types d'objets ont reçu une attention particulière dans la recherche en psychologie sociale, notamment les politiques sociales, les idéologies et les groupes sociaux, dont les minorités (Eagly & Chaiken, 1993).

Une entité devient un objet d'attitude si une personne s'accorde la tâche – ou accepte cette tâche octroyée par autrui – d'établir un jugement concernant cette entité. Un tel jugement ne peut se faire avant qu'un minimum d'informations sur l'objet soit représenté dans la structure cognitive d'une personne. En effet, un objet d'attitude est une entité unique, mais encodée d'une variété d'attributs (Eagly & Chaiken, 1993). Par exemple, si l'objet d'attitude concerne l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers, cela signifie que l'enseignant le perçoit par le biais de nombreux stimuli : la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves, le soutien à disposition, la complexification ou non de leurs tâches d'enseignement, les bénéfices scolaires et sociaux d'un tel dispositif pour l'élève et ses pairs, etc. Quand une classe d'attributs décrivant l'intégration scolaire d'un élève est observée pour provoquer une réponse exprimant un certain degré d'évaluation, il est inféré que l'enseignant possède une attitude envers ce mode de scolarisation, exprimée par un certain degré d'approbation ou de désapprobation. En effet, lorsque les observations d'une personne montrent qu'une classe d'attributs (décrivant l'objet d'attitude en question) et une classe de réponses individuelles (exprimant un certain degré d'évaluation) covarient, cela signifie qu'un individu possède

une attitude envers cette entité. Autrement dit, un jugement, qu'il soit manifeste ou dissimulé, peut produire une tendance psychologique à répondre avec un degré particulier d'évaluation lorsqu'un individu est confronté à l'objet d'attitude. Si cette tendance à répondre est établie, la personne a formé une attitude envers cet objet (Eagly & Chaiken, 1993, p. 2).

3.1.2 Formation des attitudes

La formation d'une attitude implique une activité cognitive qui génère une signification évaluative à l'égard d'un objet (Eagly & Chaiken, 1993). Il est par ailleurs reconnu qu'une large proportion des significations que les personnes assignent aux entités qui les entourent est de nature évaluative (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957). Une attitude est donc le *résultat* d'un processus latent de catégorisation et non, comme l'ont affirmé Zanna et Rempel (1988), un processus de catégorisation. Dans le même ordre d'idée que le modèle de réponses tripartite présenté ci-après (voir section 3.1.4), il est supposé que les attitudes seraient formées par trois différents types d'antécédents, c'est-à-dire par des processus cognitifs, affectifs et comportementaux (Triandis, 1971). Toutefois, ces trois processus ne doivent pas forcément être présents lors de la formation des attitudes : elles peuvent être formées principalement ou exclusivement sur la base de n'importe lequel de ces trois types de processus (antécédents) ou à partir de leur combinaison (Eagly & Chaiken, 1993, p. 16).

L'hypothèse selon laquelle les attitudes dérivent d'un processus cognitif d'apprentissage est implicite dans de nombreuses recherches. Un processus cognitif d'apprentissage est supposé survenir lorsque les personnes acquièrent des informations sur l'objet d'attitude, formant de ce fait des croyances. Ces informations sont obtenues par l'expérience directe et indirecte avec un objet d'attitude. La question de savoir si les croyances sont acquises par l'expérience directe ou indirecte avec un objet d'attitude est par ailleurs un déterminant de l'étendue avec laquelle les attitudes d'une personne prédisent son comportement (Eagly & Chaiken, 1993, p. 15).

La formation des attitudes par des antécédents affectifs provient de l'hypothèse selon laquelle une attitude est formée par l'association répétée entre un objet d'attitude et un stimulus qui provoque une réponse affective (Eagly & Chaiken, 1993, p. 15). D'autres auteurs ont estimé que les *préférences* (ou évaluations) sont basées essentiellement sur des réponses affectives, qui sont souvent immédiates et peu *médiées* par la réflexion sur les attributs d'un objet d'attitude (Zajonc, 1984).

Enfin, l'idée que les attitudes seraient formées par des antécédents comportementaux provient des travaux de Bem (1972). En ce sens, les personnes auraient tendance à inférer une attitude qui soit en cohérence avec leurs comportements antérieurs. Toutefois, Bem (in Eagly & Chaiken, 1993, p.16) a estimé que les individus prennent en compte les conditions dans lesquelles ils manifestent un comportement, ce qui a pour résultat qu'ils forment des attitudes sur la base de comportements

lorsqu'ils estiment qu'aucune pression extérieure ne les aurait contraints à manifester ce comportement. Dans la tradition des théories comportementales (*stimulus-response behavior theory*), lorsqu'un comportement manifeste associé à un objet d'attitude est récompensé ou puni, des réponses évaluatives implicites surviennent, c'est-à-dire des attitudes (Hovland, Janis, & Kelley, 1953, in Eagly & Chaiken, 1993, p. 16).

Il est désormais reconnu que les évaluations que les personnes font d'un objet (les attitudes) peuvent être représentées aussi bien dans la mémoire que par un jugement qu'elles élaborent de manière spontanée au moment où l'évaluation devient pertinente (figure 1) (Albarracín et al., 2005 ; Eagly & Chaiken, 1993 ; Fazio, 1986 ; Schwarz & Bohner, 2001). Cela signifie qu'il est possible qu'un jugement préalable d'un objet puisse être représenté en mémoire pour une utilisation ultérieure, c'est-à-dire être activé en présence de l'objet d'attitude ou d'attributs associés à cet objet (Eagly & Chaiken, 1993 ; Fabrigar, MacDonald, & Wegener, 2005).

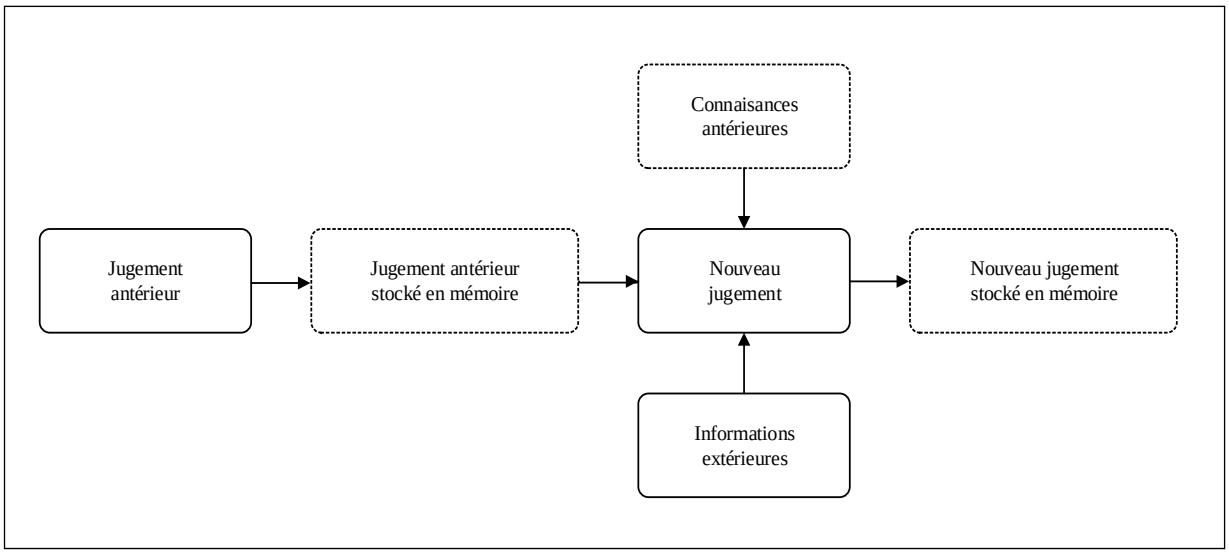


Figure 1. Représentation des attitudes comme étant des jugements influencés par des informations extérieures, des connaissances antérieures, le souvenir de jugements antérieurs et comme étant de nouveaux jugements mémorisés (adapté d'Albarracín et al., 2005, p. 6).

Ce jugement stocké en mémoire se distingue cependant du jugement initial formulé spontanément et des jugements ultérieurs qui peuvent se former en se remémorant le jugement initial (Albarracín et al., 2005). En effet, les jugements stockés en mémoire existent de manière latente (contours en pointillé, figure 1), même lorsque les personnes n'en sont pas conscientes (Krosnick et al., 2005).

Dans le même ordre d'idées, Krosnick et al. (2005) ont mis en évidence le processus cognitif en trois phases par lequel une évaluation (ou une attitude) est générée et par lequel cette évaluation forme de manière subséquente les réponses observables. Premièrement, la phase d'activation automatique est une phase initiale durant laquelle des contenus mémorisés sont activés spontanément. En contact de l'objet d'attitude, l'activation de la mémoire est rapide et ne requiert que très peu de ressources

cognitives. En ce sens, elle n'émane pas d'une recherche active d'informations dans les contenus mémorisés. La personne n'est donc pas forcément consciente de l'objet d'attitude ou de ce processus d'activation. Néanmoins, toutes les attitudes ne sont pas activées automatiquement parce que cette activation dépend de l'accessibilité des informations relatives à l'évaluation.

Deuxièmement, la phase initiale d'activation est suivie d'une étape de délibération durant laquelle une recherche contrôlée d'informations pertinentes relatives à l'objet d'attitude se produit (Krosnick et al., 2005). Tant les évaluations mémorisées que d'autres associations pertinentes peuvent être récupérées dans la mémoire, en fonction de leur accessibilité, elle-même influencée par une quantité de facteurs (Krosnick et al., 2005). En ce sens, certaines croyances et expériences sont rappelées plus facilement que d'autres et certains contenus mémorisés sont davantage associés que d'autres à l'objet d'attitude. En outre, l'accessibilité des informations relevantes serait modérée par le contexte dans lequel l'objet d'attitude est rencontré (Sudman, Bradburn, & Schwarz, 1996). Cela peut notamment avoir un effet lors de la mesure des attitudes, plus particulièrement en ce qui concerne l'ordre des questions dans un questionnaire ou dans une échelle de mesure des attitudes (voir section 3.3). Cette phase de délibération implique des processus contrôlés et volontaires comme la motivation à délibérer ou à réfléchir au sujet de l'attitude avant de la reporter, ainsi que le fait d'avoir l'opportunité de le faire.

Si ces prérequis sont absents, les *inputs* de la phase initiale d'activation automatique ont un impact direct sur la réponse évaluative d'une personne. Or, certaines circonstances lors du report d'attitudes peuvent induire la motivation à délibérer. Il s'agit par exemple de la perception des conséquences positives à être précis ou de la perception des conséquences possibles si une erreur de jugement est faite (Krosnick et al., 2005). D'autres facteurs internes à la personne peuvent également induire la motivation à délibérer. Par exemple, certaines personnes développent un besoin élevé d'être précises ou d'introspection, d'autres prennent plaisir à réfléchir. Ces personnes sont alors plus motivées à exercer un effort intellectuel pour produire une évaluation. Outre la motivation, l'occasion de délibérer au sujet d'une attitude doit aussi être présente. Ce second prérequis exige, d'une part, la conscientisation de l'objet d'attitude et, d'autre part, la disponibilité de ressources cognitives. Sans ce second prérequis, l'*input* de la phase initiale d'activation automatique reste le premier déterminant de la réponse évaluative d'une personne, même si cette dernière est plutôt motivée à réfléchir à l'évaluation (Krosnick et al., 2005).

La troisième étape est la phase de réponse. Selon Krosnick et al. (2005), ces évaluations générées automatiquement ou de manière délibérée façonnent les réponses déclarées. Ces influences peuvent être *explicites* (la personne est consciente du lien entre l'attitude et la réponse) ou *implicites* (la personne n'est pas consciente de ce lien) (Eagly & Chaiken, 2007). Les premières requièrent une analyse contrôlée de la manière dont les informations disponibles doivent être utilisées. De ce fait, elles font appel à la métacognition et peuvent avoir un impact sur la mesure des attitudes. En ce sens,

les processus métacognitifs relatifs à l'adéquation de l'information qui façonnent la réponse peuvent aussi influencer l'étape finale du processus d'évaluation. Par exemple, si les théories auxquelles adhère une personne suggèrent que l'évaluation générée est le résultat d'informations inappropriées, elle peut tenter de corriger son évaluation finale (Wegener & Petty, 1997). Les stratégies de correction de ce type sont étroitement reliées aux mécanismes de contrôle qui opèrent durant l'étape de délibération et qui guident la recherche contrôlée d'informations. Toutefois, ce type de correction durant l'étape de réponse peut consister simplement en un ajustement de l'évaluation reportée sans une recherche plus approfondie d'informations. Enfin, le résultat doit être mis en correspondance avec les alternatives de réponses disponibles. Si ces alternatives sont prescrites par la situation, ce qui est le cas des techniques de mesure des attitudes comme les questionnaires autoadministrés, la phase de réponse requiert que la réponse soit formatée en accord avec les options spécifiques, conformément aux inférences faites au sujet de la signification voulue des alternatives de réponse (Krosnick et al., 2005). Quant aux secondes, les influences implicites, certaines évaluations peuvent affecter implicitement les réponses par le biais d'attributions erronées de l'évaluation. Cela signifie qu'une personne peut délibérément faire appel à une évaluation qui peut ensuite influencer la réponse, mais la personne n'est pas consciente du lien entre l'évaluation et la réponse. Ce type d'influence implicite dans l'évaluation est illustré par exemple par l'impact que génère le fait de répondre à une question en fonction des réponses aux questions subséquentes dans un questionnaire (Strack, Martin, & Schwarz, 1988).

Ces conceptualisations de la formation des attitudes, étroitement liées à leur structure et à leur expression, indiquent que la définition des attitudes inclut à la fois les évaluations stables, stockées dans la mémoire que les évaluations spontanées, élaborées temporairement (Albarracín et al., 2005 ; Eagly & Chaiken, 1993, 2007).

3.1.3 Structure des attitudes

La structure d'une attitude peut être représentée par l'association entre un objet d'attitude et une évaluation, mais également en fonction des structures du savoir qui lui sont associées (Fabrigar et al., 2005). En ce sens, une personne peut associer des attributs spécifiques à un objet d'attitude et chacun de ces attributs peut en retour être associé à une évaluation (Fishbein & Ajzen, 1975). De même, un individu peut associer à un objet d'attitude des réponses émotionnelles spécifiques et chacun de ces états émotionnels peut être associé à une évaluation (Zanna & Rempel, 1988). La structure d'une attitude se référerait donc au contenu et au nombre de structures du savoir, à la force et à la configuration des liens associatifs qui génèrent l'attitude et aux structures de savoir qui leur sont associées (Fabrigar et al., 2005).

Certains chercheurs distinguent deux types de structure des attitudes (Eagly & Chaiken, 1993, 2007 ; McGuire, 1989) : la structure *intra-attitudinale* se réfère à la structure d'une attitude unique, alors que

la structure *inter-attitudinale* se réfère aux structures qui impliquent plusieurs attitudes, parfois référée à un *système* d'attitudes (McGuire, 1989) ou encore à un système de croyances (Converse, 1964). En d'autres mots, la structure *inter-attitudinale* se réfère à la représentation des attitudes comme étant des unités liées ensemble dans les structures cognitives. Etant donné qu'une attitude générale à l'égard d'un objet peut être influencée par l'évaluation de plusieurs attributs de l'objet ou par les émotions liées à cet objet, de nombreuses situations impliqueraient une structure *inter-attitudinale* même lorsqu'un objet unique est pris en considération. Toutefois, certains auteurs ont estimé que lorsque l'objet d'attitude est unique, il se réfère à une structure *intra-attitudinale*, alors qu'on fera référence à une structure *inter-attitudinale* lorsque plusieurs objets sont concernés par l'évaluation ou lorsque la structure des attitudes est perçue comme les relations entre les attitudes à l'égard de différents objets d'attitudes reliés entre eux (Fabrigar et al., 2005, pp. 80-85).

Bien que l'objet d'attitude examiné dans ce travail, l'intégration scolaire, puisse être associé à d'autres objets d'attitudes, comme le handicap ou la justice sociale, impliquant un système de croyances plus complexe, un objet d'attitude unique est pris en considération (l'intégration scolaire) et se réfère à une structure *intra-attitudinale*, notamment pour des raisons de mesure (voir section 3.3).

3.1.4 Expression des attitudes

Comme cela a été évoqué précédemment, l'expression des attitudes est étroitement liée à leur formation, à leur structure et à leur évolution. Si les attitudes peuvent être exprimées de manière non verbale, l'expression des attitudes est en principe intelligible : l'expression d'une attitude peut généralement être comprise ou perçue par autrui, même sans en comprendre la raison. Autrement dit, les attitudes sont communiquées. Le langage permet ainsi de rendre public ce qui normalement devrait ou pourrait être une expérience personnelle ou privée (Eiser, 1986). En d'autres termes, l'expression d'une attitude est un acte social qui présuppose une audience, de laquelle cette expression est censée être comprise.

Selon Eiser (1986) de même que Eagly et Chaiken (1993), les personnes peuvent exprimer une attitude différente à propos d'un même objet selon leurs perceptions, leurs expériences, leurs valeurs et en fonction de l'interaction avec l'objet d'attitude, c'est-à-dire en fonction de caractéristiques sociales et contextuelles. Le type et la taille de l'audience peuvent également influencer l'expression d'une attitude (Eagly & Chaiken, 2007 ; Eiser, 1986). Etant donné que les processus cognitifs qui génèrent l'évaluation d'un objet sont complexes et variables dans le temps, ainsi qu'en fonction des situations et des individus, Krosnick et al. (2005) ont estimé qu'il n'y a pas de raison de croire qu'une personne va systématiquement reporter la même attitude sur un objet lorsqu'on lui demande de le faire à de multiples occasions et dans des contextes différents. En conséquence, l'un des buts principaux des

recherches sur les attitudes est de mieux comprendre les effets de variables contextuelles sur les attitudes et leur expression (Eagly & Chaiken, 2007, p. 588).

De manière similaire à la formation des attitudes, il est supposé que les réponses qui expriment une évaluation et, de fait, révèlent les attitudes d'une personne peuvent être divisées en trois classes : cognitive, affective et comportementale (Eagly & Chaiken, 1993, 2007). Ces trois catégories de réponses sont parfois considérées comme les trois composantes des attitudes (Antonak & Livneh, 1988 ; Triandis, 1971). Chaque type de réponse peut se situer sur une dimension évaluative, c'est-à-dire sur un continuum entre un point extrêmement négatif et un point extrêmement positif, incluant, du moins pour les réponses cognitives, un point neutre[5] (Eagly & Chaiken, 2007). En général, les personnes qui évaluent un objet d'attitude favorablement ont tendance à l'associer avec des attributs positifs (réponse cognitive), des réactions affectives positives (réponse affective) ou encore à s'engager dans des comportements qui promeuvent ou soutiennent cet objet d'attitude (réponse comportementale), voire des intentions de comportement soutenant l'objet d'attitude (réponse conative) et inversement, quel que soit le type de réponse (Eagly & Chaiken, 1993).

Les réponses *cognitives* se réfèrent aux idées des personnes, à leurs pensées, leurs perceptions, leurs connaissances, leurs croyances, leurs opinions à propos de l'objet d'attitude (Antonak & Livneh, 1988 ; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011 ; Eagly & Chaiken, 1993). En d'autres termes, elles reflètent la conceptualisation mentale de l'objet d'attitude ou comment l'objet d'attitude est conceptualisé mentalement (Antonak & Livneh, 1988), reflétant ainsi les associations ou des liens que les personnes établissent entre un objet d'attitude et des attributs variés (Fishbein & Ajzen, 1975), c'est-à-dire les informations qu'une personne possède sur un objet particulier. Les réponses évaluatives cognitives contiennent aussi bien les réponses *dissimulées*, qui surviennent lorsque ces associations sont induites ou perçues, que des réponses *manifestes*, exprimées par des affirmations verbales d'opinions ou de croyances[6] (Antonak & Livneh, 1988 ; Eagly & Chaiken, 1993).

Les réponses *affectives* concernent les sentiments, les réactions émotionnelles (humeurs, émotions), ou encore toute activité du système nerveux sympathique que les personnes ressentent en relation avec un objet d'attitude (Eagly & Chaiken, 1993). En regard des recherches sur l'affect et les émotions, plusieurs auteurs considèrent l'évaluation et l'affect de manière distincte conceptuellement (Eagly &

[5] La question de savoir si une croyance peut se situer sur un point neutre d'une dimension évaluative peut être considérée comme *évaluative* fait débat. Certains psychologues la considère comme *non informative* (p. ex. Antonak & Larrivee, 1995), mais Eagly et Chaiken (1993, p. 11) ont estimé qu'elle exprime un degré d'évaluation qui se situe entre des valeurs positives et négatives

[6] Bien que certains auteurs comme Eagly et Chaiken (1993) ont utilisé le terme *croyance* pour décrire les pensées que les personnes ont à propos d'un objet d'attitude, les réponses évaluatives qui sont cognitives de nature sont également nommées avec des termes comme connaissances, savoir, opinions, informations, déductions ou encore conclusions (Eagly & Chaiken, 1993). Selon ces auteurs, ces termes sont utiles dans certains contextes, mais qu'ils se recoupent considérablement avec le concept de croyance. En outre, il est désormais reconnu que l'on peut également définir les attitudes comme des croyances (Kruglanski & Stroebe, 2005 ; Wyer & Albarracín, 2005).

Chaiken, 1993 ; Albarracín et al., 2005). Ainsi, les premiers conçoivent l'évaluation comme un état intervenant dans la covariation entre des classes de stimuli et les réponses évaluatives produites par les stimuli, alors qu'ils conçoivent l'affect comme un type de réponse par lequel des personnes expriment leurs évaluations (Eagly & Chaiken, 1993). Quant aux seconds, ils distinguent les attitudes des réactions affectives dans l'idée que ces dernières ne sont pas nécessairement associées à une entité particulière (Albarracín et al., 2005).

Les réponses *comportementales ou conatives*[7] comprennent les actions manifestes que les individus expriment en relation à l'objet d'attitude (Antonak & Livneh, 1988 ; Eagly & Chaiken, 1993). Les réponses comportementales peuvent aussi inclure des intentions d'agir qui ne sont pas nécessairement exprimées à travers un comportement manifeste. Les réponses de ce type incluent également le souvenir ou la réminiscence d'actions antérieures dans certaines situations, impliquant ce à quoi se réfère l'attitude (Antonak & Livneh, 1988). Les comportements sont des réponses ou des activités à but dirigé qui peuvent prendre trois formes générales : approche ou recherche de l'objet, évitement du contact ou fuite, action contre ou combat (Antonak & Livneh, 1988, pp. 6-7).

Au-delà de la valeur heuristique de ces trois catégories de réponse, il est attendu que cette division en trois composantes ait une certaine validité discriminante (Eagly & Chaiken, 1993). Ainsi, les réponses de chaque type devraient établir un rapport plus fort avec les autres réponses au sein de la même catégorie de réponses qu'avec les réponses des deux autres types, malgré que les réponses de ces trois types se situent sur une dimension commune (l'évaluation) et que, de fait, des corrélations positives entre les trois dimensions (cognitives, affectives et comportementales) puissent émerger. Autrement dit, chacune des trois composantes devrait posséder une variance unique non partagée avec les deux autres (Ajzen, 2005). Toutefois, les nombreuses recherches menées pour démontrer ce modèle tripartite ont, le plus souvent, échoué à confirmer que les réponses cognitives, affectives et comportementales sont distinctes empiriquement et notamment qu'elles le sont chez la plupart des personnes la plupart du temps (Eagly & Chaiken, 2007 ; Fishbein & Ajzen, 1974). En conséquence, les preuves empiriques soutiennent actuellement la séparation de ces trois classes de réponses évaluatives dans certaines circonstances, mais pas dans toutes (Eagly & Chaiken, 1993, p. 13). En ce sens, un modèle avec trois composantes serait probablement rejeté pour la plupart des attitudes.

Néanmoins, cette distinction tripartite fournit un cadre théorique qui permet de conceptualiser l'expression des attitudes par des réponses de trois sortes. Il s'agirait donc de penser davantage en termes de trois types de réponses évaluatives possibles plutôt qu'en trois composantes (Eagly & Chaiken, 1993, p. 14). Cette conceptualisation est résumée dans la figure 2, qui représente une attitude

[7] Une réponse conative se réfère à l'intention de se comporter d'une certaine manière en fonction de l'objet d'attitude. L'aspect conatif est, en quelque sorte, une préparation, une prédisposition, une orientation, une tendance plus qu'un acte de comportement. Si pour certains auteurs, comportemental et conatif sont similaires, pour d'autres, ces deux composantes se distinguent clairement.

en tant qu'état induit à partir d'un objet d'attitude et exprimée par des réponses évaluatives divisées en trois classes (cognitive, affective et comportementale) (Eagly & Chaiken, 1993, p. 10).

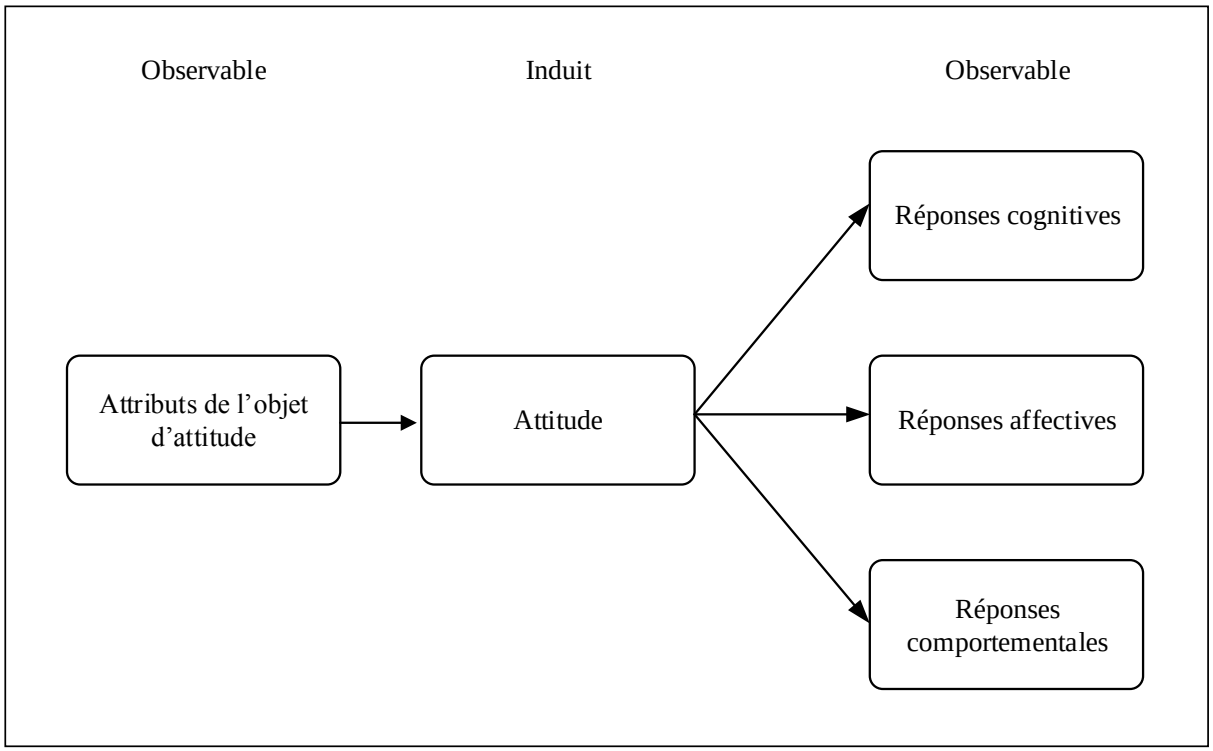


Figure 2. Représentation schématique de l'expression des attitudes (adapté de Eagly & Chaiken, 1993, p. 10).

En outre, selon Eagly et Chaiken (1993), si les attitudes ne se forment pas nécessairement à partir des trois classes d'antécédents (cognitif, affectif et comportemental) comme cela a été mentionné précédemment (section 3.1.2), elles ne s'expriment pas non plus systématiquement à l'aide des trois catégories de réponses. En ce sens, il n'est pas reconnu de manière universelle que les individus s'expriment sur un objet d'attitudes en fournissant une réponse à la fois cognitive, affective et comportementale : certaines personnes peuvent avoir des croyances sur un certain objet d'attitude, mais ne jamais s'engager à se comporter de manière manifeste ou à exprimer une réaction émotionnelle en fonction de ces croyances (Eagly & Chaiken, 1993, pp. 16-17).

Un autre problème associé au modèle tripartite concerne l'étendue selon laquelle les trois classes de réponses évaluatives sont cohérentes les unes avec les autres, c'est-à-dire que les personnes auraient tendance à exprimer le même degré d'évaluation d'un objet d'attitude, quelles que soient les réponses de ces trois classes. Or, un degré élevé de cohérence entre les trois classes de réponses implique que les analyses statistiques appropriées dans le domaine des attitudes produisent une solution factorielle à une dimension. Si les trois classes de réponses étaient incohérentes, alors une solution multidimensionnelle serait obtenue. Or, les réponses associées à certaines attitudes sont plutôt cohérentes entre les catégories de réponses alors que d'autres le sont moins. Cela dépendrait

notamment du type d'attitudes investiguées, par exemple si le domaine d'attitudes étudié est familier ou pensé fréquemment (Eagly & Chaiken, 1993).

Il pourrait également être supposé que les processus de formation des attitudes induisent les types de réponses. Par exemple, une attitude générée par un processus cognitif entraînerait une réponse évaluative de nature cognitive, etc. Toutefois, une relation forte de ce type est improbable selon Eagly et Chaiken (1993). En effet, une personne pourrait développer des croyances sur un objet d'attitude, y penser et ensuite décider d'un plan d'action ou exprimer une réponse émotionnelle (Eagly & Chaiken, 1993, p. 17). Selon ces auteurs, comprendre comment un mode de formation des attitudes est associé à une réponse évaluative subséquente représente, encore à l'heure actuelle, un véritable défi.

En résumé, le terme *attitudes* fait référence aux tendances évaluatives qui peuvent aussi bien être inférées par les croyances, l'affect et le comportement manifeste que les influencer. En ce sens, les croyances, l'affect et le comportement interagissent avec les attitudes, mais ne les constituent pas (Albarracín et al., 2005 ; Fabrigar et al., 2005), ce qui rejoint les propos d'Eagly et Chaiken (1993) qui rejettent un modèle *constitué* de trois composantes.

3.1.5 Fonction des attitudes

Les motivations à former et à exprimer des attitudes ont depuis longtemps fait l'objet de spéculations chez les chercheurs (Fabrigar et al., 2005). Par exemple, Katz (1960) a identifié quatre types de fonctions des attitudes. La première fonction, nommée *knowledge function*, faciliterait la gestion, l'organisation et la simplification du traitement de l'information en fournissant un schéma dans lequel il est possible de fusionner les informations nouvelles et existantes. Parce que les théories cognitives ont été prédominantes en psychologie sociale ces dernières années, cette fonction a la faveur de la plupart des chercheurs dans le domaine des attitudes (Eagly & Chaiken, 1993, p. 20). La seconde fonction est, selon Katz (1960), une fonction utilitaire ou instrumentale (*utilitarian function*) qui présuppose que les attitudes aideraient les individus à atteindre leurs buts et à éviter les conséquences négatives. Cela signifie, en accord avec les théories de l'apprentissage, que les personnes développent des attitudes favorables à l'égard de stimuli associés à la satisfaction de leurs besoins et des attitudes défavorables vis-à-vis de stimuli associés à des conséquences négatives ou punitives. La troisième fonction, *ego-defensive*, dérivée des courants psychanalytiques, aurait pour but de maintenir ou de promouvoir l'estime de soi (Katz, 1960). Enfin, la quatrième fonction, intitulée *value-expressive*, concerne les attitudes qui permettent aux gens de communiquer leurs valeurs personnelles et leur image d'eux-mêmes (*self-concept*). Smith, Bruner et White (1956) ont également supposé que les attitudes auraient une fonction d'ajustement social, car elles faciliteraient le maintien des relations d'une personne avec les individus qu'elle apprécie.

Fabrigar et al. (2005, p. 83) ont cependant précisé que ces taxonomies ne sont pas nécessairement exhaustives, ni mutuellement exclusives. En outre, selon certains auteurs comme Fabrigar, Smith et Brannon (1999), les fonctions des attitudes pourraient également être associées aux propriétés structurales des attitudes. En ce sens, si une attitude sert une fonction en particulier, cela pourrait être, dans une certaine mesure, le résultat du contenu des structures de connaissances associées à cette attitude. Par exemple, les attitudes basées sur les informations liées aux valeurs d'une personne pourraient résulter en une attitude servant la fonction *value-expressive*. De même, une attitude basée sur l'information directement pertinente pour la valeur de soi pourrait produire une attitude *ego-defensive* (Fabrigar et al., 2005). De plus, les fonctions des attitudes pourraient aussi avoir des implications sur le contenu des connaissances. Ainsi, une fonction *value-expressive* pourrait stimuler l'attention et la mémorisation d'informations relatives aux valeurs. Les taxonomies de fonctions des attitudes peuvent donc être pensées comme des systèmes permettant de catégoriser les informations pertinentes pour les attitudes (Fabrigar et al., 2005).

Les fonctions proposées par Katz (1960) et par d'autres théoriciens (Fabrigar, Smith et al., 1999 ; Smith et al., 1956) présument que certains besoins ou que certaines motivations dirigent le fonctionnement des attitudes (Eagly & Chaiken, 1993).

3.2 Attitude et comportement

Bien que cette étude ne cherche pas à examiner la relation entre les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire et leurs comportements, il paraît cependant important de bien en comprendre les tenants et aboutissants. En effet, l'un des intérêts d'étudier les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire réside notamment dans l'idée que les attitudes des enseignants influencent, en partie du moins, leurs comportements et leurs pratiques d'enseignement lorsqu'un ou des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers sont scolarisés dans leur classe. De plus, comme cela a été explicité en introduction à ce chapitre, le concept d'attitude est un thème central en psychologie sociale, essentiellement parce qu'il est basé sur l'hypothèse que les attitudes peuvent expliquer et prédire le comportement humain (Allport, 1935 ; Ajzen & Fishbein, 2005). En outre, il a été présenté précédemment que les attitudes peuvent s'exprimer par des réponses cognitives, affectives et comportementales. Cette perspective laisse également penser que les attitudes des personnes sont positivement corrélées avec leurs comportements manifestes (Eagly & Chaiken, 1993).

Or, savoir dans quelle mesure les attitudes à l'égard d'un objet d'attitude prédisent le comportement est une question débattue depuis plusieurs décennies (Ajzen & Fishbein, 2005 ; Eagly & Chaiken, 1993). Partant du postulat que le comportement humain est guidé par les attitudes sociales, de nombreuses recherches ont visé à démontrer l'association entre des attitudes à l'égard d'un objet d'attitude et les comportements des individus (voir p. ex. Thurstone & Chave, 1929 ; Smith, 1932 ;

Stagner, 1942). Toutefois, les recherches emblématiques de LaPiere (1934)[8] sur l'accueil d'un couple de la communauté chinoise dans des hôtels aux Etats-Unis, et de Corey (1937)[9] sur la tricherie des étudiants ont infirmé la corrélation présumée entre attitude et comportement. Suite à ces deux études, de nombreuses recherches ont corroboré leurs résultats, amenant les chercheurs en psychologie sociale à douter de l'utilité du concept d'attitude (Ajzen & Fishbein, 2005 ; Eagly & Chaiken, 1993). La revue de la littérature de Wicker (1969) est venue renforcer les doutes des chercheurs des années '60 et '70 en questionnant l'existence des attitudes ou, du moins, la pertinence de l'influence des attitudes sur le comportement : « *The present review provides little evidence to support the postulated existence of stable, underlying attitudes within the individual which influence both his verbal expressions and his actions* » (Wicker, 1969, p. 75).

Si les conclusions de Wicker (1969) ont permis d'étayer les questionnements des sociologues de l'époque qui présupposaient l'importance des dispositions personnelles, du contexte social et des normes en tant que déterminants de l'action humaine (DeFleur & Westie, 1958 ; Deutscher, 1969 ; LaPiere, 1934), il a néanmoins été reproché à Wicker de baser ses conclusions sur des études menées essentiellement en laboratoire, influençant de fait les mesures du comportement (environnement restrictif offrant peu d'options de comportement) et diminuant artificiellement la prédiction du comportement par les attitudes (Eagly & Chaiken, 1993). Néanmoins, en réaction aux conclusions de Wicker, d'autres chercheurs ont alors tenté de défendre le concept d'attitude en questionnant la validité des instruments employés pour mesurer les attitudes. Ils ont notamment dénoncé les problèmes de biais de réponses (désirabilité sociale) et de la multidimensionnalité des attitudes mesurées par un score unique. Pour éviter les biais de réponses et, particulièrement, la désirabilité sociale dans la mesure des attitudes, des techniques de mesure indirecte, comme les approches de mesure déguisées et physiologiques, ont alors été proposées. Toutefois, il n'a pas pu être démontré que les approches de mesure indirecte fournissent des résultats plus valides sur les attitudes réelles d'une personne que les approches de mesure directe, ni qu'elles pouvaient servir à expliquer l'échec de l'attitude en tant que mesure pour prédire le comportement (Ajzen & Fishbein, 2005, p. 176). En ce qui concerne le problème des techniques de mesure des attitudes qui déterminent un score unique représentant les réactions générales positives ou négatives à l'égard d'un objet d'attitude, de nombreux théoriciens ont mis en évidence qu'elles ne permettaient pas d'évaluer la complexité du concept d'attitude. De fait, nombre de chercheurs ont estimé que pour prédire le comportement, il s'agissait de mesurer la composante comportementale ou conative des attitudes plutôt que la composante affective

[8] Les résultats de LaPiere (1934) n'ont indiqué aucune cohérence entre les attitudes et le comportement des tenanciers des hôtels investigués : le couple de Chinois reçevait effectivement un service courtois dans chaque établissement visité, mais les réponses à la lettre envoyée par LaPiere aux tenanciers pour savoir s'ils accepteraient des membres de la communauté chinoise dans leur établissement étaient presque systématiquement négatives.

[9] Corey (1937) a démontré que la corrélation entre les attitudes des étudiants à l'égard de la tricherie en classe et leur comportement effectif de tricherie n'était pas cohérente.

ou cognitive (Ajzen & Fishbein, 2005, p. 177). Or, il a été démontré depuis qu'il était rare de pouvoir discriminer empiriquement en facteurs distincts les items relatifs à l'une des trois composantes des attitudes et que l'approche du modèle tripartite ne pouvait expliquer les incohérences relevées dans la relation attitude-comportement (Ajzen & Fishbein, 2005, p. 177). Ajzen et Fishbein (2005) ont ainsi relevé que la faible prédiction des comportements manifestes par les attitudes verbales n'a pu être résolue par les tentatives d'amélioration des mesures d'attitudes.

Eagly et Chaiken (1993) ont cependant proclamé que la force de l'association attitude-comportement varie en fonction des caractéristiques des instruments employés pour mesurer les attitudes. En effet, le problème de la faible corrélation entre attitude et comportement a été en partie résolu lorsque les chercheurs ont réalisé que les attitudes générales à l'égard d'un objet sont de faibles prédicteurs de comportements spécifiques, mais qu'elles peuvent prédire le comportement si la mesure de celui-ci est largement représentative du domaine d'attitudes (Ajzen & Fishbein, 2005 ; Eagly & Chaiken, 1993). A ce propos, lorsque Thurstone a développé ses techniques de mesure des attitudes dans les années '30, il relevait déjà que les personnes qui expriment une même attitude générale envers un objet d'attitude peuvent se comporter de différentes manières. Par exemple, il est possible que des enseignants qui expriment chacun une attitude favorable vis-à-vis de l'intégration scolaire manifestent des comportements distincts : certains organiseront leur enseignement à l'aide de la différenciation pédagogique, alors que d'autres adapteront leurs évaluations ou planifieront des activités favorisant l'intégration sociale de l'élève avec des besoins éducatifs particuliers. Cela signifie qu'une corrélation forte entre l'attitude à l'égard d'un objet et un comportement donné ne peut être espérée, car ce dernier ne peut être représentatif de toutes les manifestations comportementales d'une même attitude. Cela explique en partie pourquoi les recherches ont échoué à démontrer une corrélation forte entre attitude et comportement (Ajzen & Fishbein, 2005, p. 181). Par conséquent, il est préférable de mesurer la relation attitude-comportement à l'aide d'un agrégat de comportements qui reflètent un certain degré de faveur ou de défaveur à l'égard de l'objet d'attitude et non pas à l'aide d'un comportement unique et arbitraire (Ajzen & Fishbein, 2005 ; Eagly & Chaiken, 1993). Cette technique présente de surcroît l'avantage d'augmenter la fiabilité des mesures du comportement en réduisant fortement l'influence d'autres facteurs (Eagly & Chaiken, 1993, p. 159). Les études qui l'ont employée dans différents domaines en psychologie sociale ont par ailleurs pu démontrer une relation forte entre comportement et attitude (Fishbein & Ajzen, 1974 ; Sjöberg, 1982 ; Weigel & Newman, 1976 ; Werner, 1978). Il est ainsi désormais reconnu que les attitudes générales (à l'égard de l'intégration scolaire, de la religion ou encore de l'environnement, par exemple) prédisent faiblement un comportement spécifique unique, mais qu'elles prédisent fortement la tendance générale à s'engager dans des comportements correspondants à l'objet d'attitude (Eagly & Chaiken, 1993, p. 162).

Les attitudes générales à l'égard d'un objet d'attitude étant reléguées au rang de faible prédicteur d'un comportement spécifique, les comportements spécifiques manifestés dans un certain contexte seraient

de ce fait influencés non seulement par les attitudes générales de la personne, mais également par d'autres facteurs (Ajzen & Fishbein, 2005, p. 181). Cela a été confirmé par plusieurs méta-analyses abordant les multiples modérateurs de la relation attitude-comportement (Glasman & Albarracín, 2006). Il a toutefois été démontré qu'un comportement spécifique peut être déterminé à partir d'une attitude pour autant que l'attitude mesurée corresponde au comportement spécifique en question. Cette approche de mesure requiert cependant certaines conditions, dont le principe de compatibilité : pour démontrer une corrélation, les mesures de l'attitude et du comportement doivent se référer non seulement au même degré de spécificité ou de généralité, mais également à la même action (ou série d'actions, selon le degré de généralité), visant le même objectif (ou gamme d'objectifs), dans un même contexte (ou variété de contextes) et à un niveau temporel similaire (Ajzen, 2005 ; Ajzen & Fishbein, 2005). Ainsi, il est possible de prédire un comportement à partir d'une attitude lorsque cette dernière se réfère à un comportement spécifique visant un but précis, dans un contexte donné et à un certain moment parce que cette attitude correspond alors exactement au comportement spécifique en question (Eagly & Chaiken, 1993). Or, les attitudes à l'égard des comportements spécifiques se distinguent des attitudes générales vis-à-vis d'un objet d'attitude traditionnellement étudié par les chercheurs en psychologie sociale (Eagly & Chaiken, 1993, p. 168) et ne concernent donc pas les attitudes examinées dans ce travail.

Les attitudes à l'égard d'un comportement – nommées également *attitudes comportementales* – ont également été employées par certains chercheurs qui ont tenté de comprendre les processus psychologiques sous-jacents par lesquels les attitudes peuvent prédire le comportement en se basant sur les théories de l'action raisonnée et du comportement planifié (Ajzen, 1991 ; Fishbein & Ajzen, 1975). Partant du postulat que les intentions d'agir sont l'antécédent cognitif le plus proche d'une manifestation comportementale[10], ces auteurs supposent que les attitudes agissent sur le comportement par leur influence sur les intentions, qui représentent les décisions d'agir d'une certaine manière. Cela signifie que cette approche sert la compréhension de la relation attitude-comportement spécifiquement dans le cas de comportements volontaires ou partiellement volontaires, autrement dit des comportements qui se produisent essentiellement parce que la personne décide ou choisit de se comporter ainsi[11]. Elle exclut ainsi les comportements qui surviennent indépendamment des attitudes,

[10] Fishbein et Ajzen (1975) ne partent pas du postulat que la corrélation entre intention et comportement est forcément élevée. En effet, ils ont relevé qu'un délai entre la mesure de l'intention et l'opportunité de produire le comportement peut particulièrement diminuer cette corrélation, notamment parce que les intentions peuvent changer avant que le comportement ne se produise. En outre, une faible relation entre intention et comportement peut aussi refléter la détermination du comportement par d'autres processus qui ne sont pas considérés dans le modèle de Fishbein et Ajzen. En l'occurence, des chercheurs ont montré que d'autres catégories de déterminants peuvent contribuer à la formation des intentions – et donc à la production des comportements –, comme la perception d'obligations morales (Schwartz & Tessler, 1972), l'identité d'une personne (Biddle, Bank, & Slavings, 1987 ; Charng, Piliavin, & Callero, 1988 ; Granberg & Holmberg, 1990) ou encore un comportement précédent ou passé identique au comportement attendu (*past behavior*) (Bentler & Speckart, 1979), voire une habitude (Triandis, 1977).

[11] Il est à préciser ici que le premier modèle de l'approche de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975) ne tenait pas compte de la théorie du comportement planifié. Ce modèle ne contenait alors pas la classe de déterminants dédiée à la

comme les habitudes. En outre, en interposant les intentions entre les attitudes et le comportement, la possibilité que les attitudes puissent influencer un comportement avec peu ou pas de réflexion est écartée (Eagly & Chaiken, 1993). Dans ce modèle, les attitudes à l'égard d'un comportement représentent l'un des déterminants des intentions à agir, et donc un déterminant indirect du comportement. Les attitudes comportementales émanent de l'évaluation des conséquences possibles de ce comportement (*croyances comportementales*). Les deux autres catégories de déterminants de la formation des intentions sont les *normes subjectives* et la *perception de contrôle du comportement*. Les normes subjectives sont dérivées des *croyances normatives* qu'une personne développe à propos de l'approbation ou la désapprobation du comportement par autrui, autrement dit la pression sociale. La perception du contrôle du comportement est relative aux facteurs qui pourraient faciliter ou entraver la production du comportement et rejoint le concept de sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2013). En effet, les intentions à produire un comportement peuvent dépendre en partie du contrôle qu'une personne peut exercer sur ce comportement, particulièrement lorsque le comportement est plus difficile à produire et qu'il peut dépendre du contrôle qu'une personne estime avoir sur les ressources, les opportunités et les compétences nécessaires à la production de ce comportement (Eagly & Chaiken, 1993). Par ailleurs, les croyances comportementales, normatives et de contrôle peuvent varier à partir de quantité de facteurs individuels (personnalité, émotions, expériences, attitudes générales, etc.), socioenvironnementaux (éducation, âge, genre, culture, etc.) et informationnels (connaissances, média, etc.). Selon les théories de l'action raisonnée et du comportement planifié, ces trois classes de déterminants et les intentions qu'ils produisent permettent de prédire et d'expliquer la manifestation d'un comportement spécifique volontaire[12] (Ajzen & Fishbein, 2005). Toutefois, ce modèle reste incomplet et ne peut servir de théorie générale du comportement (Eagly & Chaiken, 1993, p. 173). Certains chercheurs ont effectivement montré que les attitudes peuvent parfois influencer le comportement directement, sans la médiation des intentions (p.ex. Albrecht & Carpenter, 1976 ; Bentler & Speckart, 1981 ; Manstead, Proffitt, & Smart, 1983 ; Zuckerman & Reis, 1978). Par exemple, la plupart des comportements quotidiens ne seraient contrôlés qu'en partie par les intentions, notamment parce qu'ils seraient essentiellement des habitudes (Eagly & Chaiken, 1993). D'autres auteurs ont en outre estimé que la structure causale unidirectionnelle de ce modèle représente une simplification excessive des liens entre les attitudes et les comportements (Liska, 1984 ; Eagly &

---

perception du contrôle du comportement et ne concernait de fait que les comportements relevant de la décision volontaire d'agir. Par suite des critiques émises à l'égard de ce modèle, ces auteurs ajoutèrent la notion de contrôlabilité (croyances de contrôle ou d'avoir les compétences nécessaires pour produire un comportement), améliorant leur modèle de prédiction du comportement en l'élargissant aux comportements pour lesquels des compétences, des ressources ou des opportunités sont nécessaires. Toutefois, il semblerait que la perception de contrôlabilité (ou d'auto-efficacité) améliorerait la propension à agir essentiellement lorsque les comportements sont évalués positivement et non pas lorsqu'ils sont évalués négativement (Eagly & Chaiken, 1993).

[12] Si les intentions sont les antécédents immédiats d'un comportement, elles ne le seraient pas de l'atteinte d'un objectif (Bandura, 1977), notamment parce qu'atteindre un objectif ne dépendrait pas seulement du comportement de la personne mais également d'autres facteurs qu'elle ne peut pas contrôler (Ajzen & Fishbein, 2005 ; Eagly & Chaiken, 1993).

Chaiken, 1993). En l'occurrence, le comportement peut lui aussi influencer les attitudes[13] (Olson & Stone, 2005) et cet effet rétroactif n'est pas représenté dans l'approche de Fishbein et Ajzen (1975).

Admettant les insuffisances inhérentes au modèle de l'action raisonnée et du comportement planifié, Ajzen (1991) a indiqué qu'il était possible que d'autres variables puissent être nécessaires pour prédire le comportement, renforçant par là même le postulat selon lequel le comportement humain est complexe et qu'il est, par conséquent, difficile à expliquer et à prédire (Ajzen & Fishbein, 2005). Dans ce cadre, certains chercheurs se sont alors accordés à dire que les attitudes peuvent avoir une influence forte sur le comportement, mais seulement dans certaines conditions ou pour certains individus (Ajzen, 2005 ; Ajzen & Fishbein, 2005). Cela signifie que le degré de cohérence entre attitude et comportement serait modéré par quantité de variables qui ne relèvent pas des attitudes directement (Eagly & Chaiken, 1993), notamment des facteurs individuels (tendance à l'autocontrôle, motivation et intérêts particuliers, par exemple) et situationnels (pression temporelle, par exemple). En outre, des facteurs liés aux caractéristiques de l'attitude elle-même, notamment si les attitudes sont formées par l'expérience directe ou par une information de second ordre (expérience indirecte), peuvent également modérer la relation attitude-comportement (Ajzen & Fishbein, 2005 ; Eagly & Chaiken, 1993 ; Glasman & Albarracín, 2006 ; Kraus, 1995), bien que Millar et Millar (1996) aient démontré que ce n'était pas systématiquement le cas.

Les méta-analyses de Kraus (1995) et de Cooke et Sheeran (2004) ont indiqué que les attitudes influencent le comportement lorsque l'attitude est hautement accessible et stable, présente un degré élevé de certitude et de consistance affectivo-cognitive, et lorsqu'elle est formée à partir de l'expérience directe avec l'objet d'attitude. Dans la mesure où ces différents modérateurs peuvent corréler fortement entre eux, Glasman et Albarracín (2006) ont réexaminé leur contribution unique à la relation attitude-comportement. En outre, ils ont sélectionné des recherches analysant la relation attitude-comportement à partir d'attitudes à l'égard d'objets non familiers, afin de vérifier l'influence de différents modérateurs de la relation attitude-comportement au moment où les attitudes se forment. Ce choix les distingue donc des méta-analyses de Kraus (1995) et de Cooke et Sheeran (2004) dont les études sélectionnées prenaient pour objet d'attitude des objets familiers ou bien connus des participants. Les résultats de la méta-analyse de Glasman et Albarracín (2006) indiquent que les attitudes corrèlent plus fortement avec un futur comportement lorsqu'elles sont aisément restituées (accessibilité) et stables dans le temps. En lien avec l'accessibilité, les attitudes prédisent plus fortement le comportement lorsque les individus ont expérimenté directement l'objet d'attitude et qu'ils ont reporté fréquemment leurs attitudes. Relativement à la stabilité, l'association attitude-comportement est plus forte lorsque les attitudes présentent un degré élevé de confiance (d'assurance),

[13] Il a néanmoins été démontré que l'effet des attitudes sur le comportement est plus important que l'effet du comportement sur les attitudes (Eagly & Chaiken, 1993, p. 186).

lorsque les participants forment leurs attitudes à partir d'informations pertinentes sur le comportement et lorsqu'ils reçoivent des informations asymétriques (unilatérales) sur l'objet d'attitude. Ces auteurs ont également démontré que la concentration (ou l'absence dans l'environnement de stimuli qui détournent l'attention) n'a pas d'effet sur la relation attitude-comportement (Glasman & Albarracín, 2006).

Plusieurs auteurs ont mis en lumière les processus par lesquels certains de ces facteurs influencent la relation attitude-comportement. L'effet de l'expérience directe avec l'objet d'attitude s'explique par des degrés plus élevés de clarté (précision), de confiance (assurance) et de certitude (conviction) des attitudes : celles basées sur l'expérience directe sont plus précises et sont détenues avec plus d'assurance et de certitude que celles basées sur l'expérience indirecte (Fazio & Zanna, 1978, 1981). Elles sont alors plus stables, plus *robustes* et corréleraient plus fortement avec le comportement (Eagly & Chaiken, 1993 ; Glasman & Albarracín, 2006). En outre, les attitudes basées sur l'expérience directe seraient également plus facilement et plus rapidement récupérées dans la mémoire, donc plus accessibles (Glasman & Albarracín, 2006) et activées plus spontanément en présence d'indices ou de stimuli relatifs à l'objet d'attitude (Eagly & Chaiken, 1993). Pour ces raisons, elles sont présumées être des déterminants plus puissants du comportement que les attitudes qui sont moins accessibles ou récupérées plus lentement ou difficilement (Eagly & Chaiken, 1993 ; Fazio, 1990 ; Glasman & Albarracín, 2006). En effet, les attitudes basées sur l'expérience indirecte prédiraient faiblement le comportement, car elles peuvent changer plus facilement. Autrement dit, elles seraient moins stables : une personne qui a une attitude basée uniquement sur l'expérience indirecte et qui serait finalement confrontée réellement à l'objet d'attitude pourrait changer son attitude (Steffen, 1986, in Eagly & Chaiken, 1993). L'expérience directe augmenterait donc la stabilité des attitudes dans le temps et procurerait davantage d'informations sur l'objet d'attitude que l'expérience indirecte (Fazio & Zanna, 1981). Or, la quantité d'informations ou de connaissances stockées en mémoire qui est disponible et accessible semble modérer également la correspondance attitude-comportement, parce qu'elle influe sur l'accessibilité des attitudes et sur leur stabilité (Eagly & Chaiken, 1993). En ce sens, moins une personne possède d'informations sur l'objet d'attitude, plus ses attitudes peuvent être modulées par le gain de nouvelles informations. Les attitudes instables prédiraient plus faiblement le comportement, car il est présumé que le comportement est sous le contrôle des attitudes détenues au moment de la décision de se comporter (Eagly & Chaiken, 1993). De même, les attitudes soutenues par une plus grande quantité d'informations sont accessibles plus rapidement dans la mémoire et, de fait, plus fortement corrélées avec le comportement (Fazio, 1986).

En outre, l'importance de l'expérience directe antérieure avec l'objet d'attitude et des connaissances antérieures sur cet objet rejoignent l'analyse tripartite des attitudes qui conceptualise leur formation sur des expériences comportementales, affectives et des croyances acquises par des sources informationnelles (voir section 3.1.2 ; Eagly & Chaiken, 1993, p. 201). Il est donc possible qu'en

augmentant l'un de ces trois types d'inputs, l'activation ou l'augmentation des autres soit générée. En ce sens, l'expérience comportementale avec un objet d'attitude permet d'acquérir des informations sur ses attributs et d'expérimenter différentes émotions. Une manière de compiler les résultats de recherche sur la relation attitude-comportement et la théorie tripartite des attitudes est formulée par Eagly et Chaiken (1993) : « *Attitudes that are based on more input are likely to relate more strongly to attitude-relevant behaviors, whether this input is behavioral or cognitive* » (p. 202). Ainsi, s'il manque des recherches sur l'effet des expériences affectives, les recherches sur l'expérience comportementale et sur les connaissances antérieures ont montré que ces facteurs favorisent la correspondance attitude-comportement (Eagly & Chaiken, 1993).

Ces notions d'accessibilité (contrôlée ou spontanée), d'informations et de robustesse des attitudes ont été assemblées dans un modèle créé par Fazio (1990) pour décrire le processus par lequel des attitudes générales peuvent influencer la manifestation d'un comportement spécifique (*MODE model*[14]). En prenant en considération des déterminants distaux au comportement, le modèle de Fazio vient compléter le modèle de l'action raisonnée et du comportement planifié qui implique des déterminants proximaux au comportement (Fishbein & Ajzen, 1975 ; Ajzen, 1991). Ajoutés aux autres approches explicitées précédemment (principes d'agrégation et de compatibilité, par exemple), et malgré de nombreuses limites, ces modèles permettent de mieux comprendre la relation attitude-comportement et de démontrer, chacun à sa manière, l'importance des attitudes en tant que déterminants du comportement (Ajzen & Fishbein, 2005 ; Eagly & Chaiken, 1993).

Eagly et Chaiken (1993) ont par ailleurs proposé un modèle composite de la relation attitude-comportement qui compile les différents modèles et approches explicités précédemment. Ce modèle prend en considération aussi bien les attitudes générales (à l'égard d'un objet d'attitude) que les attitudes à l'égard d'un comportement spécifique (voir figure 3). Si ce modèle n'a pas été testé empiriquement, il permet néanmoins de comprendre la relation entre attitude et comportement dans un cadre qui prend également en considération d'autres facteurs psychologiques déterminant le comportement (habitudes, normes, identité, par exemple) (Eagly & Chaiken, 1993, p. 211). Ainsi, la figure 3 indique que le comportement provient de l'activation des habitudes, des attitudes générales et de trois catégories de conséquences possibles du comportement d'un individu : les *conséquences utilitaires* concernent les récompenses et punitions anticipées qui peuvent découler de la production du comportement (croyances comportementales du modèle de Fishbein et Ajzen, 1975).

[14] L'acronyme *MODE* est dérivé du présupposé que la motivation et les opportunités d'agir sont les déterminants des processus spontanés ou délibérés activant les attitudes liées à un comportement (Fazio, 2009, p. 257, traduction libre de l'auteure).

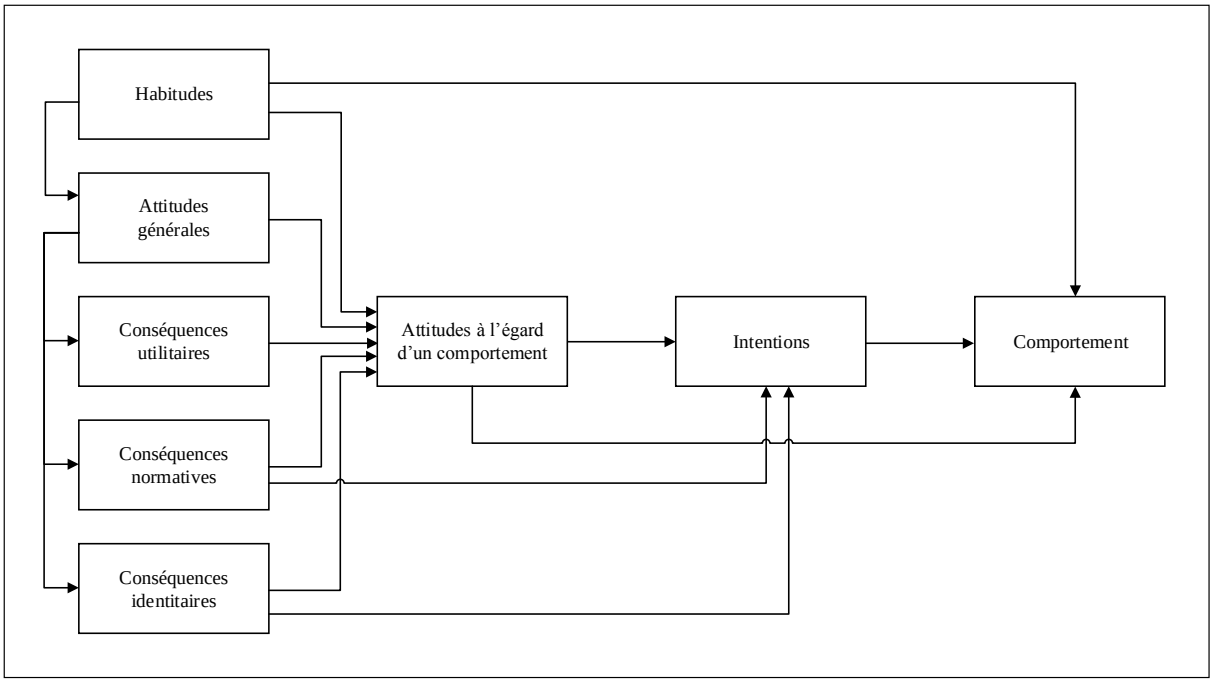


Figure 3. Représentation du modèle composite de la relation attitude-comportement (adapté d'Eagly & Chaiken, 1993, p. 209).

Les *conséquences normatives* sont relatives à l'approbation ou à la désapprobation que les personnes significatives pour un individu peuvent exprimer par rapport à un comportement (normes subjectives), ainsi que les récompenses (fierté) et les punitions (culpabilité) autoadministrées qui dérivent des règles morales intériorisées. Les *conséquences identitaires* se réfèrent aux affirmations ou aux rejets du concept de soi (Charng, Piliavin, & Callero, 1988).

Les attitudes générales peuvent influencer les conséquences du comportement, comme Fishbein et Ajzen (1975) le suggéraient en les estimant comme des variables externes à leur modèle. De manière concordante au modèle de Fazio (1986, 1990), ces attitudes générales peuvent avoir un impact direct sur les attitudes à l'égard d'un comportement spécifique lorsqu'elles sont activées spontanément. Toutefois, comme cela a été démontré, elles ne peuvent influencer le comportement directement. Les trois classes de conséquences peuvent toutes trois influencer les attitudes à l'égard d'un comportement, ainsi que les intentions. Les habitudes peuvent affecter le comportement directement, sans la médiation d'autres processus. De plus, elles peuvent aussi agir sur le comportement indirectement en influençant les attitudes à l'égard d'un comportement spécifique ou les attitudes générales. De même, les attitudes à l'égard d'un comportement peuvent affecter directement le comportement, sans passer par les intentions (Bagozzi & Yi, 1989), ou indirectement en influençant tout d'abord les intentions. Ce lien indirect peut en outre être médié par les évaluations personnelles des contraintes associées à la situation immédiate, rejoignant le concept de perception du contrôle du comportement (Ajzen, 2005) ou de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2013). Cela signifie qu'une personne peut former une attitude positive à l'égard d'un comportement spécifique, mais ne

pas avoir l'intention de s'engager à produire ce comportement parce qu'elle manque de temps, de ressources ou de compétences pour le faire (Eagly & Chaiken, 1993, p. 210).

Bien que ces modèles permettent de mieux comprendre la relation attitude-comportement, Ajzen et Fishbein (2005) ont relevé que ce débat n'est pas clos. En effet, certains chercheurs l'ont rouvert récemment en relevant l'écart dans nos sociétés contemporaines entre des comportements clairement discriminatoires envers certains groupes de personnes et l'expression de préjugés (ou attitudes) très peu explicites à leur encontre. Comme dans le passé, la question de la validité des mesures d'attitudes resurgit, notamment le biais de désirabilité sociale associé aux attitudes de ce type (Ajzen & Fishbein, 2005). Ainsi, si les attitudes générales peuvent fournir des informations pour prédire et expliquer les tendances générales de comportements discriminatoires, elles ne peuvent prédire un comportement en particulier ou dans un contexte spécifique.

La littérature sur la relation attitude-comportement exposée dans cette section indique que les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire examinées dans ce travail ne peuvent servir à prédire un comportement ou une pratique enseignante en particulier, mais un agrégat de comportements en accord avec leurs attitudes générales. En outre, il peut être supposé que les enseignants qui ont expérimenté l'intégration scolaire développent des attitudes plus stables et plus accessibles que ceux qui ne l'auraient pas expérimentée et que, pour les premiers, la relation attitude-comportement puisse être anticipée avec davantage d'assurance. Autrement dit, les enseignants qui ont fait l'expérience de l'intégration scolaire agissent ou mettent en place des pratiques enseignantes certainement en cohérence avec les attitudes qu'ils expriment par le biais du questionnaire ou des interviews. Enfin, cette section et les précédentes ont notamment démontré l'intérêt de prêter une attention particulière à la manière de mesurer les attitudes.

3.3 Mesurer les attitudes

Si l'évolution de la définition des attitudes est due à de nombreux facteurs, les considérations relatives à la mesure des attitudes en sont également responsables, du moins en partie (Krosnick et al., 2005, p. 22). En ce sens, la restriction aux prédispositions évaluatives à l'égard d'un objet d'attitude unique provient en partie des besoins en termes de mesure. En référence aux éléments de définition présentés précédemment, une attitude est un processus latent (ou un mécanisme caché) qui existe véritablement dans l'esprit d'une personne, mais qui ne peut pas être observé ou mesuré directement (Antonak & Livneh, 1988 ; Eagly & Chaiken, 1993 ; Krosknick et al., 2005). Ainsi, les attitudes peuvent être inférées à partir de réponses observables, qu'elles soient verbales ou non verbales (Eagly & Chaiken, 1993 ; Henerson, Morris, & Fitz-Gibbon, 1988 ; Krosknick et al., 2005). Cela signifie également que les manifestations des attitudes, mesurées par n'importe quelle technique de mesure, ne sont pas identiques à l'attitude elle-même (Krosnick et al., 2005). La mesure permet d'attribuer des valeurs aux

individus d'une manière théorique certes valable, en ce sens que les différences entre ces valeurs sont pensées pour refléter les différences dans le construit sous-jacent qui est mesuré (Judd & McClelland, 1998). Or, une telle mesure reste imparfaite : les valeurs numériques obtenues contiennent des erreurs tant aléatoires que systématiques, les dernières reflétant les différences dans les construits sous-jacents autres que l'attitude qui est censée être mesurée. Autrement dit, une attitude est une évaluation latente d'un objet, manifestée imparfaitement tant par les techniques de mesure et que par d'autres comportements observables qui la motivent en partie. Ainsi, dire qu'une attitude est une évaluation latente d'un objet ne signifie pas nécessairement qu'elle existe en tant qu'entité unique dans l'esprit de celui qui adopte l'attitude. Si elle peut l'être, il existerait également d'autres alternatives. Par exemple, une personne peut détenir plusieurs associations mémorisées avec un objet d'attitude en particulier et ces associations mémorisées peuvent chacune avoir des implications en termes d'évaluation (Krosnick et al., 2005).

Cela signifie également que le report d'attitudes peut varier en fonction du contexte particulier dans lequel elles sont reportées, notamment parce que des contextes différents peuvent invoquer des règles d'intégration de l'information différentes (Eagly & Chaiken, 2007). Au vu de la variabilité inférée par le contexte dans le report des attitudes, certains auteurs ont suggéré qu'il n'existe aucune attitude unique stockée en mémoire (Kruglanski & Stroebe, 2005). Au lieu de cela, les attitudes seraient des constructions mobilisées par leur nature et sujettes à la direction à laquelle elles tendent au moment même où leur élaboration est construite. Cette dernière se dissiperait rapidement ensuite, pour être remplacée par une autre construction, élaborée indépendamment un peu plus tard. Ainsi, certains auteurs ont estimé que les individus ont des attitudes multiples à l'égard d'un objet et non pas une attitude unique (Schwarz & Strack, 1991 ; Wilson, Lindsey, & Schooler, 2000). Néanmoins, Krosnick et al. (2005) ont relevé la valeur théorique et pratique de renoncer à cette conception extrême et préfèrent conserver l'hypothèse qu'une attitude unique existe dans l'esprit d'une personne et qu'elle est représentée par l'évaluation associée à cet objet. Si le report observable d'attitudes à un certain point dans le temps peut varier en fonction du contexte spécifique, les construits sous-jacents à partir desquels le report est établi (c'est-à-dire les attitudes) sont relativement stables dans le temps (Eagly & Chaiken, 2007). Le but de la mesure des attitudes est donc d'évaluer le construit stable sous-jacent aux réponses fournies par les individus (Krosnick et al., 2005).

Parce qu'une attitude est un construit latent, il est important de reconnaître qu'une attitude n'est pas l'abrégé numérique ou la réponse comportementale résultant des procédures de mesure. Toutefois, le procédé de mesure des attitudes cherche à remonter de la réponse fournie au construit latent qu'est l'attitude. C'est notamment pour cette raison qu'il était utile d'expliciter les processus cognitifs qui interviennent entre l'attitude et la réponse spécifique manifestée lorsque les attitudes sont mesurées (voir section 3.1.2). Cela permet tout particulièrement de distinguer les procédures de mesure directe (un questionnaire autoadministré, par exemple) et indirecte (techniques dans lesquelles les attitudes

sont inférées sans demander aux répondants de les reporter directement). Par exemple, en mesurant directement les attitudes, la phase de délibération interfère notamment avec l'ordre des questions dans un questionnaire, dans le sens où cette phase peut influencer temporairement l'accessibilité de certains contenus mémorisés (Krosnick et al., 2005). De même, la formulation d'une question, d'un item ou d'un exemple de l'objet d'attitude en question peut mettre en évidence certains aspects spécifiques de l'objet et de ce fait susciter l'accessibilité à certaines informations. Les stratégies de recherche utilisées par un individu pour récupérer l'information peuvent, en effet, influencer laquelle des informations vient à l'esprit durant la phase de délibération et, par conséquent, avoir un impact sur la réponse fournie.

Pour évaluer les attitudes des individus, les chercheurs ont usé et usent encore d'une variété de techniques de mesure, suggérant qu'il n'existe pas une manière plus optimale qu'une autre de les mesurer précisément (Krosnick et al., 2005, p. 21). Néanmoins, actuellement, les avantages et désavantages des différentes approches sont connus, permettant à tout chercheur d'optimiser la mesure des attitudes en opérant les bons choix, comme prêter une attention particulière aux critères psychométriques de la mesure des attitudes.

3.3.1 Critères de mesure des attitudes

Le propre de la mesure des attitudes est de s'assurer que l'instrument de mesure soit un indicateur à la fois fiable et valide du construit latent de l'attitude (Eagly & Chaiken, 1993). Parce que ce construit n'est pas directement observable, toute tentative de le mesurer est inadéquate ou incomplète. En conséquence, il est utile de répertorier cette inadéquation, autrement dit de répertorier le degré avec lequel la technique de mesure sélectionnée saisit le construit latent que l'on cherche à mesurer (Krosnick et al., 2005).

L'approche psychométrique est actuellement celle qui permet d'aborder l'adéquation de la mesure des attitudes. Le problème principal en psychométrie relève de la validité de construit (Cronbach, 1984) : à quel point les variables mesurées représentent-elles adéquatement le construit psychologique d'intérêt ? Les mesures de fiabilité, de validité convergente et de validité discriminante représentent en partie la validité de construit. La fiabilité se réfère à l'étendue avec laquelle un instrument produit des scores consistants lorsque les observations sont répétées et renseigne sur le degré d'erreur de mesure aléatoire (Eagly & Chaiken, 1993). Elle s'évalue à l'aide de coefficients de corrélation et différentes techniques dans le cadre d'analyses factorielles peuvent être employées : le *split-half*, le test-retest, et le coefficient de Cronbach alpha (Eagly & Chaiken, 1993 ; Field, 2009 ; Krosnick et al., 2005). Le coefficient de Cronbach alpha est l'opération statistique standard la plus appropriée permettant d'évaluer la fiabilité d'une échelle de type Likert composée de multiples items (Eagly & Chaiken, 1993, p. 67). Considérant le degré avec lequel les items d'une échelle ou d'une dimension corrèlent

entre eux, le coefficient alpha est également souvent considéré comme une mesure de la cohérence interne d'une échelle (Eagly & Chaiken, 1993 ; Field, 2009 ; Peterson, 1995). La validité se réfère quant à elle à l'étendue avec laquelle un instrument mesure ce qu'il prétend mesurer. De ce fait, elle précise dans quelle mesure les scores de l'échelle représentent les attitudes des individus à l'égard de l'objet d'attitude, ainsi que le degré d'erreurs systématiques (Eagly & Chaiken, 1993). La validité se distingue en validité convergente et discriminante et se mesure également à l'aide de coefficients de corrélation (Eagly & Chaiken, 1993 ; Krosnick et al., 2005). La validité convergente représente l'étendue de la variance dans un item imputable uniquement au construit théorique d'intérêt. La validité discriminante représente l'étendue des autres construits qui ne sont pas d'intérêt sur un plan théorique et qui contribuent à la variation de l'erreur systématique de la variance globale d'un item. Plus grande est la variance contenue dans un item en termes d'erreur systématique due à d'autres construits (non souhaitable), plus la validité discriminante est faible (Krosnick et al., 2005).

Selon Krosnick et al. (2005), la validité de construit d'un item dépend donc de trois sources de variation de ses scores. Premièrement, plus la variation est imputable au construit latent d'intérêt, plus la validité convergente est haute. Deuxièmement, moins la variation est imputable à d'autres construits qui sont sources d'erreurs systématiques, plus la validité discriminante est élevée. Enfin, troisièmement, moins la variation est imputable aux erreurs aléatoires, plus la fiabilité est élevée. Afin de s'assurer de la validité discriminante, il s'agit de démontrer que les items censés mesurer différents construits (ou dimensions) corrèlent faiblement entre eux, sous réserve que ces différents construits corrèlent entre eux. Au contraire, la validité convergente est assurée lorsque les différents items censés mesurer le même construit d'intérêt démontrent des corrélations importantes entre eux (Krosnick et al., 2005). Afin d'exclure les autres sources d'erreurs systématiques partagées responsables de ces fortes corrélations, les différents items censés mesurer le construit d'intérêt doivent être dissemblables au maximum. Les analyses factorielles, et notamment les analyses factorielles confirmatoires, sont des procédures permettant d'évaluer la validité de construit en générant les paramètres d'un modèle, dont ceux de la validité convergente, de la validité discriminante et de la fiabilité (Eagly & Chaiken, 1993 ; Judd & McClelland, 1998 ; Kline, 2015 ; Krosnick et al., 2005).

3.3.2 Méthodes directes de mesure des attitudes

Bien que des méthodes alternatives aux méthodes directes traditionnelles de mesure des attitudes existent (techniques de mesure implicites, p.ex.), cette section s'intéresse tout particulièrement aux méthodes de mesure directe du genre questionnaire autoadministré (*direct self-report*) qui impliquent de demander explicitement aux participants de décrire leurs propres attitudes (Antonak & Livneh, 2000 ; Krosnick et al., 2005). Ces techniques de mesure trouvent leur origine dans les travaux de Thurstone (1928), Likert (1932) et Osgood et al. (1957) qui ont tous trois développé une technique spécifique de mesure des attitudes (Krosnick et al., 2005). Sans développer ici plus avant les détails de

leur méthode, il peut cependant être précisé que ces techniques impliquent d'administrer une importante série de questions afin de mesurer une attitude unique. Si ces approches sont coûteuses en temps, elles possèdent l'avantage de produire un score final contenant peu d'erreurs de mesure aléatoire (Krosnick et al., 2005). En outre, ces méthodes sont construites à partir de preuves empiriques démontrant que les interprétations entre les individus convergent et que les items corrèlent de manière valable. A l'heure actuelle, les techniques de mesure des attitudes emploient un nombre plus restreint d'items qui n'ont de surcroît pas été sélectionnés systématiquement sur la base d'un travail préalable de développement en profondeur (Krosnick et al., 2005). Ainsi, les items doivent être élaborés avec précaution afin d'atteindre des seuils de fiabilité et de validité optimaux.

Afin de produire des instruments de mesure des attitudes de type autoadministré valides et fiables, Krosnick et al. (2005) ont émis plusieurs recommandations relatives à la structure et la formulation des items, ainsi qu'au format des réponses. Lorsque des questions fermées sont préférées aux questions ouvertes, cela signifie que les items sont rédigés de manière à ce que le degré d'accord à ces items représente une attitude favorable ou défavorable à l'égard de l'objet d'attitude (Eagly & Chaiken, 1993). Cela nécessite également que le format des réponses permette aux participants de choisir l'alternative qui représente au mieux leur degré d'accord ou de désaccord avec un item. En conséquence, le nombre d'alternatives de réponses possibles requiert un choix réfléchi. Les échelles de Likert (1932) classiques proposent un format de réponses en cinq points, celles d'Osgood et al. (1957) en sept points et celle de Thurstone (1928) en onze points. La recension des échelles de mesure de différents construits en psychologie sociale de Robinson, Shaver et Wrightsman (1999) indique que des échelles entre deux et dix niveaux de réponses sont communément employées. Selon Krosnick et al. (2005), cela démontre qu'il n'y aurait pas réellement de standard à suivre et que les pratiques varient fortement. Toutefois, un format de réponses contenant plusieurs niveaux est préférable afin de maximiser la fiabilité et la validité de l'instrument de mesure (Krosnick et al., 2005 ; Lozano, García-Cueto & Muñiz, 2008). Cela permet de surcroît de proposer des alternatives de réponses qui correspondent au plus près à l'attitude des participants (Ostrom & Ganon, 1996). En effet, le nombre de réponses possibles doit offrir aux participants le moyen d'exprimer une attitude de manière fine (et pas seulement de manière dichotomique, par exemple) et au chercheur de récolter une différenciation suffisamment importante dans les jugements exprimés. Or, aucune information supplémentaire ne peut être récoltée si le nombre de réponses possibles excède le degré de différenciation entre les niveaux proposés accessibles aux participants. Par exemple, si les représentations des personnes se différencient en sept points, ajouter des alternatives de réponse supplémentaires ne fournira pas plus d'informations au chercheur (Krosnick et al., 2005). Ainsi, Lozano et al. (2008) ont recommandé d'employer des échelles de mesure ayant entre quatre et sept alternatives de réponses.

Dans ce cadre, si l'ordre des alternatives de réponse (du plus négatif au plus positif ou inversement) ne produit pas de biais important dans les réponses fournies à un questionnaire autoadministré parce que

les participants peuvent reconsidérer l'ensemble des alternatives de réponses (Eagly & Chaiken, 1993), il est toutefois recommandé d'accorder une attention particulière à l'emploi ou non d'une échelle proposant un point neutre (*midpoint response*). O'Muircheartaigh, Krosnick et Helic (1999) ont démontré qu'ajouter une possibilité de répondre de manière neutre dans une échelle de mesure améliore la fiabilité et la validité alors que d'autres auteurs ont argumenté qu'un format de réponses sans alternative moyenne ou neutre force les participants à se positionner et permet d'éviter qu'ils se réfugient dans une position moyenne (McMillan & Schumacher, 2006 ; Presser & Schuman, 1980). Quant à la possibilité de ne pas évaluer un item en offrant au participant une alternative de réponse intitulée par exemple *sans opinion* ou *ne sait pas*, elle conduit le participant à penser qu'il est légitime de ne pas avoir une opinion sur tout. Néanmoins, elle est clairement considérée comme étant une alternative peu judicieuse, notamment parce qu'elle ne permet pas d'éliminer seulement les personnes qui n'ont pas d'opinion, de récolter les attitudes réelles des personnes, ni d'augmenter la fiabilité des échelles (Krosnick et al., 2005, pp. 47-49).

En outre, Krosnick et al. (2005) ont recommandé de veiller à ce que les points de l'échelle de mesure soient agencés de manière ordinale entre les deux extrêmes du continuum et qu'ils se chevauchent le moins possible afin de récolter des données de qualité et de ne pas compromettre les indices de fiabilité et de validité. De plus, les participants doivent pouvoir avoir une compréhension précise et stable de la signification de chaque point de l'échelle. Cette condition est particulièrement importante, car chaque participant doit pouvoir évaluer les items de manière précise et éviter d'opérer un choix arbitraire. En outre, si deux participants diffèrent dans leur interprétation des niveaux de réponses, ils pourraient fournir des réponses différentes bien qu'ils développent une attitude sous-jacente similaire. Dans ce cas, les analyses statistiques découlant d'une telle computation des scores pourraient ne pas représenter le message réel transmis par les participants (Krosnick et al., 2005). Ainsi, il est recommandé que les échelles de mesure de onze points et moins possèdent un libellé pour chaque niveau de réponse, que ce dernier soit explicité verbalement et non associé à un chiffre et que les libellés divisent le continuum en unités approximativement égales (Krosnick et al., 2005).

Une recommandation supplémentaire implique la formulation des items. Dans le but d'éviter le consentement automatique des participants (*acquiescence tendancy*), une stratégie consiste à formuler la moitié des items inversement ou négativement. Or, il est complexe de formuler des items sans utiliser la négative (*ne... pas*) et l'évaluation d'items contenant une négation est fastidieuse pour les participants, augmentant en conséquence le risque d'erreur de mesure (Krosnick et al., 2005). Une autre stratégie visant à réduire le consentement systématique consiste à demander aux participants de répondre attentivement et d'encourager leur coopération en leur assurant la recevabilité de toutes les réponses, notamment en mentionnant au préalable qu'il n'existe pas de réponse juste ou fausse (Eagly & Chaiken, 1993). Cette astuce comporte également l'avantage de prévenir un autre biais de réponse, la désirabilité sociale. En effet, le biais de désirabilité sociale est souvent mis en évidence dans le

cadre de recherches sur les attitudes, car il est source d'erreur de mesure systématique (Eagly & Chaiken, 1993). Néanmoins, Krosnick et al. (2005) ont indiqué qu'il y a peu de raisons de penser que les participants répondent de manière faussée afin de peindre un portrait d'eux-mêmes flatteur. En effet, les questionnaires autoadministrés présentent l'avantage d'être anonymes, ce qui réduit fortement la pression sociale. En outre, il s'agit d'assurer aux participants la confidentialité des données récoltées (Eagly & Chaiken, 1993). Si les tentatives de mesure implicite des attitudes cherchent à contrer les biais de réponse, les techniques actuelles ne permettent pas d'affirmer qu'elles mesurent les attitudes avec une plus grande validité (Krosnick et al., 2005, p. 63).

Cette section a fourni des indications fondamentales en termes de mesure des attitudes et sert ainsi la phase quantitative de cette recherche en prodiguant les lignes directrices de la mesure des attitudes, essentiellement les attitudes exprimées cognitivement. Si, comme les croyances (réponses cognitives), les réponses comportementales nécessitent un agrégat de comportements variés représentant un degré de faveur ou de défaveur à l'égard de l'objet d'attitude – autrement dit une attitude se mesure de préférence à partir d'items multiples et non à partir d'un indicateur unique –, elles se mesurent plutôt à l'aide d'une échelle de distance sociale, des intentions à agir ou par le biais d'observations du comportement d'une personne dans des situations impliquant l'objet d'attitude (Antonak & Livneh, 1988, 2000 ; Eagly & Chaiken, 1993). Quant aux réponses affectives (émotions), elles se mesurent essentiellement à partir de réponses physiologiques qui peuvent être associées aux processus émotionnels (transpiration, dilatation de la pupille, expressions faciales), ainsi qu'à partir de questionnaires mesurant les réactions affectives à l'égard d'un objet d'attitude dans lesquels une liste d'objectifs est proposée. Etant donné les conditions de réalisation de cette étude et le fait que les réponses cognitives, affectives et comportementales ne sont pas systématiquement distinctes empiriquement, les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire seront examinées par le biais de l'évaluation d'items décrivant les construits sous-jacents à l'attitude investiguée.

Cette section a également mis en évidence l'importance du choix d'instruments de mesure des attitudes dont la validité psychométrique est confirmée. En tant que procédé d'évaluation direct, le choix d'un questionnaire autoadministré pour évaluer les attitudes des enseignants est légitime. En effet, Henerson et al. (1988) recommandent ce choix pour autant que les personnes interrogées soient capables de comprendre les questions qui leur sont posées, qu'elles soient conscientes de leurs attitudes, croyances, sentiments et soient capables de les exprimer, qu'elles soient à même de répondre honnêtement et qu'elles n'aient pas de raison de mentir sur leurs opinions.

Afin d'affiner la problématique et de générer les hypothèses de recherche propres à l'étude quantitative, il s'agit à présent de passer en revue la littérature relative aux attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire.

4 LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS ENVERS L'INTEGRATION SCOLAIRE : REVUE DE LA LITTERATURE

Le modèle médical a été une influence dominante dans le domaine de l'éducation spécialisée dans le monde et a façonné les définitions et les pratiques professionnelles (Barton, 1996 ; Sarason & Doris, 1979). En mettant l'accent sur les incapacités des individus, ce modèle a généré une perception déficitaire du handicap qui perdure aujourd'hui dans nombre d'organisations éducatives (Bronwlee & Carrington, 2000). Bien que l'expression *avec des besoins éducatifs particuliers* ait désormais supplanté les étiquettes telles que *handicapé*, la manière dont les enseignants perçoivent et définissent la différence et le handicap est cruciale, notamment parce qu'elle peut être associée à des pratiques discriminatoires (Barton, 1996). Ainsi, s'il est actuellement reconnu que les personnes en situation de handicap doivent avoir un accès égal à tous les aspects de la vie en société et que le handicap n'est pas seulement inhérent à la personne, mais influencé par l'environnement, de nombreuses personnes en situation de handicap ainsi que des chercheurs considèrent que la plus grande barrière à leur participation totale dans la société provient des attitudes et des comportements des personnes qui ne sont pas en situation de handicap (Antonak & Livneh, 2000 ; Donaldson, Helmstetter, Donaldson, & West, 1994). Par exemple, Khochen et Radford (2012) se sont intéressés aux attitudes des enseignants à l'égard du handicap. Si leurs résultats indiquent que la majorité des enseignants (76%) pensent que les personnes en situation de handicap sont *comme que tout le monde*, ils montrent également que les enseignants ont des attitudes plus négatives vis-à-vis d'autres aspects : la plupart des enseignants (92%) pensent qu'il est plus difficile de s'entendre avec des personnes ayant un handicap sévère qu'avec un handicap mineur, la moitié considère qu'il est impossible pour les personnes en situation de handicap de mener une vie *normale* et 62% estiment que ces personnes ont tendance à être isolées (Khochen & Radford, 2012). Ce serait notamment en raison de ce type d'attitudes négatives que les personnes en situation de handicap seraient souvent perçues en fonction de leurs différences plutôt qu'en fonction de leurs besoins qui sont, pourtant, similaires à ceux des personnes sans handicap (Bronwlee & Carrington, 2000).

Ces premiers propos démontrent l'intérêt d'investiguer les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire. En effet, si les élèves avec des besoins éducatifs particuliers ont été isolés et marginalisés dans leur scolarisation, les principes d'une scolarisation à visée inclusive visent justement à lutter contre ces formes de discrimination (Ainscow & César, 2006 ; UNESCO, 2000). Or, si les accès physiques et les opportunités d'enseignement dans l'école de son quartier avec des enfants de son âge peuvent être l'objet de lois, l'acceptation et la tolérance ne peuvent l'être (Jones, 1984). En conséquence, l'intégration scolaire nécessite l'adhésion des enseignants à une vision démocratique de l'école et à des principes de justice sociale (Glazzard, 2011 ; Lalvani, 2013 ; Wilde & Avramidis, 2011). Considérant que les enseignants qui envisagent l'intégration scolaire comme étant ce qu'il y a

de mieux pour les élèves vont faire de leur mieux pour assurer sa réussite (Vanderfaeillie et al., 2003), l'adoption du concept philosophique de l'intégration scolaire par le biais d'attitudes favorables à ses principes est bel et bien un prérequis crucial (Symeonidou & Phtiaka, 2009). La mise en œuvre des récentes injonctions politico-légales (CDIP, 2007) requiert ainsi qu'une attention particulière soit portée aux barrières attitudinales, de la même manière que cela a été fait pour éliminer les barrières en termes d'accès physique, à l'emploi et à l'éducation (Jones, 1984).

Bien que certains aspects comme la formation, les ressources et les législations jouent un rôle important dans la mise en œuvre d'une école à visée inclusive, les enseignants sont reconnus comme des acteurs-clés dans ce processus (Norwich, 1994 ; UNESCO, 2005). Ce constat a généré quantité d'études qui ont examiné les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire. Ainsi, ce chapitre passe en revue la littérature abondante à ce sujet.

Plusieurs revues de la littérature ont paru durant les années '80, basées essentiellement sur des recherches menées en Amérique du Nord (Hannah, 1988 ; Jamieson, 1984 ; Salvia & Munson, 1986 ; Yanito, Quintero, Killoran, & Striefel, 1987). Plus récentes, la méta-analyse de Scruggs et Mastropieri (1996) et les revues de la littérature d'Avramidis et Norwich (2002) et de De Boer et al. (2011) offrent une synthèse des études publiées jusqu'en 2008. En tant que références majeures, elles sont tout d'abord résumées individuellement et leurs résultats sont comparés. Ensuite, l'état de la recherche synthétisant les résultats des études parues entre les années 2009 et 2013 est présenté.

4.1 La méta-analyse de Scruggs et Mastropieri (1996)

Scruggs et Mastropieri (1996) ont recensé les résultats de recherche de 28 études américaines publiées entre 1958 et 1995 qui étudient les perceptions de 10'560 enseignants à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap. Les auteurs ont également analysé l'influence de l'année de publication, de la situation géographique et des caractéristiques des enseignants sur leurs attitudes. Malgré la grande variété des recherches, des procédures d'échantillonnage, des dates de publication et des situations géographiques, les réponses des enseignants interrogés semblent être hautement consistantes.

Les résultats indiquent qu'une large majorité – environ deux tiers des enseignants interrogés (65%) – est d'accord avec le concept d'intégration scolaire, bien qu'une faible majorité des enseignants se disent prêts à mettre en pratique l'intégration dans leur classe et que seuls 40% des enseignants interrogés estiment que l'intégration scolaire est un but réaliste pour tous les élèves. L'accord avec ce principe varie toutefois selon les études (entre 37% et 77.6%), principalement en fonction de la sévérité du trouble de l'élève intégré. En ce sens, une très large majorité des enseignants interrogés expriment la volonté d'enseigner à des élèves avec une variété de besoins éducatifs particuliers, mais

pas à des élèves en situation de handicap sévère ou ayant une déficience intellectuelle, nécessitant une aide spécifique et des responsabilités supplémentaires de la part des enseignants.

Dans les études analysées par Scruggs et Mastropieri (1996), la volonté d'intégrer semble être influencée essentiellement par des préoccupations liées à la classe et moins par des aspects affectifs relatifs au fait de travailler avec ces élèves. En effet, une large majorité des enseignants affirme que l'intégration génère du travail supplémentaire, la moitié d'entre eux ressent qu'on leur impose l'intégration, un tiers environ que ces élèves vont requérir une quantité disproportionnée de temps et une minorité que les élèves en situation de handicap vont perturber leur classe et exiger trop d'attention. Les enseignants sont également nombreux à penser que l'intégration requiert des changements significatifs dans la classe en termes d'adaptation des programmes, de l'enseignement et de l'organisation, mais qu'ils ne sont pas forcément prêts à les mettre en œuvre.

De plus, entre un quart et un tiers des enseignants seulement affirment disposer du temps de préparation nécessaire, des compétences suffisantes, de la formation appropriée et des ressources adéquates pour intégrer ces élèves. Les enseignants rapportent avoir besoin de temps de préparation supplémentaire pour leur intégration, mais qu'ils n'en ont pas à disposition. Concernant le soutien, les enseignants estiment que les ressources disponibles ne sont pas suffisantes pour soutenir la démarche d'intégration. S'ils sont nombreux à reconnaître avoir un soutien matériel approprié, le soutien en personnel adéquat leur semble insuffisant. De manière consistante entre les études, les enseignants pensent également que la taille de la classe devrait être réduite à moins de vingt élèves et que le nombre d'élèves intégrés devrait être limité.

Scruggs et Mastropieri (1996) ont également démontré qu'aucune relation n'a pu être observée entre les attitudes des enseignants et l'année de publication des recherches, laissant supposer que les perceptions des enseignants n'ont pas substantiellement changé avec le temps. Selon ces auteurs, ce résultat tend à soutenir le fait que les enseignants perçoivent l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap en termes de préoccupations organisationnelles à propos de leur classe et non en termes de justice sociale ou de principe démocratique. Les auteurs ont en outre supposé que l'absence d'amélioration dans la perception qu'ont les enseignants d'être préparés pour l'intégration à travers le temps indique que les programmes de formation des enseignants n'étaient pas plus efficaces à les former à l'intégration dans les années 90 que dans les années 70.

Finalement, cette méta-analyse n'a pas démontré de relations entre les attitudes des enseignants et les différentes régions des Etats-Unis dans lesquelles les études ont été menées ni avec les caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles des enseignants, comme le sexe ou le degré d'enseignement, par exemple.

En référence à leurs conclusions, Scruggs et Mastropieri (1996) ont émis des recommandations pour la pratique. Celles-ci dérivent du résultat consistant selon lequel les enseignants ont besoin de soutien pour enseigner dans des classes où l'intégration est mise en œuvre. Ces besoins s'expriment en termes de temps de préparation (une heure par jour), de formation (systématique et intensive dans les formations de base et continue, ainsi que des heures de concertation avec l'enseignant spécialisé), de ressources matérielles (équipement approprié aux besoins des élèves intégrés) et humaines, et d'effectif de la classe (inférieur à vingt élèves) : « *the ultimate success of mainstreaming/inclusion efforts, then, may well depend on the extent to which such supports are made available* » (Scruggs & Mastropieri, 1996, p. 72). De plus, il s'agit également de prendre en considération l'intensité des besoins éducatifs particuliers que présente l'élève, les enseignants étant plus disposés à intégrer des élèves avec des besoins éducatifs particuliers mineurs, notamment parce qu'ils se sentent alors capables de mener leur mission d'enseignement à bien pour l'ensemble des élèves de leur classe. En conséquence, plus les élèves intégrés ont des besoins éducatifs particuliers importants ou complexes, plus les besoins en soutien semblent nécessaires.

Bien que la méta-analyse de Scruggs et Mastropieri (1996) n'inclue que 28 études nord-américaines, une tendance se dessine : certains facteurs semblent influencer les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire, comme la nature des besoins éducatifs spécifiques de l'élève, alors que d'autres (région géographique, date de publication, caractéristiques des enseignants) ne semblent pas avoir d'effet significatif. Afin d'affiner ces premiers résultats, la revue de la littérature d'Avramidis et Norwich (2002) présentée ci-après s'intéresse tout particulièrement aux facteurs qui influencent les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire.

4.2 La revue de la littérature d'Avramidis et Norwich (2002)

Avramidis et Norwich (2002) ont étudié un large ensemble de recherches internationales sur les attitudes des enseignants envers l'intégration et l'inclusion scolaire, menées entre 1980 et 2000. Ils relèvent cependant quelques problèmes méthodologiques : 1) la majeure partie des recherches étudiées sont quantitatives (questionnaires avec échelles de Likert) ; 2) peu d'études présentent des résultats qualitatifs issus d'entretiens individuels ou collectifs ; et 3) aucune étude n'analyse des données relevant d'observations en classe. Ainsi, selon ces auteurs, les réponses des enseignants interrogés dans ces études ne peuvent éviter le biais potentiel de désirabilité sociale et les résultats en termes d'attitudes peuvent ne pas correspondre au comportement des participants. L'intérêt et l'importance de ces études reposent ainsi sur l'hypothèse que les attitudes reportées dans les échelles sont exprimées en comportements (Avramidis & Norwich, 2002).

Les résultats d'Avramidis et Norwich (2002) indiquent que les enseignants expriment des attitudes différentes à l'égard de l'intégration scolaire en fonction de différents facteurs et, principalement, en

fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers de l'élève. Ces auteurs ont répertorié ces facteurs en trois groupes : les facteurs liés à l'enfant, à l'enseignant ou à l'environnement scolaire.

4.2.1 Facteurs liés à l'enfant

Plusieurs études suggèrent que les attitudes envers l'intégration scolaire sont fortement influencées par la nature des besoins éducatifs de l'élève (Clough & Lindsay, 1991 ; Ward, Center, & Bochner, 1994). Les enseignants exprimeraient des attitudes positives envers l'intégration scolaire essentiellement lorsqu'elle concerne des élèves dont les besoins ne requièrent pas de compétences supplémentaires en enseignement ou en gestion de classe. Ainsi, l'acceptation de l'intégration d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire déclinerait rapidement lorsque l'intensité des besoins augmente, qu'ils soient d'ordre physique ou intellectuel. En effet, selon les enseignants de l'étude de Forlin (1995), les élèves avec des besoins éducatifs importants ou complexes devraient être intégrés à temps partiel et non à plein temps.

Plus spécifiquement, les enseignants semblent exprimer des attitudes plus positives envers l'intégration d'élèves ayant un handicap physique ou un déficit sensoriel (auditif ou visuel) qu'envers l'intégration d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, une déficience intellectuelle ou des troubles émotionnels et du comportement. Dans la recherche de Ward et al. (1994), les enseignants expriment carrément un rejet unanime de l'intégration d'élèves en situation de handicap sévère, tel que la déficience auditive ou visuelle profonde et la déficience intellectuelle profonde, alors qu'ils démontrent peu de désaccord vis-à-vis de l'intégration d'élèves ayant des difficultés plus légères.

Ce résultat général corrobore celui de la méta-analyse de Scruggs et Mastropieri (1996), mais se distingue de celui de l'étude internationale de Bowman (1986). Cette dernière indique effectivement que les enseignants sont plus en faveur de l'intégration d'élèves avec des difficultés d'apprentissage importantes et avec des troubles émotionnels et du comportement sévères que l'intégration d'élèves avec un déficit sensoriel (visuel ou auditif). Dans le même sens, Clough et Lindsay (1991) ont indiqué que les enseignants estiment plus difficile de répondre aux besoins d'élèves présentant un déficit sensoriel que des troubles émotionnels et du comportement ou des difficultés d'apprentissage. Selon ces auteurs, ce résultat peut s'expliquer par le fait que peu d'élèves avec un déficit sensoriel étaient alors intégrés dans les classes ordinaires.

4.2.2 Facteurs liés à l'enseignant

Les facteurs liés aux enseignants concernent les caractéristiques sociodémographiques (genre, âge, contact avec des personnes en situation de handicap), socioprofessionnelles (nombre d'années de pratique de l'enseignement, niveau d'enseignement, formation) et sociocognitives (croyances des enseignants, opinions sociopolitiques).

En accord avec Scruggs et Mastropieri (1996), Avramidis et Norwich (2002) ont relevé que le genre, le nombre d'années de pratique de l'enseignement et le niveau d'enseignement ne sont pas corrélés de manière significative avec les attitudes envers l'intégration scolaire. Néanmoins, certaines recherches ont montré que les enseignants plus jeunes et avec moins d'années de pratique de l'enseignement ont des attitudes plus positives envers l'intégration scolaire que les enseignants plus âgés et donc avec une plus grande expérience de l'enseignement (Center & Ward, 1987 ; Clough & Lindsay, 1991 ; Leyser, Kapperman, & Keller, 1994). De même, d'autres résultats indiquent que les enseignants du niveau primaire ont des attitudes plus positives que les enseignants du secondaire. Cela s'expliquerait par le fait qu'au niveau secondaire, les enseignants sont plus préoccupés par la matière qu'ils enseignent et moins par les besoins particuliers des élèves.

L'expérience du contact avec des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers ou avec des personnes en situation de handicap serait une variable importante dans la formation des attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire. Néanmoins, cette *hypothèse de contact* est souvent associée directement à l'expérience de l'intégration scolaire. Ainsi, Avramidis et Norwich (2002) ont relevé que les enseignants qui ont expérimenté l'intégration scolaire avec des enfants en situation de handicap ont des attitudes plus positives. Outre le contact social, ce type d'expérience permet de développer des connaissances et des compétences spécifiques à l'enseignement et à la gestion de classe, ainsi que la confiance à enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Les attitudes négatives ou neutres exprimées par les enseignants au début de la mise en œuvre de l'intégration scolaire semblent donc se modifier grâce à l'expérience et à l'expertise que les enseignants acquièrent. Forlin (1995) a toutefois nuancé ces propos, l'expérience de l'intégration scolaire pouvant parfois mener à ne pas favoriser le développement d'attitudes plus positives envers l'intégration scolaire. En effet, les enseignants de son étude qui ont expérimenté l'intégration scolaire estiment qu'il est plus stressant d'enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers qu'aux élèves sans besoins éducatifs particuliers. A l'inverse, les enseignants qui n'ont pas travaillé en contexte à visée inclusive et qui n'ont pas expérimenté l'intégration scolaire évaluent leur niveau de stress à enseigner à des élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers de manière équivalente.

La formation initiale et continue des enseignants est considérée comme l'un des facteurs jouant un rôle important dans l'amélioration des attitudes des enseignants envers la mise en œuvre de politiques

scolaires à visée inclusive. A ce titre, les enseignants qui ont été formés à l'intégration scolaire durant leur formation initiale ou lors de formation continue exprimeraient moins de résistance aux pratiques d'enseignement intégratives. De même, Dickens-Smith (1995) a montré que les enseignants ont des attitudes plus positives envers l'intégration scolaire après avoir suivi une formation continue et que ce changement d'attitude est plus fort chez les enseignants de classe ordinaire que chez les enseignants spécialisés. Pour cette auteure, le développement professionnel serait une clé de réussite de l'intégration scolaire. A l'inverse, le manque de formation est identifié comme une barrière à la réussite de l'intégration (Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher, & Samuell, 1996).

D'après Avramidis et Norwich (2002), certaines croyances des enseignants ont un impact considérable sur leurs attitudes envers l'intégration scolaire, notamment parce qu'elles se traduisent ensuite en pratiques d'enseignement. Ainsi, la perception que les enseignants ont de leur responsabilité à répondre aux besoins des élèves influence leurs attitudes, leur style d'enseignement et les adaptations qu'ils mettent en place dans leur classe. Les enseignants qui possèdent une perspective pathognomonique, c'est-à-dire qui considèrent le handicap comme étant inhérent à l'individu (modèle médical ou déficitaire du handicap), diffèrent dans leur manière d'enseigner de ceux qui sont plus proches d'une perspective interventionniste[15] (Jordan et al., 1997). En effet, les enseignants qui acceptent la responsabilité d'enseigner à une large diversité d'élèves et qui reconnaissent que leur enseignement influence les progrès des élèves s'engageraient dans plus d'interactions avec les élèves à besoins éducatifs particuliers, seraient plus persévérants et plus compréhensifs. Ils seraient également plus confiants dans leurs compétences d'enseignement et de gestion de classe et leur enseignement serait donc plus efficace (Stanovich & Jordan, 1998). Cela rejoint les résultats de Soodak, Podell et Lehman (1998) : être ouvert à l'intégration scolaire est associé à un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé. De même, dix ans plus tôt, Center et Ward (1987) ont montré que les attitudes négatives des enseignants envers l'intégration scolaire reflétaient leur manque de confiance en leurs compétences pédagogiques.

Quant aux opinions sociopolitiques, Avramidis et Norwich (2002) ont relevé que peu d'études ont analysé leur relation avec les attitudes. Stephens et Braun (1980) ont néanmoins montré que les attitudes envers l'intégration étaient plus positives lorsque les enseignants estiment qu'il est du devoir des écoles publiques de scolariser les élèves en situation de handicap. Une autre étude a révélé que les enseignants anglais et américains qui se percevaient comme moins conservateurs – politiquement parlant – avaient des attitudes légèrement moins négatives envers l'intégration (Thomas, 1985). Norwich (1994), qui a également comparé des enseignants anglo-saxons et américains, a relevé que les attitudes envers l'intégration sont corrélées avec les opinions sociopolitiques seulement dans

[15] Dans cette perspective, les problèmes de l'élève sont attribués aux interactions entre l'élève et l'environnement (modèle social du handicap).

l'échantillon anglo-saxon. Selon cet auteur, les opinions sociopolitiques, les croyances idéologiques et les valeurs des enseignants sont en partie corrélées aux attitudes envers l'intégration. Toutefois, elles ne peuvent être considérées comme les seuls prédicteurs forts des attitudes et d'autres facteurs, notamment des facteurs environnementaux, doivent être pris en considération.

4.2.3 Facteurs liés à l'environnement scolaire

D'après Avramidis et Norwich (2002), la disponibilité des mesures de soutien à la classe et à l'enseignant est associée de manière forte avec des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration scolaire. Au niveau humain, le soutien des spécialistes et l'expérience de collaboration avec les enseignants-ressources favorisent le développement d'attitudes positives envers l'intégration scolaire. Les enseignants spécialisés sont en effet reconnus pour fournir des conseils utiles permettant d'adapter l'enseignement et de rendre certaines matières ou sujets accessibles aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. De plus, le soutien prodigué par des enseignants spécialisés influence le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants de classe ordinaire, ainsi que leur satisfaction professionnelle.

Les enseignants auraient également des attitudes plus positives envers l'intégration scolaire dès lors qu'ils se sentent soutenus par leur direction. A ce titre, les normes subjectives de l'école opérationnalisées par les attitudes et les croyances du directeur d'établissement vis-à-vis de la diversité en classe constituent des prédicteurs forts des pratiques d'enseignement efficaces (Stanovich & Jordan, 1998).

Au niveau du soutien matériel, la restructuration significative de l'environnement scolaire (rendre les bâtiments accessibles aux élèves avec un handicap physique, par exemple) et la mise à disposition d'équipements et de matériels appropriés contribuent également au développement d'attitudes plus positives.

D'autres aspects environnementaux ont été identifiés comme étant des obstacles à dépasser afin de mettre en œuvre de manière réussie des projets d'école à visée inclusive : des effectifs de classe trop importants, le manque de matériel préparé, de flexibilité des horaires, de soutien des spécialistes externes et, particulièrement, le manque de temps de coplanification et copréparation avec l'enseignant-ressource. De plus, les enseignants de classe ordinaire percevraient l'intégration scolaire comme impliquant une charge de travail supplémentaire, comme l'avaient déjà relevé Scruggs et Mastropieri (1996). En conséquence, le soutien humain et matériel peut être vu comme un facteur important permettant de générer des attitudes positives chez les enseignants de classe ordinaire envers l'intégration scolaire d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers.

Avramidis et Norwich (2002) ont conclu leur revue de la littérature en relevant que si les enseignants expriment des attitudes plutôt positives vis-à-vis du concept général de l'intégration scolaire, et donc de la philosophie de l'éducation à visée inclusive, ils ne soutiennent pas l'*inclusion totale*. De manière similaire à Scruggs et Mastropieri (1996), Avramidis et Norwich (2002) ont ainsi recommandé que le processus d'intégration scolaire soit soigneusement planifié et bien soutenu afin de dépasser les réserves ou les préoccupations émises au départ par les enseignants. Selon ces auteurs, cela requiert une allocation judicieuse des soutiens disponibles, basée notamment sur l'intensité des besoins des élèves. Une seconde implication majeure de cette revue de la littérature concerne la formation initiale et continue. En effet, il peut être supposé que les enseignants qui peuvent développer, en formation, les compétences nécessaires à la mise en œuvre de l'intégration scolaire seront plus engagés et plus efficaces.

A la suite de cette revue de la littérature, de Boer et al., (2011) ont mené plus récemment une démarche similaire, en s'intéressant particulièrement aux attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire des enseignants du niveau primaire et aux différentes variables qui influencent les attitudes. Les résultats de cette revue, présentés ci-après, permettront de comparer des résultats de recherches plus récentes avec les résultats d'Avramidis et Norwich (2002) et de Scruggs et Mastropieri (1996).

4.3 La revue de la littérature de De Boer, Pijl et Minnaert (2011)

A partir de 396 études publiées entre 1998 et 2008 examinant de manière large les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire, de Boer et al. (2011) en ont sélectionné 26 qui examinent spécifiquement les attitudes des enseignants du niveau primaire. En s'appuyant sur le modèle d'Eagly et Chaiken (1993) relatif aux trois types d'expression des attitudes (réponses cognitives, affectives et comportementales), ces auteurs ont catégorisé les résultats de ces recherches en fonction de leur appartenance à l'une ou à plusieurs de ces catégories de réponse. Le choix des études a également été opéré à partir des résultats disponibles concernant les variables associées aux attitudes et sur les effets des attitudes des enseignants sur la participation sociale des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Ces derniers résultats ne sont néanmoins pas reportés ci-après. Les recherches de nature qualitative (entretiens, observations) n'ont pas été prises en considération (de Boer et al., 2011). Cette revue de la littérature s'intéresse, dans un premier temps, aux attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire de manière générale puis, dans un second temps, aux facteurs qui influencent leurs attitudes. De Boer et al. (2011) ont repris en partie la catégorisation d'Avramidis et Norwich (2002) : leurs résultats fournissent des indications relatives aux caractéristiques liées à l'enseignant et à l'élève. Cependant, de Boer et al. (2011) n'ont pas relevé les résultats des études relatifs à l'influence des caractéristiques de l'environnement scolaire sur les attitudes des enseignants.

4.3.1 Attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire

Les résultats de la revue de la littérature de De Boer et al. (2011) indiquent que, la plupart des études sélectionnées (19/26) mettent l'accent sur la dimension cognitive des attitudes, soit les croyances et/ou les connaissances des enseignants sur l'intégration scolaire. Selon les calculs de ces auteurs, les résultats de ces études montrent que la majorité des enseignants expriment des attitudes neutres négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire, un résultat qui se distingue des conclusions d'Avramidis et Norwich (2002) à ce propos. De Boer et al. (2011) ont également indiqué que, de manière générale, les enseignants n'estiment pas avoir de vastes connaissances sur l'enseignement aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Il s'agit néanmoins de relever que les résultats de ces études ont été interprétés de cette manière par de Boer et al. (2011). Ces derniers ont en effet relevé que si leurs calculs amènent à ce résultat, les interprétations des résultats des différentes études sélectionnées n'aboutissent pas forcément aux mêmes conclusions.

Les six études, dans lesquelles la dimension affective des attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire est examinée, ont montré que les enseignants ne se sentent pas compétents et pas confiants pour enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs variés (de Boer et al., 2011). Concernant la composante comportementale, quatre études ont indiqué que les enseignants manifestent des intentions d'agir plutôt négatives ou neutres avec ces élèves. Ces résultats corroborent les résultats de la méta-analyse de Scruggs et Mastropieri (1996).

4.3.2 Facteurs associés aux attitudes des enseignants

Comme Avramidis et Norwich (2002), de Boer et al. (2011) ont relevé que plusieurs facteurs influencent les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire. Premièrement, deux études montrent que les attitudes des enseignants varient en fonction du sexe. Ainsi, les enseignantes expriment des attitudes plus favorables envers l'intégration scolaire que les enseignants. Une étude indique toutefois qu'il n'y aurait pas de différence significative en fonction du sexe de l'enseignant (Parasuram, 2006).

Deuxièmement, le nombre d'années de pratique de l'enseignement serait également associé aux attitudes envers l'intégration scolaire. En effet, deux études indiquent que les enseignants qui ont moins d'années d'expérience de l'enseignement ont des attitudes plus positives que les enseignants avec plus d'expérience de l'enseignement (Alghazo & Naggar Gaad, 2004 ; Glaubman & Lifshitz, 2001).

Troisièmement, de Boer et al. (2011) ont relevé que l'expérience de l'intégration scolaire influence les attitudes des enseignants. Ces derniers auraient des attitudes plus positives vis-à-vis de l'intégration scolaire lorsqu'ils l'ont déjà expérimentée. Une étude indique que les attitudes des enseignants sont

également plus positives s'ils ont été en contact avec des personnes en situation de handicap en dehors de leur contexte professionnel (Parasuram, 2006).

Quatrièmement, la majorité des études investiguées par de Boer et al. (2011) indiquent que la formation influence les attitudes des enseignants. Les enseignants mieux formés, mieux informés et ayant plus de connaissances sur les élèves avec des besoins éducatifs particuliers ont des attitudes plus positives. Seule la recherche de Wilkins et Nietfeld (2004) n'indique pas de différence significative entre les enseignants qui ont suivi ou non une formation continue.

Enfin, de Boer et al. (2011) ont également mis en évidence l'influence de la nature des besoins éducatifs particuliers de l'élève sur les attitudes des enseignants : les enseignants sont plus négatifs vis-à-vis de l'intégration d'élève avec des troubles de l'apprentissage, des troubles émotionnels et du comportement ou une déficience intellectuelle. Ils auraient des attitudes plus favorables envers l'intégration scolaire lorsque les élèves présentent un handicap physique ou un déficit sensoriel.

La revue de la littérature de De Boer et al. (2011) ne rejoint qu'en partie les résultats d'Avramidis et Norwich (2002) ainsi que ceux de Scruggs et Mastropieri (1996) présentés précédemment. Concernant les attitudes envers l'intégration scolaire, les auteurs des deux premières synthèses de la littérature ont conclu que les enseignants étaient plutôt positifs envers le concept général de l'intégration scolaire, alors que les résultats de la revue de la littérature de De Boer et al. (2011) aboutissent à une tendance générale plus négative ou plus neutre. Quant aux facteurs associés aux attitudes, les résultats relatifs au sexe et au nombre d'années de pratique de l'enseignement relevés par de Boer et al. (2011) ne corroborent pas ceux de Scruggs et Mastropieri (1996) ainsi que ceux d'Avramidis et Norwich (2002). En effet, selon ces derniers, ces facteurs ne sont pas associés de manière consistante aux attitudes des enseignants, alors qu'ils le seraient d'après la revue de De Boer et al. (2011). Par contre, les résultats de De Boer et al. (2011) en termes d'expérience de l'intégration et de formation corroborent ceux d'Avramidis et Norwich (2002), selon lesquels les enseignants qui ont expérimenté l'intégration scolaire et/ou qui sont mieux formés auraient des attitudes plus positives. Il en va de même pour la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves, reconnue par tous les auteurs examinés comme étant un facteur influençant les attitudes des enseignants : ces derniers auraient des attitudes plus négatives envers les élèves dont les besoins particuliers sont les plus importants ou complexes. Enfin, de Boer et al. (2011) ne reportant pas les effets de variables environnementales (soutien, p. ex.) sur les attitudes des enseignants, aucune comparaison avec Avramidis et Norwich (2002) ou Scruggs et Mastropieri (1996) n'est possible.

A ce stade, les différentes revues de la littérature examinées permettent d'avancer que les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire varient selon les études et sont influencées par différents facteurs. De plus, si les enseignants ont des attitudes relativement positives vis-à-vis du concept général de l'intégration scolaire, lorsqu'ils sont confrontés aux questions qui examinent directement

l'implication de la responsabilité complète à mettre en œuvre l'intégration dans leur classe, les réactions analysées sont davantage négatives (Avramidis & Norwich, 2002 ; Avramidis & Kalyva, 2007).

Afin de compléter l'état de la recherche et d'esquisser un modèle théorique des facteurs qui influencent les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire, une revue de la littérature a été réalisée à partir d'études publiées entre 2009 et 2013.

4.4 Etat de la recherche (2009-2013)

Cet état de la recherche a été mené en sélectionnant les articles publiés dans des journaux scientifiques avec comité de lecture dont l'objectif de recherche principal était d'investiguer les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire[16] d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe primaire. Suite aux remarques d'Avramidis et Norwich (2002), les recherches tant quantitatives que qualitatives ont été prises en considération, bien que ces dernières ne fournissent pas d'indication statistique quant à l'influence de facteurs sur les attitudes. Néanmoins, elles comportent l'avantage d'illustrer l'expression des attitudes et l'influence de ces facteurs, permettant ainsi une compréhension plus fine et plus globale du phénomène à l'étude.

La recherche a été opérée à partir des bases de données ERIC (2009-2013) et PschINFO (2009-2013), du portail Cairn.info (2009-2013) ainsi qu'à partir des journaux scientifiques suivants : *Revue suisse des sciences de l'éducation* et *Empirische Sonderpädagogik*. Seuls les articles mentionnant dans leur titre, leur résumé ou leurs mots-clés les expressions suivantes ont été retenus : attitudes, perceptions ou opinions des enseignants (*teachers' attitudes*/*opinions*/*perceptions* ou *Einstellungen von Lehrpersonen/Lehrkräften*). Ces premières expressions devaient être associées aux termes suivants : intégration ou inclusion, (*inclusive education*, *mainstreaming*, *integrative* ou *inklusive Bildung/Ausbildung/Erziehung*) et/ou élèves en situation de handicap ou élèves à besoins éducatifs particuliers (*students with disabilities*, *students with special educational needs* ou *Schüler mit sonderpädagogischem/mit besonderem Förderbedarf, Integration von behinderten Schülern*).

Les études ne précisant pas clairement leur méthode de recherche ou les participants interrogés, ainsi que celles s'intéressant aux populations et domaines suivants n'ont pas été retenues : enseignants en formation (*preservice*/*student teachers*, *teacher candidates*), enseignants des degrés préscolaires (*early childhood educators/teachers*), secondaire I, II ou tertiaire, directeurs ou responsables d'établissement (*head teachers*), disciplines spécifiques (éducation physique, musique, science, anglais intensif,

[16] Comme précisé au chapitre 2, l'expression générique employée dans ce travail est *intégration scolaire*. Toutefois, les études publiées récemment en langue anglaise utilisent majoritairement les expressions *inclusive education* ou *inclusion*. Les concepts d'intégration et d'inclusion scolaires n'étant pas clairement définis (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010 ; Beauregard & Trépanier, 2010) et souvent utilisés de manière synonyme, aucune distinction ou sélection n'a été opérée par rapport à ces expressions.

agriculture). Par contre, les études menées auprès d'enseignants à la fois du niveau primaire et d'autres niveaux ont été conservées. De plus, bien que le principe d'intégration scolaire soit spécifique à un contexte et qu'il varie selon les pays en termes de philosophie, politique et système éducatif (Ainscow & Cesar, 2006 ; Norwich, 2008a), les études de tous les pays ont été prises en considération.

Au total, 35 études ont été retenues dont les méthodes de recherche sont variées : quantitatives (questionnaires, échelles de mesure des attitudes), qualitatives (entretiens individuels et/ou collectifs) et mixtes (voir tableau 1 ci-après). Seules deux d'entre elles examinent les attitudes des enseignants à l'aide d'observations, en complément à d'autres méthodes de récolte des données (entretiens, questionnaires). Au vu du peu d'études qui relatent des résultats issus d'observations des attitudes et des comportements des enseignants en classe, la remarque d'Avramidis et Norwich (2002) relative à leur revue de la littérature s'applique ici également : les réponses des enseignants interrogés dans ces études comportent un biais potentiel de désirabilité sociale et les attitudes recensées peuvent ne pas correspondre aux comportements ou aux pratiques pédagogiques des enseignants. Toutefois, la théorie relative à la relation attitude-comportement examinée précédemment a démontré que si les attitudes générales à l'égard d'un objet d'attitude prédisent faiblement un comportement en particulier, elles peuvent prédire des intentions à se comporter ou des comportements représentatifs de l'objet d'attitudes (Ajzen & Fishbein, 2005 ; Eagly & Chaiken, 1993). En conséquence, il peut être supposé que les attitudes reportées dans les études sélectionnées sont exprimées en comportements qui leur correspondent (Avramidis & Norwich, 2002).

Les informations principales de chaque étude sélectionnée sont résumées dans le tableau 1 (voir pages suivantes). Outre le nom des auteurs, l'année de publication et le pays dans lequel l'étude a été menée, ce tableau renseigne sur le nombre d'enseignants de classe ordinaire du niveau primaire interrogés[17] (*N*), le taux de retour lorsqu'il est mentionné, les élèves concernés (nature des besoins éducatifs particuliers), les variables examinées, la méthode de recherche employée et le(s) instrument(s) de récolte des données. Les résultats issus des différentes études sélectionnées, synthétisés et présentés dans cette section, indiquent tout d'abord la tendance actuelle et générale des attitudes des enseignants du niveau primaire vis-à-vis de l'intégration scolaire (section 4.4.1). Ensuite, ils permettent de mettre en évidence quels facteurs exercent une influence sur les attitudes des enseignants (section 4.4.2). Des comparaisons avec les résultats des revues de la littérature précédentes sont également exposées au cours de ces deux sections. Une synthèse des résultats vient clore ce chapitre et permet de dresser le modèle théorique sur lequel se basent les études empiriques qui suivent.

[17] Dans les études où d'autres participants sont interrogés (parents, psychologues scolaires, enseignants du niveau secondaire, enseignants spécialisés, etc.), seul le nombre d'enseignants de classe ordinaire du niveau primaire est reporté.

Tableau 1. Vue d'ensemble des 35 études examinées dans le cadre de l'état de la recherche (2009-2013)

Etudes / *pays*	*N*	Taux de retour	Nature des besoins éducatifs particuliers	Variables examinées	Méthode / Instrument(s)
Ahmmed et al. (2012) *Bangladesh*	738	53.2%	N.S. (*children with disabilities*)	Sexe, âge, formation, expérience de l'enseignement, contact avec un élève en situation de handicap dans la classe, connaissance d'une personne en situation de handicap en dehors de la classe régulière	Quantitatif / *School Principals' Attitudes toward Inclusion (SPATI)* ; *Perceived School Support for Inclusive Education scale (PSSIE)*
Ajodhia-Andrews et Frankel (2010) *Guyane*	13	-	N.S. (*children with SEN*)	Ressources/soutien, expérience de l'intégration scolaire, agents du changement	Qualitatif / Entretiens individuels et collectifs
Anati et Ain (2012) *Emirats arabes*	26	-	N.S. (*students with disabilities)*	Formation, connaissances, ressources/soutien	Quantitatif / Questionnaire développé par les auteurs
Ben-Yehuda et al. (2010) *Israël*	4 / 24	-	N.S. (*mainstreamed students)*	Orientation pédagogique, pratiques d'enseignement (collaboration), caractéristiques personnelles soutenant l'intégration scolaire (sensibilité, sentiment d'efficacité personnelle, don de soi)	Mixte / Entretiens individuels semi-structurés (enseignants) et questionnaires sociométriques (élèves)
Blecker et Boakes (2010) *Etats-Unis*	338	19%	N.S. (*students with disabilities)*	Années de pratique de l'enseignement, connaissances, compétences et stratégies de mise en œuvre de l'intégration scolaire, culture de l'école	Quantitatif / Questionnaire développé par les auteurs
de Boer, Pijl et al. (2012) *Hollande*	44	-	TDA/H, TSA, DI	Nature des BEP de l'élève intégré, sexe, années de pratique, expérience de l'intégration scolaire, soutien en classe	Quantitatif / *Attitude Survey Towards Inclusive Education* (de Boer, Timmerman, Pijl, & Minnaert, 2012)
Čagran et Schmidt 2011 *Slovénie*	1360	-	HPh, DI, DA, TEC	Nature des besoins éducatifs particuliers (BEP) de l'élève intégré, expérience de l'intégration scolaire, formation	Quantitatif / *Impact of Inclusion Questionnaire*
Caspersen (2013) *Norvège*	2205	62%	N.S. (*students having special needs and challenges*)	Expérience de l'enseignement, domaine de formation, rôle de l'enseignant (connaissances théoriques et compétences pratiques)	Quantitatif / *Academic knowledge Index ; Practical skills Index ; Inclusion Index*

N.S. = Non spécifié ; SEN = special educational needs ; BEP = besoins éducatifs particuliers ; TDA/H = trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité ; TSA = troubles du spectre autistique ; DI = déficience intellectuelle ; HPh = handicap physique ; DA = difficultés d'apprentissage ; TEC = troubles émotionnels et du comportement.

Tableau 1. Suite (deuxième partie)

Etudes / *pays*	*N*	Taux de retour	Nature des besoins éducatifs particuliers	Variables examinées	Méthode / Instrument(s)
David et Kuyini (2012) *India*	93	-	N.S. (*students with disabilities*)	Ne vérifie pas les facteurs sur les attitudes, mais si les attitudes influencent les pratiques d'enseignement et la socialisation des élèves avec des besoins éducatifs particuliers (statut social)	Quantitatif / *The Attitudes Toward Inclusive Education Scale* (ATIES, Wilczenski, 1995) ; *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) ; *Classroom Observation Checklist for Social Inclusion ; The Interview Schedule for Inclusive Teachers and A Sociometric Measure: How I Feel Toward Others*
Forlin et Sin (2010) *Hong Kong*	298	-	N.S. *(students with disabilities)*	Degré d'enseignement, sexe, âge, formation, contact avec des personnes en situation de handicap, expérience de l'intégration, confiance à enseigner et connaissances de l'enseignement à des élèves BEP, sentiment d'efficacité personnelle	Quantitatif / *Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education scale* (SACIE) ; *Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale* (TEIP) (Sharma et al., 2012)
Fuchs (2010) *Etats-Unis*	5	-	N.S. *(Students with disabilities / with SEN)*	Barrières à l'intégration : soutien perçu (administratif, de l'équipe spécialisée), formation	Qualitatif / Entretiens individuels, collectifs et observations
Gebhardt et al. (2011) *Autriche*	262	65.3%	DI, HPh, DA, TEC	Nature des BEP, type d'école/de classe (école avec ou sans intégration, p. ex.), date de récolte des données, expérience de l'intégration, formation	Quantitatif / *Einstellung zur Integration in der Schule* (EIS)
Glazzard (2011) *Angleterre*	N.S.	-	*Students with SEN*, TEC	Barrières à l'intégration : manque de moyens, de ressources, de formation ; valeurs personnelles,	Qualitatif / Entretiens collectifs
Gökdere (2012) *Turquie*	68	-	N.S. *(students with SEN)*	Sexe, âge, contact avec des personnes en situation de handicap, connaissances de l'enseignement spécialisé confiance en son enseignement, préoccupations	Quantitatif / ATIES (Wilczenski, 1995) ; *Interactions with Disabled Person's Scale ; Concerns about Inclusive Education Scale*
Grieve (2009) *Ecosse*	80	-	TEC	Définition de l'intégration scolaire, caractéristiques personnelles, pratiques de l'enseignement	Mixte / Questionnaire avec questions ouvertes et fermées (*Likert scale*)

N.S. = Non spécifié ; SEN = special educational needs ; BEP = besoins éducatifs particuliers ; DI = déficience intellectuelle ; HPh = handicap physique ; DA = difficultés d'apprentissage ; TEC = troubles émotionnels et du comportement.

Tableau 1. Suite (troisième partie)

Etudes / *pays*	*N*	Taux de retour	Nature des besoins éducatifs particuliers	Variables examinées	Méthode / Instrument(s)
Gyimah et al. (2009) *Ghana*	500	92.6%	N.S. (*children with SEN and disabilities*)	Sexe, âge, années de pratique, niveau d'enseignement, connaissances des BEP, nature et intensité des BEP	Quantitatif / Questionnaire développé par les auteurs
Horne & Timmons (2009) *Canada*	20 / 5	-	N.S. (*children with SEN, students with disabilities*)	Préoccupations, soutien, formation	Mixte / *School and Education for All Students Scale* (SEAS) Entretiens semi-directifs
Hsieh et al. (2012) *Taiwan*	321	66%	N.S. (*students with disabilities*)	Formation, années de pratique, expérience de l'intégration, contexte d'enseignement ; caractéristiques des élèves en situation de handicap	Quantitatif / *First-Grade Teachers' Perceptions of Inclusive Education questionnaire* (Hsieh et al., 2012)
Hwang et Evans (2011) *Corée du Sud*	29 / 9	-	N.S. (*students with disabilities*)	Sexe, âge, années de pratique, soutien, formation, collaboration, volonté à enseigner à des élèves en situation de handicap	Mixte / *Inclusion Questionnaire for Educators* et entretiens
Khochen et Radford (2012) *Liban*	40	-	N.S. (*students with disabilities*)	Soutien, formation, compétences perçues pour enseigner aux élèves BEP, nature des BEP	Mixte / Questionnaire et entretiens avec cinq directeurs d'école
Kovačević et Maćešić-Petrović (2012) *Serbie*	500	-	N.S. (*children with SEN*)	Nature et sévérité des BEP, région géographique (urbaine ou rurale), niveau de formation, soutien, années de pratique	Quantitatif / Questionnaire développé par les auteurs
Kunz et al. (2010) *Suisse*	110	-	N.S. *(Kindern und Jugendlichen mit bes. päd. Bedürfnissen*)	Degré d'enseignement, expérience de l'intégration, satisfaction professionnelle	Quantitatif / *Parent Attitudes to Inclusion scale* (PATI) et *Teacher Attitudes Toward Inclusion scale* (TATI)
Lalvani (2013) *États-Unis*	20	-	N.S. (*students with disabilities*)	Représentations de l'apprentissage, du développement, du handicap et de l'intégration scolaire	Qualitatif / Entretiens individuels

N.S. = Non spécifié ; SEN = special educational needs ; BEP = besoins éducatifs particuliers.

Tableau 1. Suite (quatrième partie)

Etudes / *pays*	*N*	Taux de retour	Nature des besoins éducatifs particuliers	Variables examinées	Méthode / Instrument(s)
Leung et Mak (2010) *Hong Kong*	51	85%	N.S. (*students with SEN*)	Nature des BEP des élèves, âge, années d'expérience avec et sans élèves BEP, branche d'enseignement	Mixte / Questionnaire avec questions fermées et ouvertes (adapté de entre autres d'Idole, 2006).
Male (2011) *Angleterre*	48	-	HPh, DA, TEC déficit sensoriel, difficultés sociales,	Formation, temps de travail, nationalité, âge, années de pratique, nature des BEP des élèves	Quantitatif / ATIES (Wilczenski, 1992)
Malinen et al. (2012) *Chine* (Beijing)	212	~90%	N.S. (*all learners*, *children with disabilities*)	Sentiment d'efficacité personnelle, années de pratique, expérience de l'enseignement à des élèves BEP, type d'école (ordinaire ou spécialisée)	Quantitatif / TEIP (Sharma et al., 2012) ; SACIE
McGhie-Richmond et al. (2013) *Canada*	123 / 9	53.3%	TSA, DI, retard de développement, HPI	Niveau d'enseignement (primaire et secondaire), manque de soutien et de formation, avantages et désavantages pour les autres élèves de la classe, flexibilité du programme scolaire, branche d'enseignement, collaboration	Mixte / *Teacher Perceptions of Inclusion in Rural Canada* (TPIRC), adapté de la *Diversity, Individual Development, Differentiation survey*. Entretiens
Memisevic et Hodzic (2011) *Bosnie-Herzégovine*	194	84.4%	DI	Sexe, années de pratique, degré d'enseignement	Quantitatif / *The attitudes towards education inclusion of children with intellectual disability questionnaire*
Rakap et Kaczmarek (2010) *Turquie*	194	38.8%	*students with disabilities / severe physical disabilities / severe cognitive disabilities / severe behavioural problems*	Sexe, âge, années de pratique, expérience de l'intégration scolaire, degré d'enseignement, nature des BEP des élèves intégrés, nombre d'élèves BEP intégrés par classe, formation, région géographique (urbain *vs* rural)	Quantitatif / *Opinions Relative to the Integration of Students with Disabilities* (ORI) (Antonak & Larrivee, 1995) ; Vignettes ; *Teachers' Willingness to Work with Children with Severe Disabilities*

N.S. = Non spécifié ; SEN = special educational needs ; BEP = besoins éducatifs particuliers ; TSA = troubles du spectre autistique ; DI = déficience intellectuelle ; HPh = handicap physique ; DA = difficultés d'apprentissage ; TEC = troubles émotionnels et du comportement; HPI = haut potentiel intellectuel.

Tableau 1. Suite (dernière partie)

Etudes / *pays*	*N*	Taux de retour	Nature des besoins éducatifs particuliers	Variables examinées	Méthode / Instrument(s)
Savolainen et al. (2012) *Afrique du Sud* et *Finlande*	319 / 822	64%/ ~60%	N.S. (*students with SEN, children with disabilities*)	Pays (Afrique du Sud *vs* Finlande), sentiment d'efficacité personnelle, expérience d'enseignement, formation	Quantitatif / SACIE (Loreman et al. 2007) ; TEIP (Forlin et al. 2010)
Segall et Campbell (2012) *Etats-Unis*	62	41.3%	TSA	Expérience, connaissances, pratiques d'enseignement, comportements perturbateurs	Quantitatif / *The Autism Inclusion Questionnaire* ; *Knowledge of Autism Spectrum Disorders Questionnaire* ; *Opinions about Inclusive Education Questionnaire* ; *Classroom Behaviors Questionnaire*) ; *Classroom Practices* ; *Guides for parents and teachers*.
Shady et al. (2013) *Etats-Unis*	21 / 8	-	N.S. (*students with SEN, with disabilities*)	Besoins en soutien, formation, pratiques enseignantes, coenseignement	Mixte / Questionnaire avec questions fermées et ouvertes ; Entretiens collectifs
Starczewska et al. (2012) *Pologne*	7	-	N.S. (*children with disabilities*)	Définition de l'intégration scolaire, type d'élèves qui peuvent être intégrés de manière réussie, bénéfices de l'intégration, formation, connaissances, compétences pour enseigner à des élèves en situation de handicap	Qualitatif / Entretiens individuels semi-structurés
Wilde et Avramidis (2011) *Angleterre*	~18	-	N.S. (*students with SEN*)	Compréhension de l'intégration, rôles perçus, connaissances et attitudes à l'égard des initiatives locales favorisant l'intégration, barrières et facilitateurs perçus relatifs à la mise en œuvre de l'intégration, performances scolaires et sociales, pratiques pédagogiques intégratives	Qualitatif / Entretiens individuels semi-structurés
Yu et al. (2011) *Chine*	-	-	N.S. (*children with disabilities*)	Contexte et culture (politiques scolaires, mise en œuvre), compétences professionnelles, formation	Revue de la littérature (publications chinoises)

N.S. = Non spécifié ; SEN = special educational needs ; BEP = besoins éducatifs particuliers ; TSA = troubles du spectre autistique.

4.4.1 Des attitudes contrastées

Quelle que soit la méthode de recherche employée pour examiner les attitudes des enseignants du niveau primaire vis-à-vis de l'intégration scolaire, les études sélectionnées pour cet état de la recherche indiquent des résultats plutôt contradictoires : certaines études rapportent des attitudes plutôt négatives, d'autres plutôt positives ou neutres. Ce premier constat a également été établi par Yu, Su et Liu (2011) dans leur revue de la littérature sur l'intégration scolaire en Chine. Les résultats des différentes recherches sont exposés ci-après de manière successive selon que les attitudes des enseignants interrogés sont plutôt négatives, positives ou neutres.

4.4.1.1 Des attitudes plutôt négatives

Comme l'ont mis en évidence de Boer et al. (2011), plusieurs études récentes indiquent, elles aussi, que les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire seraient plutôt négatives, quelque soit le pays dans lequel les recherches ont été menées (Grieve, 2009 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012 ; Leung & Mak, 2010 ; Rakap & Kaczmarek, 2010). Selon Kovačević et Maćešić-Petrović (2012), les enseignants serbes de leur étude justifient leurs attitudes plutôt négatives par les nombreux obstacles qui rendent difficile l'intégration scolaire, dont notamment le manque de contacts personnels avec les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et le manque d'informations sur leurs besoins, habiletés et droits. Leung et Mak (2010) ont quant à eux précisé que plus de la moitié des enseignants interrogés dans leur étude à Hong Kong sont préoccupés par les progrès scolaires des élèves et qu'un tiers d'entre eux estiment que l'intégration scolaire peut avoir un effet négatif sur les enseignants, comme celui d'augmenter la difficulté en termes de gestion de classe. D'autres préoccupations concernent le manque de ressources et de soutien. Leung et Mak ont également supposé que ces craintes peuvent provenir d'un manque de compréhension de ce que représente l'éducation à visée inclusive ou de ce en quoi elle consiste.

Les résultats de la recherche mixte menée par Grieve (2009), qui s'est intéressée spécifiquement aux attitudes des enseignants envers l'intégration d'élèves présentant des troubles émotionnels et/ou du comportement, indiquent également des attitudes plutôt négatives : seul un tiers des enseignants interrogés pense que ces élèves peuvent être intégrés en classe ordinaire pour autant que les enseignants reçoivent le soutien nécessaire. Le second tiers d'enseignants estime que l'intégration scolaire de ces élèves serait réalisée au détriment des apprentissages des autres élèves de la classe, en raison notamment de leur comportement. Quant au dernier tiers, il pense que ces élèves bénéficieraient d'un meilleur encadrement en classe ou en école spécialisée.

Ajodhia-Andrews et Frankel (2010) ont mené une recherche de type qualitatif en Guyane. Ils ont relevé que, de manière générale, la prévalence d'attitudes négatives existantes dans la société

guyanaise (ignorance et discrimination des personnes en situation de handicap, notamment) est l'un des défis les plus importants dans la mise en œuvre d'une éducation à visée inclusive dans leur Département. Spécifiquement, les enseignants expriment des attitudes plutôt négatives, comme un manque de patience avec ces élèves, des attitudes d'ignorance, un manque de temps pour répondre aux besoins des élèves ou encore la perception que l'enseignement à ces élèves représente une charge trop élevée, notamment parce qu'elle s'additionne aux autres tâches d'enseignement.

Enfin, Lalvani (2013) a mis en évidence, à l'aide d'entretiens approfondis auprès d'enseignants américains, que les limites perçues par la plupart des enseignants de son étude relativement à l'intégration scolaire seraient fortement associées à leurs croyances sur la nature du développement cognitif et des performances scolaires des élèves. La perception de l'intelligence humaine comme étant fondée biologiquement serait particulièrement exprimée par les enseignants qui perçoivent l'intégration scolaire comme un privilège eu égard à la participation automatique des élèves en situation de handicap aux classes ordinaires. Les résultats de Lalvani rejoignent ceux de Jordan et al. (1997) rapportés par Avramidis et Norwich (2002) en rapport aux différences de croyances et de pratiques d'enseignement selon que les enseignants ont une perception plutôt déficitaire ou fonctionnelle du handicap.

4.4.1.2 Des attitudes plutôt positives

Contrairement aux quelques études présentées précédemment, plusieurs études indiquent des attitudes plutôt positives vis-à-vis de l'intégration scolaire chez les enseignants (Anati & Ain, 2012 ; Blecker & Boakes, 2010 ; David & Kuyini, 2012 ; Gyimah, Sugden, & Pearson, 2009 ; Horne & Timmons, 2009 ; Hwang & Evans, 2011 ; Memisevic & Hodzic, 2011 ; Segall & Campbell, 2012 ; Starczewska, Hodkinson, & Adams, 2012 ; Wilde & Avramidis, 2011). Certains auteurs comme Segall et Campbell (2012) ont par ailleurs démontré l'importance d'adopter des attitudes positives : les attitudes des enseignants de classe ordinaire vis-à-vis de l'intégration scolaire d'élèves ayant un trouble du spectre autistique prédisent fortement l'emploi de stratégies adaptées aux besoins de ces élèves scolarisés dans leur classe.

D'autres auteurs ont mis en évidence les bénéfices de l'intégration scolaire perçus par les enseignants, notamment lorsqu'ils expriment des attitudes plutôt positives (Ben-Yehuda, Leyser, & Last, 2010 ; Blecker & Boakes, 2010 ; Hwang & Evans, 2011 ; Lalvani, 2013). Par exemple, Ben-Yehuda et al. (2010), qui se sont intéressés aux caractéristiques des enseignants perçus par leur responsable comme

réussissant l'intégration sociale des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers[18], ont relaté que les enseignants *qui réussissent* l'intégration de leurs élèves expriment non seulement des attitudes plus positives vis-à-vis de l'intégration scolaire que les enseignants *qui réussissent moins bien*, mais qu'ils perçoivent également plus de bénéfices scolaires et sociaux pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. De même, les enseignants favorables à l'intégration scolaire relèvent les bénéfices de ce mode de scolarisation pour les élèves avec et sans besoins particuliers, notamment en termes de développement socioémotionnel et d'acceptation de la différence (Horne & Timmons, 2009 ; Hwang & Evans, 2011 ; Lalvani, 2013). Outre les bénéfices de l'intégration scolaire liés au développement des compétences sociales, ceux relatifs aux performances scolaires, comme l'amélioration de l'écriture, sont également soulignés (Hwang & Evans, 2011). Blecker et Boakes (2010) n'ont pas fait de distinction claire entre enseignants de classe ordinaire et enseignants spécialisés, mais sont partis d'un échantillon constitué majoritairement d'enseignants réguliers (76%). Ils ont relevé que les enseignants du sud du New Jersey aux Etats-Unis expriment non seulement des attitudes positives à l'égard de l'intégration scolaire, mais qu'ils ont également la perception que les élèves en situation de handicap bénéficient des liens d'amitié qu'ils peuvent créer avec leurs pairs au développement typique, ainsi que d'autres associations avec ces pairs, tant dans un contexte d'apprentissage que lors d'activités extrascolaires. Ces résultats rejoignent ceux de Khochen et Radford (2012) au Liban, qui indiquent également, malgré un échantillon restreint ($N = 40$) et des résultats purement descriptifs, que les enseignants voient positivement les relations entre élèves avec et sans besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire.

De plus, Lalvani (2013) a relevé que les enseignants qui démontrent une forte volonté de mettre en œuvre l'intégration scolaire ont également des croyances à l'égard de l'éducation à visée inclusive la définissant comme un principe associé aux sociétés démocratiques, à une éducation équitable pour tous les élèves (et pas seulement pour les élèves en situation de handicap) et à la justice sociale. Pour ces enseignants, qui représentent une petite partie de son échantillon, les bénéfices sont perçus pour tous les élèves, avec quelques rares exceptions. Ils se distinguent en cela de leurs collègues quant à leurs perceptions du développement cognitif des élèves. En effet, ils accordent une importance toute particulière aux influences environnementales (conditions socioéconomiques, accès aux ressources, nutrition et soins médicaux, style éducatif parental, et opportunités d'apprentissage précoce). Rejetant les assertions que la variabilité de l'intelligence humaine est due uniquement à des facteurs individuels, ils mettent également en avant leur responsabilité accrue à répondre de la meilleure manière possible aux besoins de tous leurs élèves. Un tel constat a également été relevé par Horne et

[18] Les critères permettant aux responsables d'affirmer qu'un enseignant réussit l'intégration sociale de ses élèves sont les suivants : 1) les élèves intégrés réalisent les progrès scolaires attendus comparativement à leurs pairs ; 2) aucun problème majeur de comportement n'est signalé pour ces élèves ; 3) les parents de ces élèves ont tendance à être satsifaits et n'ont pas émis de plaintes majeures par rapport aux progrès de leur enfant ; 4) il n'y a, de manière générale, pas de difficulté relative à l'intégration de ces élèves (Ben-Yehuda et al., 2010, p. 22).

Timmons (2009). En outre, ces perceptions d'enseignants soutenant fortement le concept d'intégration scolaire sont en cohérence avec les perspectives du modèle social du handicap.

Malgré la recension d'attitudes positives ou de bénéfices perçus relatifs à l'intégration scolaire, plusieurs auteurs mettent en évidence certaines nuances associées aux attitudes positives. Par exemple, Anati et Ain (2012) ont rapporté que les enseignants des Emirats arabes qu'ils ont interrogés se sentent concernés par l'éducation à visée inclusive, qu'ils sont d'accord avec le principe ou le concept général de l'intégration scolaire, mais qu'ils manquent de confiance et de formation pour travailler dans des structures à visée inclusive. D'autres auteurs comme Memisevic et Hodzic (2011) ont également relevé des attitudes plutôt positives chez les enseignants de Bosnie-Herzégovine à l'égard de l'intégration d'élèves présentant une déficience intellectuelle. En effet, un peu plus de la moitié des enseignants interrogés soutiennent le concept d'intégration scolaire et expriment la volonté d'enseigner à tous les élèves dans leur classe, quels que soient leurs besoins. Néanmoins, ils font également état de nombreuses préoccupations : ils se sentent stressés et peu compétents pour soutenir les élèves ayant une déficience intellectuelle et craignent que leur potentielle incompétence leur soit reprochée. Dans leur recherche mixte menée en Corée du Sud, Hwang et Evans (2011) ont rapporté que si 41% des enseignants interrogés soutiennent le concept d'intégration scolaire – alors que 34% le perçoivent négativement et qu'environ 25% expriment des attitudes neutres – ils sont plus de la moitié à ne pas vouloir enseigner à des élèves en situation de handicap dans leur classe. De fait, même les enseignants qui croient en l'idée de l'intégration scolaire éprouvent de la réticence à accepter un élève en situation de handicap dans leur classe. Cela rejoint les propos de Wilde et Avramidis (2011) et de Starczewska et al. (2012) : si la plupart des enseignants interrogés perçoivent l'intégration scolaire comme une valeur positive ou expriment des attitudes positives vis-à-vis de l'idéal de l'intégration scolaire, en réalité, peu d'entre eux pensent que ce principe s'applique à tous les élèves ou que tous les élèves peuvent être intégrés à tout moment. Si ce constat a déjà été mis en évidence par Avramidis et Norwich en 2002, il est en outre également relevé par les auteurs dont les recherches aboutissent au résultat selon lequel les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire sont plutôt neutres.

4.4.1.3 Des attitudes plutôt neutres

Plusieurs auteurs ont indiqué que les enseignants expriment des attitudes ni clairement négatives ou positives, mais plutôt neutres (Hsieh, Hsieh, Ostrosky, & McCollum, 2012 ; Malinen, Savolainen, & Xu, 2012 ; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012 ; Shady, Luther, & Richman, 2013). Or, certains d'entre eux ont relevé que ce serait la perception de la mise en œuvre de l'intégration scolaire qui contre-balancerait des attitudes plutôt positives vis-à-vis du concept général de l'intégration scolaire. Par exemple, Savolainen et al. (2012) ont expliqué les attitudes plutôt neutres des enseignants tant finnois que sud-africains de leur étude par les préoccupations pédagogiques que certains enseignants expriment : les enseignants finnois sont notamment préoccupés par ce qui pourrait

survenir si des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont intégrés dans leur classe, indiquant leur scepticisme à l'égard de l'idée d'intégrer concrètement des élèves en situation de handicap dans leur propre classe. Bien qu'ils expriment des sentiments très positifs face à leur interaction avec des personnes en situation de handicap, ils seraient relativement critiques sur le fait de devoir enseigner à ces élèves. Ces résultats rejoignent ceux de Hwang et Evans (2011) et de Shady et al. (2013). En effet, Hwang et Evans (2011) ont relevé que le souhait ou la volonté d'enseigner à des élèves en situation de handicap est plus faible que ce que les attitudes favorables vis-à-vis du concept de l'intégration scolaire indiqueraient. En ce sens, même les enseignants qui croient fermement au concept d'intégration scolaire (et qui expriment des attitudes plutôt positives) peuvent être réticents à enseigner à ces élèves. En outre, les enseignants de cette étude sont nombreux à penser que les élèves avec des besoins éducatifs particuliers requièrent des services spécialisés dans des classes spécialisées et sont préoccupés par le fait que ces services pourraient disparaître si les élèves sont scolarisés dans un environnement ordinaire. Ces préoccupations illustrent en partie les raisons de leur hésitation à mettre en œuvre des pratiques inclusives. Quant à Shady et al., ils ont relaté que certains enseignants sont en accord avec le concept général de l'intégration scolaire, mais qu'ils ne pensent pas que cela va fonctionner dans leur propre classe. De plus, ces auteurs ont précisé que les enseignants interrogés dans leur étude semblent indécis quant aux bénéfices générés par l'intégration scolaire. Dans le même sens que les propos précédents, d'autres auteurs relèvent que les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire paraissent dépendre de quelle manière l'intégration est mise en place dans les écoles (Grieve, 2009) et de comment les enseignants conceptualisent sa mise en pratique (Lalvani, 2013).

D'autres auteurs ont expliqué les attitudes plutôt neutres des enseignants qu'ils ont interrogés par l'effet d'autres variables. Hsieh et al. (2012) ont notamment expliqué leur résultat par le fait que les enseignants interrogés ont évalué positivement les items portant sur l'intégration en général ou sur ses bénéfices (par exemple, l'intégration scolaire permet à tous les élèves de bénéficier d'une expérience précieuse) alors qu'ils ont évalué plus négativement les items relatifs au soutien et à la formation. Cela leur a permis d'affirmer que si les enseignants taïwanais perçoivent l'intégration scolaire comme étant une bonne pratique, ils ne s'estiment pas suffisamment formés et n'estiment pas avoir les ressources et le soutien nécessaires pour mettre en œuvre l'intégration scolaire avec succès. Enfin, des attitudes plutôt neutres vis-à-vis de l'intégration scolaire peuvent être associées au fait d'exprimer des attitudes mitigées envers les personnes en situation de handicap de manière générale (Khochen & Radford, 2012).

Ces premiers résultats indiquent que les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire sont nuancées et que l'absence d'un consensus entre les professionnels de l'éducation peut rendre difficile le développement d'un système éducatif qui accueille et soutient la diversité (Hwang & Evans, 2011). En effet, le principe d'intégration scolaire nécessite non seulement un changement dans

la philosophie de l'éducation, mais également dans la construction d'un consensus pour la mettre en œuvre (Hwang & Evans, 2011). En outre, différents facteurs explicatifs sont identifiés par les auteurs afin de donner du sens à la variabilité des attitudes à l'égard de l'intégration scolaire. Pour cette raison, cet état de la recherche se poursuit en examinant chacun de ces facteurs regroupés selon qu'ils sont associés à l'élève, à l'enseignant ou encore à l'environnement scolaire.

4.4.2 Des variables d'influence

Cette section présente les résultats de différentes recherches qui examinent les variables ou facteurs susceptibles d'influencer les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire. Le tableau 1 présenté précédemment fournit une vue d'ensemble des variables associées aux attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire, telles qu'investiguées par les études sélectionnées. Cette revue de la littérature prend en considération autant les études quantitatives, qualitatives et mixtes (voir tableau 1). En effet, si les études qualitatives ne prévoient pas de variables prédéfinies pouvant influencer les attitudes des enseignants, leurs résultats fournissent généralement une illustration et/ou une compréhension de l'effet de certaines variables. Ces variables associées aux élèves, à l'enseignant ou à l'environnement scolaire sont présentées successivement dans les sections suivantes.

4.4.2.1 Influence des caractéristiques des élèves

Les précédentes revues de la littérature ont mis en évidence que les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire sont influencées par le type de besoins éducatifs particuliers présenté par l'élève intégré (Avaramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011 ; Scruggs & Mastropieri, 1996). Outre la recherche de De Boer, Pijl, Post et Minnaert (2012) qui a abouti au résultat selon lequel les attitudes des enseignants ne varient pas en fonction du type de cas à l'étude (trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, déficience intellectuelle, trouble du spectre autistique), les recherches plus récentes ont abouti à un constat similaire à celui des revues de la littérature antérieures : les attitudes des enseignants seraient influencées par le type de besoins particuliers des élèves intégrés (Čagran & Schmidt, 2011 ; Gebhardt et al., 2011 ; Gyimah et al., 2009 ; Khochen & Radford, 2012 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012 ; Leung & Mak, 2010 ; Rakap & Kaczmarek, 2010 ; Yu et al., 2011).

En effet, plusieurs auteurs ont révélé que les attitudes des enseignants varient en fonction de l'intensité ou de la complexité des besoins éducatifs particuliers : les attitudes des enseignants seraient plus positives à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers mineurs que majeurs ou complexes (Gyimah et al., 2009 ; Khochen & Radford, 2012 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012). Par exemple, les attitudes des enseignants sont plus positives vis-à-vis de l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle légère à modérée que d'élèves ayant une déficience intellectuelle sévère à profonde, d'élèves malentendants que sourds et d'élèves malvoyants

qu'aveugles (Gyimah et al., 2009 ; Leung & Mak, 2010). Quant aux résultats de l'étude descriptive de Kovačević et Maćešić-Petrović (2012), ils indiquent que 65,1% des enseignants interrogés estiment que seuls les élèves avec des besoins éducatifs légers peuvent être intégrés dans des classes régulières (difficultés d'apprentissage, problèmes émotionnels légers, maladies chroniques, déficits sensoriels légers). Dans le même sens, certains auteurs ont relevé que ce serait essentiellement les élèves avec des besoins éducatifs particuliers mineurs qui seraient intégrés dans les classes régulières, tant aux Emirats arabes qu'en Angleterre (Anati & Ain, 2012 ; Male & Rayner, 2009, in Male, 2011). Pour Ananti et Ain (2012), cela pourrait expliquer les attitudes plutôt favorables des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire. En outre, cela rejoint le constat de Scruggs et Mastropieri (1996) : les attitudes seraient basées sur la croyance commune que les élèves avec des difficultés légères requièrent moins de modifications du programme et de l'enseignement. Au contraire, certains enseignants exprimeraient des préoccupations importantes à intégrer des élèves dont les besoins sont plus complexes, estimant alors qu'ils nécessiteront un soutien supplémentaire et qu'ils devront faire plus d'efforts durant le processus d'enseignement (Anati & Ain, 2012). Ainsi, les attitudes des enseignants réguliers seraient la barrière la plus importante à l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers importants et multiples (Male, 2011). Ces premiers résultats corroborent les résultats des revues de la littérature précédentes (Avramidis & Norwich, 2002 ; Scrugss & Matropieri, 1996).

En ce qui concerne la nature des besoins éducatifs particuliers, les résultats des différentes recherches examinées tendent à varier davantage, bien qu'une tendance générale s'observe relativement aux attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un handicap physique, ainsi que des élèves présentant des troubles émotionnels et/ou du comportement. En effet, plusieurs études ont montré que les enseignants exprimeraient les attitudes les plus positives à l'égard de l'intégration d'élèves ayant un handicap physique et les plus négatives vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des troubles émotionnels et/ou du comportement (Čagran & Schmidt, 2011 ; Gebhardt et al., 2011 ; Rakap & Kaczmarek, 2010). Sans démontrer que les élèves ayant un handicap physique ou un déficit sensoriel – bien que se situant après les élèves présentant des difficultés sociales – sont les élèves les mieux perçus comme devant être scolarisés en classe ordinaire, Male (2011) a également relevé que les élèves avec des problèmes de comportement sont les élèves les moins bien perçus comme ayant leur place en classe ordinaire, que la mesure soit effectuée avant ou après une année de formation. Dans le même sens, Leung et Mak (2010) ont indiqué qu'une minorité d'enseignants à Hong Kong estiment les élèves ayant des troubles émotionnels et/ou du comportement (8,3%) ou un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (14,6%) sont capables d'apprendre en classe ordinaire. En outre, Ben-Yehuda et al. (2010) ont rapporté que même les enseignants qui sont en faveur de l'*inclusion totale* en Israël émettent une réserve concernant les élèves ayant de graves problèmes de comportement ou une déficience intellectuelle profonde. Seuls Gyimah et al. (2009) ont

relevé que les enseignants ghanéens interrogés dans leur étude ne s'estiment pas particulièrement préoccupés par les élèves présentant des troubles émotionnels et du comportement, ces derniers n'étant pas perçus comme *problématiques*.

Rakap et Kaczmarek (2010) ont également développé et utilisé l'échelle *Teachers'Willingness to Work with Children with Severe Disabilities* (TWSD) qui permet de mesurer, à l'aide de vignettes descriptives, la volonté des enseignants à travailler avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers complexes. Leurs résultats indiquent que les enseignants accepteraient mieux les élèves avec un handicap physique sévère que les élèves avec une déficience intellectuelle sévère ou des troubles sévères du comportement. Bien que la vignette décrivant un élève avec des troubles sévères du comportement décrive un élève fonctionnant mieux scolairement que l'élève présentant un handicap physique sévère ou un élève avec une déficience intellectuelle profonde, les enseignants ont exprimé une plus faible volonté à intégrer l'élève avec un trouble du comportement. Ce résultat s'expliquerait par le fait que les enseignants estiment que les problèmes de comportement peuvent avoir un effet négatif sur les activités de la classe (Rakap & Kaczmarek, 2010).

D'autres auteurs ont également cherché à expliquer ce résultat relatif aux élèves avec des troubles du comportement. Par exemple, Čagran et Schmidt (2011), qui ont mené leur étude auprès de 1360 enseignants slovènes ayant intégré au moins un élève avec des besoins éducatifs particuliers dans leur classe, ont suggéré que des attitudes plus négatives vis-à-vis des élèves présentant des troubles émotionnels et/ou du comportement seraient dues au fait que, selon les enseignants, il serait plus exigeant de contrôler à la fois les comportements inappropriés qui perturbent les autres élèves de la classe et d'enseigner efficacement et que les élèves avec un trouble émotionnel et/ou du comportement auraient une influence négative sur leurs pairs. De même, Grieve (2009) a rapporté qu'un tiers des enseignants qu'elle a interrogés pensent que les problèmes de comportement manifestés par l'élève intégré sont au détriment des apprentissages des autres élèves de la classe. Les enseignants seraient également partagés entre les droits des élèves ayant des troubles émotionnels et/ou du comportement et les droits des autres élèves de la classe, que ce soit par rapport aux comportements en classe ou à l'accès aux prestations de soutien (Grieve, 2009 ; Wilde & Avramidis, 2011). Dans le même sens, Khochen et Radford (2012) ont estimé que ce résultat peut s'expliquer par la crainte des enseignants de voir les comportements déviants affecter les performances scolaires de ces élèves et des autres élèves de la classe et qu'ils influencent l'environnement d'apprentissage en diminuant les scores aux tests nationaux et, *in fine*, le classement des écoles. De plus, Grieve a révélé qu'un tiers des enseignants interrogés pense que ces élèves ont droit à un soutien de meilleure qualité que celui qui leur est offert en classe ordinaire. En ce sens, les enseignants estiment que ces élèves bénéficieraient d'un meilleur encadrement dans une classe ou une école spécialisée, structure dans laquelle du personnel mieux qualifié pourrait davantage répondre à leurs besoins. Enfin, les enseignants percevraient les élèves avec des problèmes de comportement comme générant un niveau de stress plus

important que des élèves avec un handicap physique ou une déficience intellectuelle (Rakap & Kaczmarek, 2010), ce qu'a également relevé Grieve : l'ensemble des enseignants qu'elle a interrogés sont d'accord avec le fait qu'intégrer des élèves ayant un trouble émotionnel et/ou du comportement procure du stress supplémentaire et renforce un sentiment d'échec.

Čagran et Schmidt (2011) ont aussi cherché à comprendre les raisons qui génèrent des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration d'élèves ayant un handicap physique. D'une part, les enseignants interrogés dans cette étude expriment que les élèves avec un handicap physique seraient mieux acceptés par leurs pairs, comparativement aux élèves ayant des troubles émotionnels et/ou du comportement notamment. D'autre part, les enseignants seraient davantage conscients de l'efficacité de l'enseignement adapté aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap physique comparativement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers d'autre nature. En outre, les enseignants pensent que l'intégration scolaire comporte les effets les plus positifs sur les élèves avec un handicap physique et les moins positifs sur les élèves avec un trouble émotionnel et/ou du comportement (Čagran & Schmidt, 2011).

Bien que moins positives qu'à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves avec un handicap physique, les attitudes des enseignants sont également plutôt positives pour l'intégration d'élèves ayant des difficultés ou troubles d'apprentissage (Čagran & Schmidt, 2011 ; Gebhardt et al., 2011 ; Leung & Mak, 2010 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012 ; Rakap & Kaczmarek, 2010), un trouble du langage (Rakap & Kaczmarek, 2010) ou une déficience intellectuelle légère (Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012 ; Rakap & Kaczmarek, 2010). Quant à l'intégration scolaire d'élèves ayant un déficit sensoriel, les résultats varient fortement d'une étude à l'autre. Ainsi, selon Rakap et Kaczmarek (2010), peu d'enseignants se sentent à l'aise de travailler avec des élèves ayant un déficit visuel (2,1%) ou auditif (2,6%), indiquant des attitudes plus négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire de ces élèves[19]. Au contraire, la recherche de Leung et Mak (2010) a indiqué que de nombreux enseignants perçoivent les élèves avec un déficit auditif (47,9%) ou un déficit visuel (27,1%) comme étant capables d'apprendre en classe ordinaire. Enfin, seules deux études comparent les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves ayant un trouble du spectre autistique avec d'autres catégories de besoins éducatifs particuliers. Leung et Mak ont abouti au résultat selon lequel 16,7% des enseignants interrogés estiment que les élèves avec un trouble du spectre autistique sont capables d'apprendre en classe ordinaire, ce qui est plus que par rapport aux élèves ayant un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (14,6%), un trouble émotionnel et/ou du comportement (8,4%) ou encore une déficience intellectuelle sévère (4,2%), mais moins comparativement aux élèves avec un haut potentiel intellectuel (41,7%) ou encore des difficultés d'apprentissage (33,3%). Rakap et

[19] Selon Rakap et Kaczmarek (2010), les enseignants qui *se sentent à l'aise* d'enseigner avec des élèves en situation de handicap ont des attitudes plus positives que ceux *qui ne se sentent pas à l'aise*.

Kaczmarek (2010) ont quant à eux rapporté que seul un pour cent des enseignants interrogés se sent à l'aise de travailler avec des élèves ayant un trouble du spectre autistique. Ces derniers représentent, dans cette étude, les élèves avec des besoins éducatifs particuliers envers lesquels les attitudes des enseignants sont les plus négatives.

Les résultats présentés précédemment corroborent non seulement les résultats des précédentes revues de la littérature (Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011 ; Scruggs & Mastropieri, 1996) mais également les résultats de certaines recherches qualitatives récentes qui indiquent que la plupart des enseignants interrogés estiment que tous les élèves ne peuvent pas être intégrés en classe ordinaire (Lalvani, 2013 ; Starczewska et al., 2012 ; Wilde & Avramidis, 2011). Plus spécifiquement, l'intégration scolaire serait perçue comme irréaliste pour de nombreux élèves en situation de handicap, notamment ceux qui présentent un handicap sévère, des handicaps multiples, une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre autistique (Lalvani, 2013). Quant à Starczewska et al. (2012) et à Wilde et Avramidis (2011), ils ont relevé que certains enseignants croient fermement que certains élèves ne devraient pas être intégrés en classe ordinaire, particulièrement ceux qui manifestent des difficultés de comportement (comportements agressifs, trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité), qui ont un trouble du spectre autistique ou encore ceux que les enseignants définissent comme ayant des besoins éducatifs particuliers complexes. Dans le même sens, Ajodhia-Andrews et Frankel (2010), qui se sont intéressés plus particulièrement aux expériences vécues par les enseignants lorsqu'ils intègrent un élève ayant des besoins éducatifs particuliers, ont indiqué que les enseignants rapportent des expériences plus négatives lorsqu'ils se sont confrontés à un élève présentant des troubles du comportement. Par contre, comme cela a été démontré dans les études quantitatives, les enseignants interrogés par Starczewska et al. (2012) estiment que les élèves avec un handicap physique, un déficit sensoriel (visuel ou auditif) ou encore une déficience intellectuelle légère devraient être intégrés en classe ordinaire.

De plus, les enseignants percevraient des bénéfices liés à l'intégration scolaire seulement pour quelques élèves en situation de handicap (Lalvani, 2013). Par exemple, en interrogeant les enseignants sur leurs croyances relatives au placement des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire, Lalvani (2013) a mis en évidence que l'un des critères principaux consiste en l'absence de comportements-défis ou provocateurs. Un autre critère fréquemment cité est la capacité des élèves intégrés en classe ordinaire à fonctionner de manière autonome, tout comme celui de réussir *à suivre* et à comprendre les informations fournies. De nombreux enseignants dans cette étude voient donc dans la sévérité du trouble, la nature du trouble et le comportement des élèves des critères qui devraient être pris en considération lorsque le placement est décidé. Un faible niveau de quotient intellectuel est d'ailleurs perçu comme étant un critère suffisant pour refuser la scolarisation d'un élève en classe ordinaire (Lalvani, 2013). Ces propos rejoignent les résultats de l'étude qualitative de Starczewska et al. (2012) qui montrent que pour être acceptés en classe ordinaire, les élèves doivent

répondre à un certain nombre de conditions préalables et que le critère relatif à la sévérité de la déficience intellectuelle serait le plus important lorsque le placement en classe ordinaire est envisagé.

Si les enseignants expriment donc au départ que l'intégration scolaire est une bonne pratique pour tous les élèves, la variabilité du terme *tous* interpelle : certains élèves seraient des candidats *inappropriés* pour ce type de scolarisation, selon l'opinion de certains enseignants (Lalvani, 2013 ; Starczewska et al., 2012). Par ailleurs, les enseignants ont tendance à considérer qu'il est impossible de répondre à tous les besoins éducatifs particuliers des élèves et que le concept de différenciation pédagogique n'est applicable qu'à une partie des élèves seulement (Lalvani, 2013). De plus, bien que les enseignants identifient des facteurs tant biologiques qu'environnementaux influençant le développement et les performances scolaires des élèves, Lalvani (2013) a observé de grandes variations entre les enseignants. En ce sens, les enseignants qui voient l'accès à l'enseignement ordinaire comme étant basé sur les caractéristiques de l'élève mettent moins l'accent sur les effets des facteurs socioculturels que sur l'apprentissage. Ils attribuent alors plutôt la variabilité du fonctionnement intellectuel à des facteurs individuels (génétiques, douance, etc.) et ont moins tendance à prendre en considération les effets de facteurs externes qui agissent sur le potentiel de l'élève. Par conséquent, ces enseignants ont également tendance à attribuer le succès ou l'échec des expériences d'intégration scolaire aux caractéristiques individuelles de l'élève. Lalvani a également fait ressortir de ses entretiens que lorsque l'élève présente des besoins éducatifs importants, les enseignants pensent qu'il ne sera pas à l'aise en classe régulière, parce qu'il ne fonctionne pas au même niveau que ses pairs au développement typique et que, pour cette raison, les structures comme les classes spéciales sont préférables. Ce type d'attitudes met en évidence la perception du programme de l'enseignement ordinaire comme étant considérablement rigide. En effet, plutôt que de considérer comment le programme pourrait être modifié afin que tous les élèves puissent y participer, de nombreux enseignants estiment que ceux qui ne sont pas capables de suivre en classe ordinaire seront alors mieux *servis* en classe spéciale (Lalvani, 2013).

Ce type de perception est en cohérence avec les perspectives du modèle médical qui identifie les déficiences comme étant la source des problèmes associés au handicap et qui ne reconnaît pas l'impact des attitudes socioculturelles sur le handicap, supposant que c'est à l'élève de surpasser ses limitations afin de s'ajuster à la société. Ce mode de pensée, que Lalavni (2013) ainsi que Wilde et Avramidis (2011) ont identifié dans les récits des enseignants qu'ils ont interrogés, avait déjà été mis en évidence par Jordan et al. (1997) (voir section 4.2.2). Or, ces résultats récents indiquent que l'idée que ce serait aux élèves et non à l'école de s'adapter est encore fortement présente dans la pensée des enseignants, une conception qui se distingue de fait clairement de la philosophie d'une éducation à visée inclusive. Cela confirme également l'importance toujours prégnante de la préférence des enseignants à être confrontés à un groupe homogène d'élèves (Lalvani, 2013). Plus généralement, parmi les enseignants

qui perçoivent l'intégration scolaire comme un privilège, les problèmes inhérents aux structures institutionnelles et aux pratiques d'enseignement ne sont largement pas abordés.

En outre, les progrès dans le domaine socioémotionnel réalisés par les élèves en situation de handicap intégrés dans les classes ordinaires le seraient au détriment du domaine scolaire (Lalvani, 2013). En ce sens, si les enseignants relèvent l'intérêt du modelage par les pairs, des réseaux sociaux étendus et des opportunités d'apprentissage des comportements sociaux appropriés, peu (voire aucun) d'entre eux ne mentionnent le développement des compétences cognitives grâce aux pairs, l'amélioration du développement cognitif ou encore l'apprentissage du programme de l'enseignement ordinaire. Les enseignants pensent que les bénéfices sociaux de l'intégration scolaire pour les élèves en situation de handicap sont acquis au détriment des avantages d'un enseignement individualisé et réellement différencié, adapté à leurs besoins. Plus précisément, ils estiment que les classes spéciales sont le lieu dans lequel un réel enseignement est dispensé à ces élèves (Lalvani, 2013).

4.4.2.2 Influence des caractéristiques de l'enseignant

Cette section synthétise les résultats des études sélectionnées selon huit variables liées à l'enseignant pouvant influencer ses attitudes à l'égard de l'intégration scolaire : 1) le sexe, 2) l'âge, 3) le nombre d'années de pratique de l'enseignement, 4) le degré d'enseignement dans lequel il exerce, 5) sa formation, 6) son expérience de l'intégration scolaire, 7) son sentiment de compétence pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et 8) son expérience du contact avec une ou des personnes en situation de handicap en dehors de son contexte professionnel.

4.4.2.2.1 Le sexe de l'enseignant

Les études récentes examinées dans le cadre de cet état de la recherche corroborent les résultats de deux des trois revues de la littérature précédentes (Avramidis & Norwich, 2002 ; Scruggs & Matropieri, 1996) relatifs à l'influence du sexe de l'enseignant sur ses attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire. Nombre d'entre elles n'indiquent pas de différence significative dans les attitudes des enseignants en fonction de leur sexe (de Boer, Pijl et al., 2012 ; Gyimah et al., 2009 ; Memisevic & Hodzic, 2011 ; Rakap & Kaczmarek, 2010). Toutefois, plusieurs recherches indiquent des différences significatives en fonction du sexe de l'enseignant. Forlin et Sin (2010) à Hong Kong et Ahmmed, Sharma et Deppeler (2012) au Bangladesh ont rapporté que les enseignants ont des attitudes significativement plus positives que les enseignantes. Cette variable contribuerait également de manière significative à la prédiction des attitudes (Ahmmed et al., 2012). De plus, mais sans démontrer de différence significative, Rakap et Kaczmarek (2010) ont relevé que les enseignants en Turquie auraient également des attitudes légèrement plus positives que les enseignantes. Ces résultats ne corroborent pas ceux de la revue de littérature de De Boer et al. (2011), qui ont trouvé un résultat

contraire, c'est-à-dire que les enseignantes auraient des attitudes significativement plus positives que les enseignants. Néanmoins, deux recherches récentes vont aussi dans ce sens. Premièrement, Gökdere (2012) a indiqué que l'évaluation de certains items de leur questionnaire montre une différence significative, les enseignantes ayant des attitudes plus positives vis-à-vis de l'intégration scolaire que les enseignants. Deuxièmement, Gyimah et al. (2009) ont relevé que si le sexe de l'enseignant n'influence pas de manière significative les attitudes des enseignants de manière générale, dans les situations d'intégration d'élèves ayant un handicap physique ou des problèmes de santé, les enseignants sont significativement plus en faveur de la séparation scolaire que les enseignantes.

Ces résultats démontrent un manque de consensus dans la littérature antérieure et actuelle : le sexe de l'enseignant n'est pas un facteur systématiquement associé aux attitudes des enseignants et, lorsqu'il démontre un effet sur les attitudes, les résultats varient entre les études.

4.4.2.2.2 L'âge de l'enseignant

Plusieurs auteurs ont rapporté que les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire ne diffèrent pas de manière significative selon l'âge des enseignants (Ahmmed et al., 2012 ; Gyimah et al., 2009 ; Leung & Mak, 2010 ; Male, 2011 ; Rakap & Kaczmarek, 2010). Gyimah et al. (2009) ont précisé que ce résultat est valable quelle que soit la nature des besoins éducatifs particuliers, alors que Leung et Mak (2010) ont trouvé une association significative seulement entre l'âge des répondants et la nature des besoins éducatifs particuliers. En effet, les enseignants âgés de 26 à 30 ans auraient des sentiments plus négatifs envers l'idée que des élèves ayant une déficience intellectuelle légère soient capables d'apprendre en classe régulière (Leung & Mak, 2010). Toutefois, ce résultat est à considérer avec précaution au vu de l'échantillon de cette étude, constitué d'enseignants majoritairement jeunes (M = 32,49) et peu expérimentés (six années de pratique en moyenne). Dans le même sens, et bien qu'aucune différence significative n'ait été reportée, les enseignants de plus de 40 ans interrogés par Rakap et Kaczmarek (2010) exprimeraient les attitudes les plus positives, ceux entre 31 et 40 ans les plus négatives.

Au contraire, Hwang et Evans (2011), qui ont associé l'âge et le nombre d'années de pratique de l'enseignement étant donné qu'elles montraient des tendances similaires, ont mis en évidence que plus les personnes interrogées sont âgées ou expérimentées professionnellement, plus leurs attitudes et leur volonté à intégrer un élève en situation de handicap sont négatives. Ce résultat va dans le sens de celui publié dans la revue de littérature de De Boer et al. (2011). Selon Hwang et Evans (2011), ce résultat peut être dû aux limites des connaissances des enseignants plus âgés relativement aux pratiques qui favorisent les apprentissages des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. De plus, il peut mettre en lumière l'importance d'offrir des opportunités de développement professionnel aux enseignants plus expérimentés ou plus âgés (Hwang & Evans, 2011).

4.4.2.2.3 Le nombre d'années de pratique de l'enseignement

D'après la plupart des études examinées, il n'y aurait pas de différence significative entre les attitudes des enseignants en fonction du nombre d'années de pratique de l'enseignement (de Boer, Pijl et al., 2012 ; Caspersen, 2013 ; Gyimah et al., 2009 ; Hsieh et al., 2012 ; Male, 2011 ; Malinen et al., 2012 ; Memisevic & Hodzic, 2011 ; Rakap & Kaczmarek, 2010). De plus, cette variable ne contribuerait pas à la prédiction des attitudes de manière significative (Ahmmed et al., 2012). Ce constat corrobore celui de la revue de la littérature d'Avramidis et Norwich (2002), mais pas celui de De Boer et al. (2011). Gyimah et al. (2009) ont également constaté que le nombre d'années de pratique de l'enseignement n'influence pas les attitudes des enseignants de manière significative lorsque des comparaisons sont menées en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers.

Toutefois, Rakap et Kaczmarek (2010) ont précisé que les enseignants avec le plus et le moins d'années de pratique expriment tendanciellement des attitudes plus positives. Quant à Leung et Mak (2010), ils ont trouvé une corrélation significative entre le nombre d'années de pratique et les attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : les enseignants ayant plus de dix ans d'expérience professionnelle sont significativement plus positifs que les enseignants avec moins de dix années de pratique. Selon ces auteurs, ce résultat peut s'expliquer par le fait que les enseignants avec moins d'expérience professionnelle seraient moins investis dans leur travail, alors que les enseignants plus expérimentés auraient plus tendance à être satisfaits d'être enseignant, ce qui les amènerait à être plus patients. Au contraire, Savolainen et al. (2012) ont relaté que l'expérience d'enseignement prédit négativement les attitudes des enseignants tant finnois que sud-africains. Les enseignants avec moins de pratique de l'enseignement sont plus favorables à l'intégration scolaire que les enseignants avec plus d'expérience de l'enseignement, ce qui rejoint les résultats de Hwang et Evans (2011) et de Kovačević et Maćešić-Petrović (2012).

4.4.2.2.4 Le degré d'enseignement

Selon Rakap et Kaczmarek (2010), il n'y aurait pas de différence significative dans les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire selon le degré d'enseignement. Toutefois, les enseignants qui exercent en première, deuxième ou cinquième primaire auraient des attitudes plus négatives que ceux qui enseignent en troisième et quatrième primaire. Les auteurs ont expliqué ce résultat par la quantité de savoir académique devant être enseigné en première, deuxième et cinquième année et la pression exercée sur les enseignants de ces niveaux. Dans les deux premières années, les enseignants ont la pression d'enseigner les compétences fondamentales pour l'avenir en lecture, écriture et mathématiques, alors qu'en cinquième année, ils doivent préparer leurs élèves à l'examen national.

D'autres recherches ont abouti à des différences significatives en fonction du niveau d'enseignement. Par exemple, Memisevic et Hodzic (2011) ont trouvé une différence significative au niveau de deux items (soutien du concept de l'intégration scolaire et bénéfices perçus de l'intégration pour les élèves au développement typique) : les enseignants des degrés inférieurs du primaire expriment des attitudes plus positives que les enseignants des degrés supérieurs du primaire. Ce résultat est rejoint par les conclusions de Kunz, Luder et Moretti (2010). Selon eux, les enseignants de l'école enfantine sont davantage en faveur de l'intégration que les enseignants des autres niveaux scolaires du primaire. Dans le même sens, McGhie-Richmond et al. (2013) ont relevé que les enseignants du niveau primaire ont des attitudes plus positives vis-à-vis de l'intégration scolaire que ceux du secondaire. Selon ces auteurs, les enseignants du niveau primaire décrivent l'intégration scolaire comme étant *la nouvelle normalité* pour tous les élèves, alors que ceux du secondaire estiment que l'intégration scolaire est réalisable seulement jusqu'à un certain point et qu'elle *dépend* de l'élève.

Les résultats des études examinées indiquent que les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration semblent varier selon le degré d'enseignement. Ce constat ne corrobore pas les résultats de Scruggs et Mastropieri (1996), mais tend à rejoindre ceux d'Avramidis et Norwich (2002) qui indiquent une différence entre les attitudes des enseignants des niveaux primaire et secondaire.

4.4.2.2.5 La formation

Sans démontrer de corrélation statistiquement significative entre la formation et les attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire, de nombreuses études ont montré que les enseignants de classe ordinaire estiment manquer de formation et/ou de connaissances pour répondre aux besoins des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010 ; Anati & Ain, 2012 ; Blecker & Boakes, 2010 ; Fuchs, 2010 ; Glazzard, 2011 ; Horne & Timmons, 2009 ; Hwang & Evans, 2011 ; Leung & Mak, 2010 ; McGhie-Richmond et al., 2013 ; Wilde & Avramidis, 2011 ; Yu et al., 2011). Etre adéquatement formé à enseigner à une large diversité d'élèves au sein d'une même classe, à différencier leur enseignement et à collaborer efficacement serait une préoccupation majeure des enseignants (Blecker & Boakes, 2010 ; Horne & Timmons, 2009). Certains auteurs ont révélé que de nombreux enseignants se retrouveraient à devoir enseigner de manière intuitive, se formant sur le tas et en procédant par essai et erreur (Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010 ; Glazzard, 2011 ; Wilde & Avramidis, 2011). D'autres se devraient d'acquérir des connaissances et des stratégies par leurs propres moyens, tant financièrement que temporellement (Fuchs, 2010). En outre, Khochen et Radford (2012) ont montré que plus de la moitié des enseignants interrogés pensent qu'ils ont reçu une formation suffisante et qu'ils possèdent les compétences nécessaires pour enseigner de manière inclusive, notamment parce qu'ils ont suivi dix jours de formation spécifique et qu'ils reçoivent du soutien pour la résolution de problèmes. Cependant, la majorité d'entre eux pensent que, de manière générale, les enseignants de classe ordinaire n'ont pas reçu une formation suffisante pour enseigner

efficacement en classe intégrative. Selon Horne et Timmons (2009), les enseignants estiment en effet qu'une formation supplémentaire est nécessaire pour intégrer de manière efficace les élèves avec des besoins éducatifs particuliers et permettrait d'éviter des sentiments de frustration et de culpabilité de ne pas répondre au mieux aux besoins des élèves de leur classe. Seuls les résultats de la recherche de McGhie-Richmond et al. (2013) indiquent que certains enseignants, essentiellement les spécialistes de branche, estiment ne pas avoir besoin de formation continue dans le domaine de l'intégration scolaire, notamment parce qu'ils ne se sentent pas fortement impliqués dans l'élaboration et le suivi des programmes individualisés des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Avramidis et Norwich (2002) ont relevé que les préoccupations des enseignants à l'égard d'une formation lacunaire ou inadéquate pour mettre en œuvre l'intégration scolaire et répondre aux besoins de tous les élèves seraient associées à des attitudes plus négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire. De manière similaire, Fuchs (2010) a rapporté que les enseignants ne sont pas en faveur de l'intégration scolaire essentiellement parce qu'ils ne se sentent pas suffisamment formés pour répondre aux sollicitations et aux responsabilités que représente l'enseignement à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

D'autres recherches indiquent l'effet positif de la formation dans le domaine de l'intégration scolaire ou du handicap sur les attitudes des enseignants, à l'instar des résultats des revues d'Avramidis et Norwich (2002) et de De Boer et al. (2011). Par exemple, Čagran et Schmidt (2011) ont rapporté que les enseignants qui ont pris part à différentes formes de formation professionnelle leur permettant de développer des compétences sur la manière d'enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et de les gérer ont des attitudes plus positives envers l'intégration scolaire. Ils expriment également des attitudes plus favorables quant aux bénéfices de l'intégration pour les élèves avec des besoins éducatifs particuliers que leurs collègues qui n'ont pas pris part à ces formations. D'après Segall et Campbell (2012), une formation approfondie est associée à des attitudes plus favorables vis-à-vis de l'intégration scolaire d'élèves ayant un trouble du spectre autistique, tout comme le fait de posséder des connaissances sur l'autisme et les pratiques d'enseignement à employer avec ces élèves. Enfin, Forlin et Sin (2010) ainsi que Male (2011) ont rapporté une différence significative entre les attitudes des enseignants mesurées avant et après qu'ils ont suivi une formation spécifique dans le domaine de l'intégration scolaire. Les enseignants auraient alors des attitudes plus positives vis-à-vis de l'intégration scolaire, quelle que soit la nature des besoins éducatifs particuliers. Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants vis-à-vis de l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers s'améliore également suite à leur participation à cette formation continue (Forlin & Sin, 2010). Selon Male, ce résultat est encourageant, car il démontre que les opportunités de perfectionnement professionnel peuvent modifier positivement les attitudes des enseignants qui en bénéficient. Ajodhia-Andrews et Frankel (2010) sont arrivés à un constat similaire à partir des

entretiens qu'ils ont menés, constat qui a par ailleurs déjà été mis en évidence dans le cadre de recherches antérieures (Avramidis & Kalyva, 2007 ; Dickens-Smith, 1995).

Relativement au degré de formation (bachelor, master, autres titres), plusieurs études indiquent qu'il ne contribue pas à la prédiction des attitudes (Ahmmed et al., 2012 ; Savolainen et al., 2012) ou qu'il n'y a pas de différence significative dans les attitudes des enseignants en fonction du type de formation (Gebhardt et al., 2011 ; Gyimah et al., 2009 ; Hsieh et al., 2012 ; Rakap & Kaczmarek, 2010). Rakap et Kaczmarek (2010) ont cependant précisé que les enseignants qui n'ont pas suivi de formation en enseignement spécialisé (initiale ou continue) ont des scores moyens plus bas à l'échelle de mesure des attitudes que les enseignants qui ont un certificat en enseignement spécialisé. Selon Gyimah et al (2009), les enseignants qui affirment avoir des connaissances de l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers expriment des attitudes plus positives envers l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle légère à moyenne, un trouble émotionnel et/ou du comportement ou un déficit auditif. Au contraire, les enseignants qui estiment ne pas avoir ces connaissances seraient plus en faveur de la séparation scolaire (Gyimah et al., 2009). Rakap et Kaczmarek (2010) ont également mis en évidence qu'un grand nombre des enseignants qu'ils ont interrogés seraient prêts à participer à des programmes de formation continue pour apprendre de nouvelles stratégies leur permettant de travailler avec des élèves présentant un handicap sévère et d'utiliser ensuite leurs nouvelles aptitudes pour soutenir ces élèves. Cela rejoint les résultats d'autres recherches, qui indiquent également que de nombreux enseignants souhaiteraient recevoir davantage de formation afin de répondre aux besoins éducatifs spécifiques de leurs élèves (Glazzard, 2011 ; Hwang & Evans, 2011 ; Wilde & Avramidis, 2011). Les enseignants expriment notamment avoir besoin de connaissances relatives aux handicaps ou aux déficits des élèves et de conseils sur les stratégies d'enseignement appropriées à certains élèves, notamment ceux avec un trouble du spectre autistique (Wilde & Avramidis, 2011). La formation peut donc être perçue par certains comme une ressource pour *réussir* l'intégration scolaire (Hwang & Evans, 2011).

Certains auteurs ont également mentionné que si les enseignants reconnaissent manquer de formation, ils ne s'engagent pas forcément dans des activités de formation continue, notamment en raison de leur charge de travail (Leung & Mak, 2010). D'autres ont mis en évidence l'insatisfaction des enseignants par rapport aux formations continues proposées qui ne seraient ni pertinentes, ni véritablement utiles, notamment parce qu'elles ne répondent pas forcément aux besoins spécifiques des enseignants (Fuchs, 2010 ; Starczewska et al., 2012). Fuchs (2010) a également relevé que les enseignants estiment que les cours de pédagogie spécialisée dispensés en formation initiale sont inutiles et qu'ils ne les prépareraient pas suffisamment à être capables ensuite de différencier et d'adapter leur enseignement, ainsi qu'à collaborer avec l'équipe de soutien.

Scruggs et Mastropieri (1996) relevaient, il y a presque vingt ans déjà, le besoin de former systématiquement et intensivement les enseignants à l'intégration scolaire et associaient la formation à une forme de soutien pour les enseignants. Il y a un peu plus de dix ans, Avramidis et Norwich (2002) ont mis en évidence l'importance de fournir des occasions de formation aux enseignants, tant en formation initiale que continue. Plus récemment, de Boer et al. (2011) relevaient que les enseignants mieux formés, mieux informés et ayant plus de connaissances sur les élèves avec des besoins éducatifs particuliers ont des attitudes plus positives. Malgré ces recommandations et ces constats immuables dans le temps, les recherches actuelles indiquent que les enseignants de classe ordinaire ne se sentent toujours pas suffisamment ou adéquatement formés pour répondre aux besoins de tous leurs élèves.

De plus, la littérature récente tend à confirmer les études antérieures relativement à l'impact positif de la formation, notamment de la formation continue, sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire, bien que certaines n'aboutissent pas à des résultats significatifs. En conséquence, certains auteurs émettent aujourd'hui des recommandations relatives plus spécifiquement aux contenus de la formation. Par exemple, la formation initiale devrait permettre aux futurs enseignants d'acquérir les principes et les stratégies pratiques de mise en œuvre de l'éducation à visée inclusive (Savolainen et al., 2012). Dans le même sens, les activités de formation continue devraient permettre aux enseignants d'acquérir les meilleures pratiques relatives à l'intégration scolaire, d'apprendre à coenseigner et à travailler avec d'autres intervenants dans la classe (Shady et al., 2013). Selon ces auteurs, si les enseignants et les futurs enseignants s'approprient les pratiques d'enseignement nécessaires à l'intégration scolaire tôt dans leur carrière, voire en formation initiale, il est possible que les attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire deviennent plus positives. Quant à Lalvani (2013), elle a relevé que peu de programmes de formation à l'enseignement comprennent des cours qui traitent de la construction socioculturelle du handicap et que les questions relatives à la justice sociale ne sont généralement pas mises au premier plan dans la formation. Or, les résultats de son étude montrent l'importance de former les enseignants à l'intégration scolaire en leur permettant de comprendre comment se construit le handicap et en leur apprenant les bases du développement de l'enfant à partir de perspectives socioculturelles. Il s'agirait également de former les enseignants à l'intégration scolaire dans un cadre lié à la justice sociale et de leur permettre de développer une pensée critique afin qu'ils puissent établir le lien entre l'intégration scolaire et la nécessité de lutter contre toutes les formes de discrimination (Lalvani, 2013). En ce sens, les questions spécifiques liées aux élèves en situation de handicap ne devraient pas être confinées au domaine de l'éducation spécialisée, mais plutôt être intégrées dans des discussions sur les pratiques éducatives démocratiques, sur la diversité et sur l'éducation multiculturelle (Lalvani, 2013).

4.4.2.2.6 L'expérience de l'intégration scolaire

Aussi bien Avramidis et Norwich (2002) que de Boer et al. (2011) ont mis en évidence, dans leurs revues de la littérature, l'influence positive de l'expérience de l'intégration scolaire sur les attitudes des enseignants. La plupart des recherches récentes ont également abouti à ce constat (Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010 ; Ahmmed et al., 2012 ; Čagran & Schmidt, 2011 ; Gebhardt et al., 2011 ; Gyimah et al., 2009 ; Khochen & Radford, 2012 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012 ; Kunz et al., 2010 ; Malinen et al., 2012 ; Rakap & Kaczmarek, 2010 ; Yu et al., 2011). Par ailleurs, quelques études ont mis en lumière la force de cette variable. Par exemple, malgré une tendance générale à l'expression d'attitudes plutôt défavorables à l'égard de l'intégration scolaire, plus de la moitié des enseignants ayant de l'expérience avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ont des attitudes positives envers elle (Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012). Malinen et al. (2012) ont quant à eux relevé que les participants qui ont le plus d'années d'expérience de l'intégration scolaire ont les attitudes les plus positives vis-à-vis d'elle, même lorsque l'effet des variables *sentiment d'efficacité personnelle* et *nombre d'années de pratique* est contrôlé. Selon ces auteurs, ce résultat soutiendrait la position selon laquelle les attitudes et le comportement s'influencent mutuellement (Ajzen & Fishbein, 2005 ; Olson & Stone, 2005). En effet, étant donné que les individus cherchent souvent la mise en cohérence de leurs actions et de leurs jugements à l'égard d'une personne, d'un objet ou d'un phénomène (Olson & Stone, 2005), il est possible que les enseignants qui ont expérimenté l'intégration scolaire modifient leur évaluation de celle-ci afin d'être en cohérence avec leur comportement (Malinen et al., 2012).

Seules trois recherches indiquent que l'expérience de l'intégration d'un élève ayant des besoins éducatifs particuliers en classe n'a pas d'effet sur les attitudes des enseignants (de Boer, Pijl et al., 2012 ; Hsieh et al., 2012 ; Leung & Mak, 2010). Toutefois, de Boer, Pijl et al. (2012) ont supposé que ce résultat peut être dû à la petite taille de leur échantillon. Quant à Hsieh et al. (2012), ils ont vérifié si le fait d'avoir enseigné en classe spécialisée ou d'avoir eu un élève avec des besoins éducatifs particuliers dans leur classe (avant la complétion du questionnaire) influence les attitudes des enseignants. Les résultats de leur recherche indiquent que ces deux variables n'ont pas d'effet significatif sur les attitudes envers l'intégration scolaire, sauf lorsque ces deux variables sont combinées. En ce sens, l'interaction entre l'expérience en enseignement spécialisé et le fait d'avoir un élève avec des besoins éducatifs particuliers dans sa classe ordinaire prédit des attitudes plus positives. Ces auteurs ont également démontré que les enseignants ont des attitudes significativement plus positives s'ils ont un élève avec des besoins éducatifs particuliers dans leur classe au moment de compléter le questionnaire ou s'ils enseignent dans un établissement scolaire dans lequel il y a une classe d'enseignement spécialisé. Si les analyses de régression confirment qu'avoir un élève dans sa classe prédit des attitudes positives, enseigner dans une école qui a une classe spéciale ne prédit pas les perceptions des enseignants. Selon ces auteurs, le type et/ou la qualité de ces expériences sont peut-

être plus à même d'influencer les attitudes envers l'intégration scolaire que l'expérience du contact avec ces personnes en elle-même. Hsieh et al. (2012) ont également relevé que le fait d'avoir enseigné en classe spéciale ou en école spécialisée augmente non seulement les opportunités d'être en contact avec des personnes en situation de handicap, mais permet surtout aux enseignants d'avoir plus de possibilités de développer une compréhension des besoins particuliers de ces élèves, d'acquérir des aptitudes en termes d'adaptation du programme scolaire et de collaboration avec les collègues. En outre, Segall et Campbell (2012) n'ont pas trouvé de corrélation significative entre les attitudes des enseignants de classe ordinaire vis-à-vis de l'intégration d'élève ayant un trouble du spectre autistique avec l'expérience de l'enseignement à ces élèves. Néanmoins, ils ont démontré que l'expérience accrue avec ces élèves est associée à des attitudes plus favorables vis-à-vis de l'intégration scolaire lorsque l'échantillon est considéré dans son ensemble (enseignants réguliers, enseignants spécialisés, psychologues scolaires et directeurs d'école). De plus, leurs résultats relatifs aux enseignants réguliers indiquent une corrélation positive significative entre l'expérience de l'intégration scolaire de ces élèves et les connaissances dans le domaine de l'autisme (diagnostic, symptomatologie, traitement, étiologie), ainsi qu'entre l'expérience et l'utilisation de stratégies d'enseignement pertinentes avec les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Leurs résultats indiquent également une corrélation positive significative entre les attitudes et la conscience des stratégies d'enseignement à appliquer avec ces élèves, ainsi qu'entre les attitudes et l'utilisation de ces stratégies.

Bien que de nombreux auteurs aient démontré que les enseignants qui ont expérimenté l'intégration scolaire ont des attitudes plus positives vis-à-vis de l'intégration scolaire, des nuances sont également relevées. Par exemple ce facteur semble dépendre du nombre d'élèves en situation de handicap intégrés dans les classes (Rakap & Kaczmarek, 2010). Les enseignants qui ont plus de trois élèves en situation de handicap dans leur classe ont un niveau d'acceptation de l'intégration similaire à ceux qui n'ont en jamais eus. Rakap et Kaczmarek (2010) ont expliqué ce résultat par la difficulté à pouvoir répondre aux besoins de tous les élèves lorsque plusieurs élèves en situation de handicap sont intégrés dans la même classe. Gyimah et al. (2009) ont quant à eux relevé des différences significatives en fonction des types de handicap. Les enseignants ayant expérimenté l'intégration scolaire sont significativement plus en faveur de ce mode de scolarisation que ceux qui ne l'ont pas expérimenté lorsque la question leur est posée pour des élèves présentant des troubles émotionnels et du comportement, un déficit auditif, un déficit visuel ou des troubles du langage. Enfin, Ajodhia-Andrews et Frankel (2010) ont relevé que les expériences des participants avec les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers seraient tant positives que négatives. La nature de ces expériences semble influencer le degré de plaidoyer pour les élèves avec des besoins éducatifs particuliers et l'intégration scolaire, les actions des enseignants et leurs interactions avec ces élèves. Les participants relatent toutefois des expériences plus négatives avec des élèves manifestant des troubles du comportement. Ainsi, ce serait seulement lorsque les enseignants vivent des expériences positives que leurs attitudes

seraient plus favorables à l'intégration scolaire et qu'ils seraient davantage prêts à accepter un élève avec des besoins éducatifs particuliers dans leur classe, ce qui rejoint les résultats d'Ahmmed et al. (2012).

Enfin, outre l'expérience même de l'intégration scolaire, la satisfaction au travail est un élément qui peut être associé aux attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire. Kunz et al. (2010) ont notamment montré que, relativement au stress professionnel, la satisfaction au travail aurait un impact significatif sur les attitudes envers l'intégration scolaire. Plus la satisfaction au travail est faible, plus les attitudes à l'égard de l'intégration scolaire sont négatives. L'expérience de l'intégration scolaire étant parfois associée au contact avec des personnes en situation de handicap, le présent état de la recherche se poursuit en examinant l'influence sur les attitudes de l'expérience du contact avec des personnes en situation de handicap en dehors de la sphère professionnelle.

4.4.2.2.7 Le contact avec des personnes en situation de handicap

Le contact avec des personnes en situation de handicap est considéré ici comme les contacts que les enseignants ont avec ces personnes en dehors de leur cadre professionnel, dans le but de distinguer cette variable de l'expérience de l'intégration dans laquelle des contacts ont également lieu. Peu d'études indiquent des résultats relatifs à ce facteur. Néanmoins, deux recherches ont mis en évidence que les enseignants qui sont en contact avec des personnes en situation de handicap en dehors du contexte scolaire ont des attitudes plus positives envers l'intégration scolaire que les enseignants qui n'en ont pas (Ahmmed et al., 2012 ; Forlin & Sin, 2010). Ceci rejoint les résultats d'une étude antérieure (Parasuram, 2006). Ahmmed et al. (2012) ont toutefois relevé que la taille d'effet de cette différence est extrêmement faible et que cette variable ne contribue pas de manière significative à la prédiction des attitudes, contrairement au fait d'être en contact avec des élèves en situation de handicap dans la classe ordinaire (expérience de l'intégration scolaire).

4.4.2.2.8 Le sentiment de compétence pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers

Plusieurs études ont indiqué que les enseignants estiment manquer de confiance en eux, de connaissances et de compétences pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Anati & Ain, 2012 ; Forlin & Sin, 2010 ; Fuchs, 2010 ; Gökdere, 2012 ; Hwang & Evans, 2011 ; Khochen & Radford, 2012). Cela rejoint les résultats de Scruggs et Mastropieri (1996) qui indiquaient à l'époque déjà que seul un peu plus d'un tiers des enseignants du niveau primaire estimaient avoir les compétences nécessaires pour enseigner en classe intégrative. Or, les enseignants plus confiants en leurs capacités à enseigner à des élèves en situation de handicap seraient davantage en faveur de l'intégration scolaire (Forlin & Sin, 2010 ; Gökdere, 2012). Un faible niveau de confiance en soi à enseigner aux élèves en situation de handicap proviendrait d'un faible niveau de connaissances du

domaine de l'éducation spécialisée (Gökdere, 2012), voire d'une formation insuffisante (Fuchs, 2010). Au contraire, la formation continue peut améliorer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants vis-à-vis de l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Forlin & Sin, 2010). Ce constat avait déjà été mis en évidence dans des recherches antérieures indiquant que plus les enseignants ont de connaissances sur l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, plus ils sont formés, plus leur sentiment de compétence pour enseigner à ces élèves augmente (Batsiou, Bebetsos, Panteli, & Antoniou, 2008 ; Ross, 2002). Quant à David et Kuyini (2012), ils ont relevé que les enseignants interrogés dans leur étude expriment un niveau élevé d'efficacité personnelle relatif aux compétences en matière d'enseignement qui promeuvent l'intégration scolaire, notamment celles qui concernent l'engagement des élèves (p. ex. *amener les élèves à penser qu'ils peuvent réussir à l'école*). Par contre, les enseignants auraient un sentiment d'efficacité personnelle plus faible en ce qui concerne les dimensions de l'échelle relatives aux stratégies d'enseignement et à la gestion de classe. Néanmoins, les résultats de leur recherche indiquent que les croyances d'efficacité personnelle n'influencent pas de manière significative les pratiques d'enseignement.

Savolainen et al. (2012) ont examiné l'association entre les attitudes des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle à l'aide d'une échelle spécifique, la *Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP), élaborée par Sharma, Loreman et Forlin (2012). Les résultats de leur recherche indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants finnois et sud-africains est corrélé significativement à leurs attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire. Le sentiment d'efficacité personnelle relatif à la collaboration serait par ailleurs le prédicteur le plus fort des attitudes à l'égard de l'intégration scolaire. En Finlande, le sentiment d'efficacité personnelle relatif à la gestion des comportements prédirait également des attitudes plus positives. De plus, Savolainen et al. (2012) ont relevé que les enseignants expriment un sentiment d'efficacité personnelle relativement élevé à enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et démontrent des différences significatives entre les dimensions de l'échelle TEIP : les enseignants finnois expriment un sentiment d'efficacité personnelle significativement plus élevé à mettre en œuvre des pratiques d'enseignement à visée inclusive qu'à gérer les comportements. Au contraire, les enseignants sud-africains se sentent plus efficaces à gérer les problèmes de comportement et moins efficaces en ce qui concerne les pratiques de collaboration. En utilisant les mêmes échelles de mesure, Malinen et al. (2012) ont également démontré que le sentiment d'efficacité personnelle relatif à la collaboration prédit fortement les attitudes à l'égard de l'intégration scolaire. Toutefois, leurs résultats indiquent que les deux autres dimensions de l'échelle d'efficacité personnelle (mise en œuvre de pratiques d'enseignement à visée inclusive et gestion des comportements) ne sont pas associées de manière significative aux attitudes des enseignants.

Ces quelques résultats démontrent un certain consensus dans la littérature en ce qui concerne

l'association positive entre les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire et leurs croyances d'efficacité personnelle ou leur sentiment de compétence pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ce constat corrobore par ailleurs les résultats de recherches antérieures (Avramidis et al., 2000 ; Batsiou et al., 2008 ; Minke, Bear, Deemer, & Griffin, 1996 ; Soodak et al. 1998 ; Weisel & Dror, 2006 ; Wilkins & Nietfeld, 2004). Les recherches qualitatives mentionnées ci-après permettent de mieux comprendre ce constat.

En effet, si les enseignants *qui réussissent* l'intégration scolaire expriment un plus fort sentiment d'efficacité personnelle que les enseignants *qui ne réussissent pas*, ce serait notamment parce qu'ils attribuent les progrès scolaires et sociaux des élèves intégrés à leurs propres compétences d'enseignement (Ben-Yehuda et al., 2010). Au contraire, les enseignants *qui ne réussissent pas* ont plus tendance à penser que les résultats scolaires et sociaux des élèves dépendent de facteurs externes à leur enseignement, comme les efforts ou la motivation des élèves, et non à leurs propres compétences d'enseignant. Quant à Lalvani (2013), elle a relevé dans les propos des enseignants une tension entre les bénéfices sociaux de l'intégration scolaire et les désavantages en termes d'enseignement efficace pour les élèves en situation de handicap intégrés dans les classes ordinaires. Selon cette auteure, cette tension peut être associée au fait que les enseignants généralistes et spécialisés interrogés acceptent totalement la croyance populaire que seuls les enseignants spécialisés sont les plus aptes à enseigner efficacement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et que les compétences de ces derniers sont ainsi mieux développées en classe spécialisée. En ce sens, la plupart des enseignants interrogés dans son étude croient au mythe qu'il est nécessaire d'avoir des personnes *spéciales* pour enseigner aux élèves en situation de handicap. De ce fait, les enseignants pensent non seulement qu'il existerait non seulement deux catégories d'élèves (*normaux* et *spéciaux*), mais également deux catégories distinctes d'enseignants. De plus, les enseignants pensent que les enseignants spécialisés possèdent davantage que les enseignants de classe ordinaire des qualités et des dispositions personnelles nécessaires pour enseigner aux élèves en situation de handicap (patience, compréhension, gentillesse, empathie). Les enseignants spécialisés sont également perçus par les enseignants de classe ordinaire interrogés dans cette étude comme étant plus flexibles dans leur enseignement, plus passionnés par leur travail et plus ouverts à enseigner à un groupe hétérogène d'élèves.

Enfin, le sentiment de compétence pourrait être affecté par un système scolaire trop normatif et qui évalue tous les élèves selon les mêmes standards (Glazzard, 2011). Le fait de ne pas reconnaître les forces des élèves dans des domaines divers, mais de mettre l'accent sur des attentes fondamentales en langue d'enseignement et en mathématiques génère une sorte de cadre rigide identique pour tous les élèves, déclenchant des attitudes plus négatives chez les enseignants. En ce sens, les enseignants se sentent menacés par les élèves avec des besoins éducatifs particuliers, non pas parce qu'ils ont une

perception négative du handicap, mais parce que ces élèves menacent leurs performances en tant qu'enseignant et, en conséquence, leur identité de *bon professionnel* (Glazzard, 2011). Grieve (2009) a également constaté ce phénomène : les enseignants ressentent des tensions entre devoir atteindre des objectifs et intégrer les élèves qui ont des problèmes émotionnels et de comportement, estimant qu'il n'est pas possible d'atteindre ces deux buts efficacement et, donc, que l'intégration scolaire est inappropriée.

4.4.2.3 Influence des caractéristiques de l'environnement scolaire

Les variables liées à l'environnement scolaire, qui semblent jouer un rôle dans l'expression d'attitudes plutôt favorables ou défavorables vis-à-vis de l'intégration scolaire, sont d'ordres divers : le soutien social perçu, la collaboration avec les différents intervenants, la taille de l'école ou de la classe, la mise en œuvre de l'intégration scolaire ou encore les exigences du système scolaire. Le soutien social perçu étant le facteur le plus fréquemment évoqué dans la littérature, les résultats y relatifs sont tout d'abord présentés de manière détaillée. Les autres variables environnementales sont évoquées plus brièvement ensuite.

4.4.2.3.1 Le soutien

Le soutien est un concept générique qui revêt plusieurs aspects ou dimensions. Les auteurs qui l'évoquent dans leur recherche sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire le distinguent essentiellement en termes de soutien humain et matériel (Ahmmed et al., 2012 ; Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010 ; Anati & Ain, 2012 ; Rakap & Kaczmarek, 2010). Le soutien humain fait référence à l'aide fournie aux enseignants et aux élèves par d'autres professionnels, tels que les enseignants spécialisés, les autres spécialistes (éducateurs, thérapeutes), les membres de la direction ou encore les parents. Le soutien matériel se réfère aux ressources matérielles (outils, équipements), physiques (rampes d'accès pour les élèves à mobilité réduite, par exemple) ou financières allouées spécifiquement aux élèves ou aux enseignants dans le cadre de l'intégration scolaire. Le soutien, ou soutien social, se distingue également en termes de soutien *reçu* (aide effective, réseau de soutien) et de soutien *perçu*. Ce dernier représente la perception de l'adéquation des soutiens reçus ou de la satisfaction à l'égard du soutien reçu (Beauregard & Dumont, 1996). C'est essentiellement cette dimension du soutien social qui est examinée dans les différentes études sélectionnées.

Seule une étude a mesuré le soutien perçu à partir d'une échelle spécifique (Ahmmed et al., 2012). Les autres études l'ont examiné à l'aide d'items spécifiques dans leur questionnaire (de Boer, Pijl et al., 2012 ; Hwang & Evans, 2011 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012 ; McGhie-Richmond et al., 2013 ; Memisevic & Hodzic, 2011), de questions ouvertes dans un questionnaire (Grieve, 2009) ou encore de commentaires en fin de questionnaire (Rakap & Kaczmarek, 2010). Enfin, plusieurs auteurs

ont étudié la perception par les enseignants du soutien reçu par le biais d'entretiens individuels ou collectifs (Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010 ; Anati & Ain, 2012 ; Fuchs, 2010 ; Glazzard, 2011 ; Horne & Timmons, 2009 ; Lalvani, 2013 ; Wilde & Avramidis, 2011), employés dans certains cas de manière complémentaire à une phase quantitative (McGhie-Richmond et al., 2013 ; Hwang & Evans, 2011).

Plusieurs de ces études ont indiqué que les enseignants sont prêts à soutenir le concept d'intégration scolaire pour autant que du soutien *adéquat* supplémentaire soit disponible (Grieve, 2009 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012). Selon Grieve (2009), les enseignants décrivent le soutien *idéal* ou *adéquat* comme étant quotidien, dispensé directement à l'élève concerné (*one to one*) et permettant à l'élève d'être sorti de la classe lorsque son comportement est perturbateur afin d'éviter qu'il ne perturbe le travail des autres élèves de la classe. Leur souci s'explique par leur sentiment de manquer de temps pour gérer les problèmes de comportement ou par le fait que le temps nécessaire pour gérer les problèmes de comportement peut l'être au détriment des autres élèves de la classe.

Si de Boer, Pijl et al. (2012) n'ont pas relevé de différence significative dans les attitudes des enseignants en fonction du soutien en classe (aide présente ou non en classe), d'autres auteurs ont clairement indiqué que la perception du soutien serait associée aux attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire (Ahmmed et al., 2012 ; Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010). Afin de le démontrer, Ahmmed et al. (2012) ont créé un questionnaire permettant de mesurer la perception par les enseignants du soutien reçu (*Perceived School Support for Inclusive Education scale* [PSSIE]), notamment en termes de coopération avec les collègues, avec les membres de la direction de l'école et avec les parents des élèves, ainsi qu'en termes de disponibilité des ressources nécessaires à l'enseignement. Leurs résultats démontrent que cette variable est corrélée significativement et positivement avec les attitudes à l'égard de l'intégration scolaire. Un degré élevé de soutien perçu est associé à des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration scolaire. L'analyse de régression conduite par ces auteurs indique également que cette variable a un effet significatif sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire d'un élève en situation de handicap. Plus les enseignants se sentent soutenus, plus ils ont des attitudes positives. Cela confirme les résultats de nombreuses recherches antérieures (voir p. ex. Avramidis & Norwich, 2002 ; Cook, 2004 ; Gaad & Khan, 2007 ; Koutrouba, Vamvakari, & Steliou, 2006) et l'importance du soutien dans le cadre de l'intégration scolaire (Horne & Timmons, 2009 ; McGhie-Richmond et al., 2013) : les responsables des réformes scolaires qui cherchent à mettre en œuvre l'intégration scolaire devraient veiller à ce que les enseignants reçoivent le soutien adéquat pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Ahmmed et al., 2012).

En effet, plusieurs auteurs ont relevé – comme d'autres avant eux (p. ex. Avramidis & Kalyva, 2007) – que le manque de soutien (humain, matériel, financier) serait une barrière importante à la mise en

œuvre de l'intégration scolaire (Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010 ; Hwang & Evans, 2011 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012), particulièrement lorsque l'élève présente des difficultés de comportement (Glazzard, 2011). En effet, la plupart des enseignants interrogés par Hwang et Evans (2011) soulignent que, pour réussir l'intégration scolaire, ils auraient besoin de soutien plus systématique et de ressources (moyens d'enseignement, par exemple). Or, outre les enseignants interrogés par Horne et Timmons (2009) qui estiment, pour la plupart, être adéquatement soutenus, nombre d'auteurs relèvent que les enseignants estiment manquer de soutien ou ne seraient pas satisfaits du soutien reçu pour gérer efficacement les problèmes liés à l'intégration scolaire (Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010 ; Glazzard, 2011 ; McGhie-Richmond et al., 2013 ; Memisevic & Hodzic, 2011 ; Rakap & Kaczmarek, 2010). Ce constat a été souligné par Ajodhia-Andrews et Frankel (2010) : même les enseignants qui ont vécu des expériences positives de l'intégration scolaire et qui ont, de fait, des attitudes plus positives à son égard estiment la mise en œuvre de l'intégration scolaire comme difficile, notamment en raison de l'absence de ressources adéquates. D'autres études ont illustré ce constat de soutien insuffisant ou inapproprié. Par exemple, Lalvani (2013) a mis en évidence que les enseignants interrogés dans son étude perçoivent le soutien reçu comme étant *superficiel*. De plus, l'absence d'aide à l'enseignement ou de soutien en classe exacerberait la difficulté à apprendre *sur le tas* à enseigner et à intégrer des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Wilde & Avramidis, 2011). L'insatisfaction des enseignants serait également liée au manque de professionnels qualifiés pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap ou pour leur procurer des conseils ou de l'aide, ainsi qu'au manque de soutien financier ou de fonds pour des équipements et du matériel permettant de soutenir les élèves avec des besoins éducatifs particuliers dans les classes régulières (Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010 ; Anati & Ain, 2012). Les seules adaptations répertoriées par les enseignants interrogés par Anati et Ain sont les rampes d'accès pour les personnes à mobilité réduite. De plus, il s'avère que les enseignants ne se sentent pas suffisamment soutenus par leur direction pour enseigner de manière efficace à tous les élèves (Fuchs, 2010). Ils se sentent également déçus de la faible qualité du soutien qu'ils reçoivent par les enseignants spécialisés dans leur classe, d'autant plus que les pratiques de l'équipe de soutien spécialisé ne correspondraient pas toujours aux représentations que les enseignants s'en font (Fuchs, 2010).

Enfin, si la formation est un facteur qui peut en soi être associé à la variance des attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire, les résultats de plusieurs études indiquent que les occasions de formation représentent également une forme de soutien (Horne & Timmons, 2009). En effet, plusieurs auteurs ont relevé à ce propos que les enseignants estiment manquer de soutien ou de ressources spécifiquement en termes d'opportunités de développement professionnel ou de formation continue fournie par leur école (Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010 ; Fuchs, 2010 ; McGhie-Richmond et al., 2013).

Les études, tant récentes que plus anciennes, ont montré de manière consistante l'influence du soutien social perçu sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire (Ahmmed et al., 2012 ; Avramidis & Norwich, 2002). Or, bien que Scruggs et Mastropieri (1996) ainsi qu'Avramidis et Norwich (2002) aient émis des recommandations afin de favoriser une mise en œuvre réussie de l'intégration scolaire principalement en termes de soutien, force est de constater que les études récentes indiquent toujours la perception d'un manque de soutien ou d'insatisfaction à l'égard du soutien reçu dans le cadre de l'intégration scolaire.

Le soutien social peut également faire référence aux pratiques de collaboration entre les acteurs scolaires. Selon McGhie-Richmond et al. (2013), la collaboration à tous les niveaux serait même perçue comme le soutien le plus important dans le cadre de l'intégration scolaire. En effet, avec la mise en œuvre de l'intégration scolaire, la collaboration entre professionnels est l'un des changements majeurs dans le champ de l'enseignement ordinaire et une pratique grandissante au sein des écoles (Ben-Yehuda et al., 2010). En conséquence, les effets de la collaboration sur la perception par les enseignants de l'intégration scolaire sont présentés dans la section qui suit.

4.4.2.3.2 La collaboration

Dans les années 90, plusieurs recherches ont indiqué que la collaboration[20] entre enseignants réguliers et spécialisés peut influencer les attitudes et les croyances des enseignants réguliers à l'égard de l'intégration scolaire (Jordan et al., 1997 ; Soodak et al., 1998). Villa, Thousand, Meyers et Nevin (1996) avaient par ailleurs démontré qu'outre le soutien administratif, la collaboration était un prédicteur fort d'attitudes positives vis-à-vis de l'intégration scolaire. Si les recherches plus récentes n'ont pas cherché à démontrer statistiquement cette association entre attitudes et collaboration, nombre d'entre elles ont néanmoins examiné les pratiques de collaboration entre l'enseignant régulier et tout autre acteur scolaire. En effet, la collaboration est perçue, depuis plusieurs années, comme étant un élément fondamental à la réussite de la mise en œuvre de l'intégration scolaire (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; Thousand, Villa, & Nevin, 2007 ; Turnbull, Turnbull, Shak, & Smith, 2004 ; Villa, Thousand, & Nevin, 2004 ; Waldron & McLeskey, 2010). Pour certains auteurs, le manque d'opportunités de collaborer serait une barrière à l'intégration (Avramidis & Kalyva, 2007 ; Howell, 2005).

La planification de temps en commun est l'une des composantes fondamentales de la collaboration, particulièrement celle entre les acteurs scolaires. Or, les enseignants sont fortement préoccupés par le temps que nécessite la collaboration avec d'autres professionnels et d'autres estiment carrément manquer de temps pour ce faire (Fuchs, 2010 ; Horne & Timmons, 2009), ce qui peut affecter l'efficacité des pratiques de collaboration. C'est spécifiquement en cela que Howell (2005) perçoit une

[20] Friend et Cook (2013) définissent la collaboration comme étant « *a style for direct interaction between at least two coequal parties voluntarily engaged in a shared decision making, as they work toward a common goal* » (p. 6).

barrière à l'intégration ou, du moins, à sa réussite ou son efficacité. Ainsi, disposer de temps alloué pour planifier et collaborer avec les autres professionnels intervenant dans la situation de l'élève avec des besoins éducatifs particuliers serait également perçu comme un besoin par les enseignants (Horne & Timmons, 2009 ; McGhie-Richmond et al., 2013).

Le second élément essentiel à la mise en œuvre de la collaboration consiste en la clarification des rôles (Dettmer, Thurston, & Dyck, 2005). En effet, elle permet aux équipes de devenir plus coopératives, ce qui aurait pour effet de rendre les rôles moins rigides. Or, Hwang et Evans (2011) ont révélé que les enseignants interrogés dans leur étude semblent distinguer clairement les rôles des enseignants réguliers et spécialisés : le rôle de l'enseignant spécialisé concernerait le fait d'être responsable du développement académique des élèves avec des besoins éducatifs particuliers, alors que le rôle des enseignants réguliers serait plutôt de fournir un environnement prosocial dans la classe ordinaire.

La collaboration générerait également d'autres difficultés. Par exemple, les enseignants réguliers estiment parfois que la distribution des responsabilités et des tâches peut être inégale, créant des tensions entre les enseignants réguliers et spécialisés de l'école (Fuchs, 2010). De plus, certains enseignants se sentiraient intimidés lorsqu'ils doivent collaborer avec un enseignant spécialisé, alors que d'autres ont l'impression de jouer un rôle de subordination au sein de cette collaboration, relatif essentiellement à la prise en charge de l'élève avec des besoins éducatifs particuliers (Hwang & Evans, 2011). Plus nombreux encore sont les enseignants qui rapportent se sentir inconfortables avec la présence d'un autre adulte dans leur classe, signifiant par là qu'ils seraient peu à l'aise avec le fait de recevoir du soutien d'autrui, malgré des attitudes positives vis-à-vis de l'intégration scolaire (Hwang & Evans, 2011). L'inconfort généré par la collaboration a par ailleurs déjà été mis en évidence par Daane, Beirne-Smith et Latham (2000). Malgré cet inconfort, Hwang et Evans (2011) ont également relevé que de nombreux enseignants perçoivent des bénéfices à collaborer.

Enfin, les enseignants qui *réussissent* l'intégration scolaire s'engagent davantage dans des pratiques de collaboration avec leurs homologues spécialisés (Ben-Yehuda et al., 2010). D'autres auteurs ont quant à eux mis en évidence que les enseignants seraient volontaires à collaborer davantage, notamment avec les familles des élèves en situation de handicap sévère, afin de mieux comprendre ces élèves (Rakap & Kaczmarek, 2010). Tant les pratiques de collaboration que les attitudes semblent également varier en fonction de la taille de l'école (Hsieh et al., 2012) ou de l'effectif de la classe (Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010). L'influence de ces variables sur les attitudes des enseignants est donc examinée ci-après.

4.4.2.3.3 La taille de l'école, l'effectif de classe et les exigences du système scolaire

Selon Hsieh et al. (2012), les enseignants qui travaillent dans de grands établissements scolaires (plus de vingt-cinq classes) ont des attitudes plus négatives envers l'intégration scolaire que ceux des écoles de plus petite taille. Ce résultat s'expliquerait par le fait que l'environnement des écoles de plus petite taille faciliterait les interactions entre enseignants (Hsieh et al., 2012). Or, cela augmenterait les opportunités d'échanges et de collaboration entre collègues et générerait la perception d'être adéquatement soutenus, ainsi que le développement de perceptions plus positives de l'intégration scolaire (Hsieh et al., 2012).

Par contre, Hsieh et al. (2012) ont indiqué que les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire ne diffèrent pas en fonction de l'effectif de la classe. A l'inverse, Kovačević et Maćešić-Petrović (2012) ont rapporté que les enseignants justifient leurs attitudes défavorables à l'égard de l'intégration notamment par le nombre d'élèves par classe (30 élèves au développement typique et trois à quatre élèves avec des besoins éducatifs particuliers). Selon ces enseignants, il est parfois impossible de travailler dans ces conditions, même avec les élèves avec un développement typique et que, dans ce type de classe, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ne peuvent pas réussir.

D'autres auteurs mettent également en évidence que les enseignants qu'ils ont interrogés expriment le besoin d'avoir des effectifs de classe plus petits afin de réussir l'intégration scolaire (Horne & Timmons, 2009 ; Hwang & Evans, 2011). Un enseignant de l'étude de Hwang et Evans (2011) a par ailleurs précisé que les directeurs d'école peuvent encourager les enseignants de classe ordinaire à être volontaires à intégrer un élève ayant des besoins éducatifs particuliers, notamment en réduisant la taille de la classe. Cette pratique serait en outre perçue comme un soutien (Horne & Timmons, 2009). A ce propos, Ajodhia-Andrews et Frankel (2010) ont relevé l'association entre le manque perçu de soutien et les effectifs de classe. Ce serait notamment parce que les enseignants sont confrontés à des effectifs de classe importants (entre 30 et 60 élèves) qu'ils percevraient un manque d'enseignants de soutien dans la classe pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces résultats rejoignent les résultats de recherches antérieures : si l'association entre l'effectif de la classe et les attitudes des enseignants n'est pas forcément significative quantitativement parlant, un effectif de classe trop important est perçu comme une barrière à l'intégration scolaire (Avramidis & Norwich, 2002), amenant les enseignants à exprimer qu'il faudrait réduire les effectifs de classe à vingt élèves (Scruggs & Mastropieri, 1996), notamment lorsque des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers importants y sont intégrés (Avramidis et al., 2000). Le nombre d'élèves par classe, associé à l'injonction de répondre au mieux aux besoins de tous les élèves, peut également générer certaines préoccupations chez les enseignants, notamment parce qu'ils estiment manquer de temps pour la planification et de compétences pour enseigner efficacement à la fois aux élèves avec et sans besoins éducatifs particuliers ou pour établir un plan éducatif individualisé (Blecker & Boakes, 2010 ;

Engelbrecht, Oswald, Swart, & Eloff, 2003 ; Fuchs, 2010 ; Hwang & Evans, 2011 ; Rakap & Kaczmarek, 2010 ; Scruggs & Mastropieri, 1996).

Si un effectif de classe trop important peut être perçu par les enseignants comme une barrière à l'intégration scolaire, ils identifient une autre barrière, à savoir certaines exigences du système scolaire. Hwang et Evans (2011) ont rapporté que plus de la moitié des enseignants estime que les exigences en termes de résultats scolaires rendent difficile l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap. D'autres pensent que les programmes scolaires sont peu flexibles et comportent des exigences excessives et des attentes scolaires irréalistes (Fuchs, 2010 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012). Dans le même sens, les enseignants interrogés par Lalvani (2013), qui soutiennent fortement le concept de l'intégration scolaire, ont davantage tendance à critiquer le système éducatif que les enseignants plus réticents à l'intégration scolaire. Les premiers interrogent notamment les méthodes traditionnelles d'évaluation des élèves, la validité des mesures de l'intelligence et relèvent les incohérences entre les types de savoirs et de connaissances dont disposent certains élèves et ceux qui sont valorisés en contexte scolaire. Ils expriment également un certain désaccord avec la distinction faite entre *normal* et *handicapé* en critiquant les pratiques institutionnelles qui maintiennent ces distinctions entre les personnes (Lalvani, 2013). Au contraire, ces enseignants perçoivent l'intégration comme une manière de faire tomber les barrières entre les groupes de personnes, démontrant ainsi l'association entre les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire et leurs valeurs personnelles (Lalvani, 2013). Enfin, les participants à l'étude d'Ajodhia-Andrews et Frankel (2010) relèvent l'absence d'un cadre politique national pour les personnes avec des besoins éducatifs particuliers.

5 SYNTHESE DU CADRE THEORIQUE

Les définitions actuelles du concept d'attitude se distinguent des définitions initiales par leur dimension évaluative. Définies comme des évaluations ou des jugements, les attitudes se réfèrent aux associations entre un objet d'attitude et une catégorie de jugements. Ainsi, la définition retenue dans le cadre de cette étude est reprise d'Eagly et Chaiken (1993) : « *Attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor* » (p. 1). Une entité particulière ou un objet d'attitude représente tout ce qui peut être perçu ou discriminé par un individu de manière abstraite ou concrète. L'objet d'attitude principal dans cette étude est l'intégration scolaire. Si la littérature s'accorde à distinguer trois types de réponses possibles (cognitive, affective et comportementale), il a été démontré que leur discrimination empirique n'est pas systématique en toute circonstance, amenant à rejeter le modèle tripartite pour de nombreuses attitudes. En conséquence, cette modélisation sert avant tout de cadre conceptuel et favorise la compréhension des dimensions sous-jacentes à la formation et à l'expression des attitudes.

Cette perspective tripartite laisse également penser que les attitudes des personnes sont positivement corrélées avec leurs comportements manifestes. Or, la relation entre attitude(s) et comportement(s) représente un débat perpétuel. Si le concept d'attitude a été dès le départ un thème central en psychologie sociale, ce serait essentiellement parce qu'il est basé sur l'hypothèse que les attitudes peuvent expliquer et prédire le comportement humain. La recherche a néanmoins démontré que les attitudes générales sont de faibles prédicteurs d'un comportement en particulier, mais qu'une relation forte entre attitude et comportement peut être observée pour autant que la mesure du comportement consiste en une série de comportements représentatifs du domaine d'attitude. En outre, un comportement spécifique peut être prédit par une attitude qui lui correspond exactement, pour autant que l'approche de mesure employée pour démontrer cette association respecte le principe de compatibilité. D'après la littérature, la relation attitude-comportement serait également plus conséquente lorsque les individus ont expérimenté l'objet d'attitude, parce les attitudes seraient alors plus accessibles et stables dans le temps. Etant donné qu'il est désormais reconnu que les attitudes générales prédisent fortement la tendance globale à s'engager dans des comportements correspondants à l'objet d'attitude, il peut être supposé que les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire, particulièrement si les enseignants ont expérimenté l'intégration scolaire, sont associées à des comportements et à des pratiques de l'enseignement qui leur correspondent.

En tant que tendance psychologique, ou processus latent, les attitudes ne peuvent être observées directement, mais peuvent être inférées à partir de réponses observables ou manifestes. Typiquement, ces réponses consistent en des réponses évaluatives qui expriment un certain degré d'accord ou de désaccord, de faveur ou de défaveur, d'attrait ou de rejet, d'acceptation ou de refus, d'attrait ou d'aversion, ou d'autres réactions similaires. Or, lorsqu'il est demandé aux individus de se prononcer

sur un sujet sensible, la désirabilité sociale peut biaiser leurs réponses : les réponses cognitives ou affectives fournies peuvent ne pas être représentatives des réponses comportementales réelles. Pour contrer les biais potentiels lorsqu'on s'intéresse aux réponses manifestes, la mesure des attitudes s'essaie également à les appréhender implicitement. Toutefois, sans critère de vérification, la validité de cette approche reste peu fiable. L'emploi du comportement comme critère de vérification d'une évaluation implicite ou manifeste est prometteur, mais il n'échappe pas non plus aux influences du contexte. Par conséquent, la plupart des études sur les attitudes recueillent les données à partir d'échelles de mesure composées d'un continuum évaluatif, de type Likert par exemple. Il est en outre recommandé de recueillir les attitudes à partir d'items multiples, d'un groupe de personnes plutôt que d'un seul individu et d'utiliser des échelles dont la fiabilité et la validité sont démontrées. Ces recommandations nous invitent ainsi à sélectionner précautionneusement les instruments de mesure des attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire, notamment en fonction de leurs qualités psychométriques.

Les études sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire foisonnent depuis plusieurs décennies. Si, au départ, elles s'attelaient à employer quasi exclusivement des méthodes quantitatives, les recherches plus récentes utilisent un panel de méthodes de récolte des données, allant de l'échelle de mesure standardisée aux entretiens individuels ou collectifs. Nombre d'études emploient également des méthodes mixtes, mais peu associent l'observation en tant que méthode principale ou complémentaire. La revue de la littérature présentée précédemment offre un état des lieux exhaustif des études publiées sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire depuis 1958 par le biais des méta-analyses et des revues de la littérature publiées précédemment (Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011 ; Scruggs & Mastropieri, 1996), ainsi que d'une revue systématique des études publiées entre 2009 et 2013. Cette recension permet d'une part la comparaison des résultats d'un point de vue aussi bien temporel que géographique, notamment par la prise en considération des études publiées à l'échelon international. D'autre part, elle aboutit à l'élaboration d'un modèle théorique des facteurs qui influencent les attitudes des enseignants, modèle sur lequel la partie empirique de ce travail peut s'appuyer. Ce modèle est présenté à la suite du résumé des principaux résultats de recherche relatifs aux attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire.

La revue de la littérature (2009-2013) a permis de mettre en évidence que les études sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire rapportent des résultats variables. En effet, parmi les études examinées ayant rapporté des résultats relatifs à l'orientation des attitudes, sept ont relevé des attitudes plutôt négatives, onze des attitudes plutôt positives et cinq des attitudes plutôt neutres. De ce fait, la présente revue de la littérature indique que la tendance actuelle serait plutôt l'expression d'attitudes positives, ce qui rejoint les résultats de deux des trois revues antérieures de la littérature (Avramidis & Norwich, 2002 ; Scruggs & Mastropieri, 1996). Toutefois, bien que l'intégration

scolaire soit devenue une pratique largement mise en œuvre par suite à l'évolution des politiques scolaires et des textes de loi y relatifs, nombre d'études récentes indiquent toujours l'existence d'un fossé entre les attitudes des enseignants à l'égard du concept théorique de l'intégration scolaire (soutien général aux politiques à visée inclusive) et leur volonté de le mettre en pratique (engagement spécifique à la pratique de l'intégration). De plus, la plupart des auteurs ont mis en évidence que la tendance aux attitudes plutôt favorables vis-à-vis de l'intégration scolaire serait nuancée en fonction de différents facteurs associés tant à l'élève, aux enseignants eux-mêmes qu'à l'environnement scolaire : par exemple, l'intégration scolaire ne serait pas *réaliste* pour tous les élèves, ou encore les attitudes seraient plus positives pour autant que le soutien nécessaire soit alloué. De plus, bien qu'ils expriment des attitudes plutôt positives, les enseignants considèrent qu'ils manquent de formation et de compétences pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces nuances, présentées pêle-mêle, expliquent en grande partie la variabilité des attitudes identifiée dans la littérature et confirment le poids de différents facteurs en jeu dans la formation et l'expression des attitudes.

Bien qu'un manque de consensus s'observe parfois entre les études, il est largement reconnu que de nombreux facteurs influencent les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire. La présente revue de la littérature abonde également dans ce sens et permet de mettre en évidence que certains facteurs semblent avoir un effet consistant sur les attitudes à travers le temps et les contextes géopolitiques, notamment en ce qui concerne la nature des besoins éducatifs particuliers, la formation, l'expérience de l'intégration scolaire, le sentiment de compétence perçu, le contact avec des personnes en situation de handicap en dehors du contexte professionnel et la perception de l'adéquation du soutien reçu.

Effectivement, toutes les études investiguées, à une exception (de Boer, Pijl et al., 2012), ont rapporté que les variables liées à l'élève (nature des besoins éducatifs particuliers, sévérité du handicap) influencent les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire. De manière générale, les attitudes des enseignants les plus négatives se manifestent à l'égard de l'intégration d'élèves présentant des troubles émotionnels et du comportement, d'élèves dont les besoins éducatifs particuliers nécessitent des adaptations plus importantes et/ou plus complexes de l'enseignement, ou encore lorsque l'élève est en situation de handicap sévère. En outre, la majorité des études ont indiqué que les enseignants estiment ne pas être suffisamment ou adéquatement formés à l'intégration scolaire et nombre d'entre elles ont rapporté que les enseignants qui ont suivi une formation continue ou supplémentaire expriment des attitudes plus positives. La plupart des études examinées ont également montré que les enseignants qui ont expérimenté l'intégration scolaire ont des attitudes plus favorables, moyennant certaines nuances (nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers par classe, nature des besoins éducatifs particuliers, satisfaction au travail). De même, les enseignants ayant un

sentiment de compétence ou d'efficacité personnelle plus élevé expriment des attitudes plus positives vis-à-vis de l'intégration scolaire. Quant au contact avec des personnes en situation de handicap en dehors du contexte professionnel, peu d'auteurs l'ont examiné spécifiquement. Ils ont néanmoins relevé l'influence positive de cette variable sur les attitudes des enseignants. Enfin, plusieurs auteurs ont mis en évidence que les enseignants qui estiment être adéquatement soutenus ont des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration scolaire et que le manque de soutien constitue une barrière à l'adoption et à la mise en œuvre de l'intégration scolaire.

En ce qui concerne les variables sociodémographiques et socioprofessionnelles liées à l'enseignant (sexe, âge nombre d'années de pratique de l'enseignement, degré d'enseignement), ainsi que certaines variables contextuelles (taille de l'école, effectif de la classe), les résultats rapportés sont incohérents. En effet, le sexe, l'âge et le nombre d'années de pratique de l'enseignement n'influencent pas systématiquement les attitudes des enseignants et, lorsque ces variables démontrent un effet sur les attitudes, les résultats varient entre les études. Par ailleurs, peu d'auteurs se sont intéressés au degré d'enseignement et les résultats qu'ils mentionnent sont peu comparables. En ce sens, les degrés d'enseignement examinés diffèrent d'une étude à l'autre, limitant ainsi la déduction d'une tendance générale. De plus, en considérant les différentes revues de la littérature, cette dernière variable démontre une influence inconsistante sur les attitudes des enseignants. Quant à la taille de l'école et à l'effectif de la classe, un manque de consensus entre les auteurs est également constaté. Certaines études ont indiqué un effet de ces variables sur les attitudes des enseignants, alors que d'autres ont démontré une absence d'influence. Il semble néanmoins qu'un effectif de classe trop important constituerait une barrière à la mise en œuvre de l'intégration scolaire, tout comme certaines exigences irréalistes du système scolaire (programme scolaire, attentes, système d'évaluation).

Enfin, si la collaboration est reconnue comme étant un élément fondamental à la mise en œuvre de l'intégration scolaire, seules certaines études publiées dans les années 90 ont démontré son influence sur les attitudes des enseignants. Les études récentes n'ont pas cherché à vérifier un tel effet, mais ont plutôt examiné les facteurs qui facilitent ou freinent une collaboration efficiente dans le cadre de l'intégration scolaire, notamment le temps de planification en commun et la clarification des rôles et des responsabilités.

En résumé, la revue de la littérature a permis de corroborer que la variabilité des attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire s'explique par l'influence de différents facteurs. Cela permet notamment de confirmer la question de départ. Il semble ainsi pertinent de s'intéresser spécifiquement aux facteurs qui influencent les attitudes plutôt qu'aux attitudes de manière générale, à savoir si elles sont plutôt positives ou négatives. De plus, étant donné que l'intégration scolaire est spécifique à un contexte et que peu d'études à ce sujet ont été publiées en Suisse malgré les récentes injonctions politico-légales qui promeuvent des solutions de scolarisation intégrative (CDIP, 2007),

l'intérêt d'identifier les facteurs qui, dans le contexte scolaire suisse, influencent les attitudes des enseignants se confirme. En effet, bien que l'intégration dans la communauté et dans les écoles soit supposée modifier les opinions traditionnelles à l'égard des personnes en situation de handicap, la réussite de l'intégration de ces personnes apparaît n'être possible, selon Jones (1984), qu'à travers une meilleure compréhension des attitudes vis-à-vis des personnes avec des besoins particuliers. Par extension, il peut être supposé que la réussite de l'intégration scolaire peut être soutenue par une meilleure compréhension des attitudes des enseignants à son égard.

La synthèse des résultats présentés dans la revue de la littérature permet également de représenter schématiquement un modèle théorique des facteurs qui influencent de manière constante les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire (figure 4). Ce schéma soutient de surcroît la formulation des hypothèses de recherche de l'étude empirique qui suit.

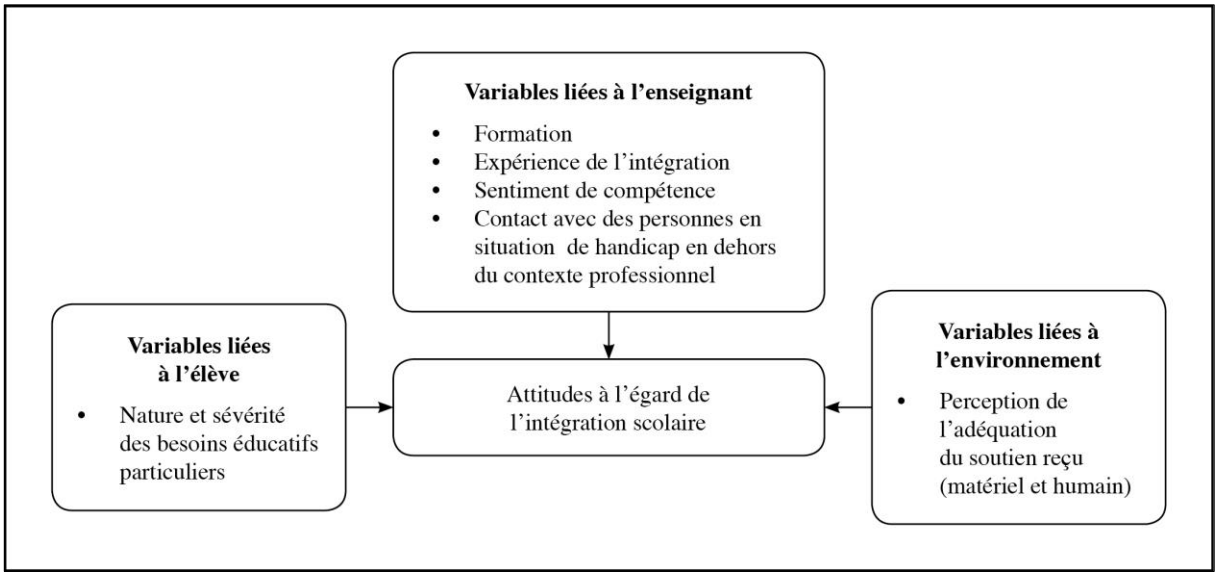


Figure 4. Modèle théorique des variables influençant les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire.

6 CADRE METHODOLOGIQUE

Les attitudes n'étant pas directement observables, elles doivent être inférées à partir de réponses ouvertes ou d'indicateurs (Egaly & Chaiken, 1993). Ainsi, les méthodes les plus courantes de mesure des attitudes exigent des participants qu'ils indiquent leur degré d'accord ou de désaccord par des affirmations qui reflètent une attitude particulière (Frey & Edwards, 2011 ; Harzing, 2006). L'addition de ces réponses produit un score total représentant l'attitude envers un certain objet.

Néanmoins, si l'utilisation de questionnaires autoadministrés est la source principale de récolte des données en psychologie et dans les sciences sociales (Schwarz, 1999, p. 93), l'évaluation des attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire ne peut se faire uniquement en utilisant les méthodes quantitatives traditionnelles (Avramidis, 1998 ; Hsieh et al., 2012). En effet, les biais liés aux styles de réponses des personnes répondant aux questionnaires, tels que le consentement systématique, les réponses extrêmes ou encore le facteur de désirabilité sociale (Baumgartner & Steenkamp, 2001, p. 143), ainsi que le cynisme des enseignants envers les questionnaires – et la recherche en général – représentent en partie les raisons de rejeter une approche exclusivement quantitative (Avramidis et al., 2000 ; Worral, 2004).

De fait, le plan de recherche de cette étude alterne les méthodes quantitative et qualitative, afin d'appréhender au mieux la problématique de recherche (Creswell, 2005 ; Creswell, Fetters, & Ivankova, 2004 ; Teddlie & Tashakkori, 2003). Il est en effet reconnu que la combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives dans une même étude aide à la compréhension de différents aspects du phénomène investigué en fournissant une compréhension plus holistique du phénomène (Creswell & Plano Clark, 2011). Cela est particulièrement vrai lorsqu'il s'agit d'étudier des phénomènes sociaux complexes (Creswell, 1999), comme ici les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire. Le modèle choisi pour cette étude est un plan de recherche mixte séquentiel explicatif[21] qui implique la récolte et l'analyse de données d'abord quantitatives, puis qualitatives, lors de deux phases consécutives (Ivankova, Creswell & Stick, 2006). Plus précisément, le plan de cette recherche consiste en une première étude par questionnaire dont les données sont analysées statistiquement. Cette phase quantitative est suivie d'une phase secondaire, qualitative, permettant d'affiner la compréhension du phénomène à l'étude, en récoltant des données à l'aide d'entretiens semi-structurés. Cette seconde étude est construite à partir des résultats de la phase quantitative, notamment lors de la sélection de l'échantillon et de l'élaboration du canevas d'entretien (Ivankova et al., 2006). Les deux études sont mises en commun lors de l'interprétation des résultats et de l'élaboration des implications de l'ensemble de la recherche (Creswell & Plano Clark, 2011).

[21] Cette terminologie est issue de l'expression anglaise *mixed methods sequential explanatory design (*Creswell & Plano Clark, 2011, p. 374).

Ce choix méthodologique s'explique par le fait que les méthodes quantitatives ou qualitatives seules ne sont pas suffisantes pour saisir à la fois les tendances et les détails du phénomène à l'étude (Ivankova et al., 2006). Les méthodes quantitative et qualitative associées dans une même étude se complètent et permettent une analyse plus solide en prenant avantage des forces de chacune (Miles & Huberman, 2003 ; Tashakkori & Teddlie, 1998). Ainsi, les données quantitatives et leur analyse fournissent une compréhension générale de la problématique de recherche, alors que les données qualitatives et leur analyse permettent une meilleure interprétation des résultats statistiques en explorant les points de vue des participants plus en profondeur (Fortin, 2010 ; Tashakkori & Teddlie, 1998). En effet, par sa nature interprétative ou compréhensive, cette seconde partie de la recherche s'intéresse davantage aux « significations de l'action, [à] la pluralité des perspectives et [à] la diversité des constructions sociales [qu'à] une conception univoque de la réalité sociale » (Groulx, 1997, p. 69). En cherchant à donner sens aux phénomènes sociaux et humains, elle a donc pour objectif de mieux comprendre le phénomène complexe que sont les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire (Fortin, 2010 ; Mucchielli, 2012 ; Paillé, 1996) et de favoriser de nouvelles interprétations (Bardin, 2011).

Le plan de recherche mixte séquentiel explicatif choisi ici s'inscrit, par sa phase prédominante quantitative, dans le paradigme post-positiviste, indiquant que l'orientation privilégiée de cette recherche est de nature hypothético-déductive. Néanmoins, par sa phase secondaire qualitative, il s'inscrit également dans le paradigme constructiviste[22] (Creswell & Plano Clark, 2011). Ainsi, il permet, dans un premier temps, d'appréhender la réalité le plus objectivement possible, en vérifiant de manière empirique et contrôlée les hypothèses de recherche et de généraliser des résultats. Dans un second temps, il conduit à mieux appréhender la réalité sociale dans laquelle s'inscrivent les participants, en prenant en considération leur expérience de vie et leur environnement, ainsi que les significations qu'ils donnent au phénomène étudié (Fortin, 2010).

Les deux phases de cette recherche sont présentées ci-après de manière distincte (étude quantitative, puis étude qualitative). Ensuite, leurs résultats sont mis en commun lors de la discussion. Cette partie empirique se termine par une conclusion dans laquelle sont élaborées des implications pour la pratique, la formation et la recherche.

[22] Fortin (2010) utilise le terme *naturaliste* pour parler du paradigme constructiviste, alors que Creswell et Plano Clark (2011) utilisent le terme *constructivist*, et que Mukamurera, Lacourse, et Couturier (2006) emploient *compréhensif*, *interprétatif* ou encore *holistique*. Néanmoins, ces termes se rapportent bien au même paradigme, puisque ils sont associés aux méthodes qualitatives et se fondent sur le postulat que la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit sur des perceptions individuelles, subjectives et changeantes avec le temps (Creswell & Plano Clark, 2011, p. 40 ; Fortin, 2010, p. 25).

7 ETUDE QUANTITATIVE

Ce chapitre commence par préciser la question de recherche et les hypothèses qui découlent du cadre théorique. Il se poursuit par une section consacrée aux instruments de mesure adoptés pour vérifier les hypothèses. Les instruments choisis ayant été traduits de l'anglais, leur validité structurelle et leur fiabilité sont exposées. Ensuite, les démarches d'échantillonnage et de récolte des données sont explicitées et l'échantillon est décrit en fonction de différentes caractéristiques. Enfin, le choix des tests statistiques et les résultats sont présentés. Ce chapitre se termine par une synthèse des résultats quantitatifs.

7.1 Question et hypothèses de recherche

Il est reconnu que la plupart des attitudes sociales varient largement en fonction des évaluateurs (Albarracín et al., 2005) et que la variabilité des attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire s'explique en grande partie par l'influence de différents facteurs (voir chapitre 4). Ainsi, cette première étude cherche à déterminer quelles variables font varier les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire en Suisse. La question de recherche est formulée de la manière suivante : *Quels facteurs influencent les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe primaire ?* Deux hypothèses de recherche issues de la synthèse du cadre théorique sont examinées. La première s'intéresse aux variables liées aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers, intégrés en classe ordinaire :

H_1 : Les attitudes des enseignants de classe ordinaire du niveau primaire envers l'intégration scolaire varient en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves intégrés.

En regard de la revue de la littérature, cette première hypothèse peut être précisée de la manière suivante : les élèves présentant des troubles ou des difficultés de comportement sont moins bien perçus comme devant être scolarisés en classe ordinaire que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, un handicap physique ou un déficit sensoriel. L'utilisation de l'échelle *Attitudes Toward Inclusive Education Scale (*ATIES) de Wilczenski (1992 ; 1995) (voir section 7.2.2) permet de vérifier cette hypothèse.

La seconde hypothèse concerne l'influence de variables liées à l'enseignant et se formule ainsi :

H_2 : Les caractéristiques des enseignants influencent les attitudes des enseignants de classe ordinaire du niveau primaire envers l'intégration scolaire.

Ces caractéristiques sont :

- le sentiment de compétence perçu pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ;
- l'expérience de l'intégration scolaire ;
- la formation continue sur le thème du handicap et/ou de l'intégration scolaire ;
- l'expérience du contact avec des personnes ayant des besoins particuliers en dehors du contexte professionnel ;
- le nombre d'années de pratique de l'enseignement ;
- le degré d'enseignement ;
- le sexe de l'enseignant.

Le modèle théorique issu de la revue de la littérature permet de préciser cette hypothèse de recherche de la manière suivante :

Les enseignants ont des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration scolaire s'ils :

- se sentent compétents pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ;
- ont expérimenté l'intégration scolaire ;
- ont suivi une formation continue spécifique sur le thème du handicap et/ou de l'intégration scolaire ;
- ont ou ont eu des expériences de contact avec des personnes en situation de handicap en dehors de leur contexte professionnel.

En ce qui concerne les trois dernières variables de l'hypothèse H_2, le manque de consensus dans la littérature (voir chapitre 4) ne permet pas d'affirmer leur sens d'influence. Ainsi, elles sont tout d'abord testées pour vérifier si les facteurs *nombre d'années de pratique de l'enseignement*, *degré d'enseignement* et *sexe* sont associés aux attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration dans le contexte scolaire particulier de la Suisse. Si cela est le cas, ces variables seront intégrées dans le modèle de régression permettant de déterminer quelles caractéristiques des enseignants influencent leurs attitudes.

L'hypothèse H_2 est vérifiée à partir de l'échelle *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities* (ORI) d'Antonak et Larrivee (1995) et de certains items du questionnaire *Informations sur le participant*.

Les instruments de mesure utilisés pour vérifier ces hypothèses sont présentés dans la section qui suit.

7.2 Instruments de mesure

La recherche en éducation a mis un accent particulier à mesurer les attitudes envers l'intégration scolaire, ce qui a notamment conduit à l'élaboration de nombreuses échelles de mesure (de Boer, Timmerman, Pijl, & Minnaert, 2012). Certaines d'entre elles distinguent les trois composantes des attitudes (de Boer, Timmerman, et al., 2012 ; Mahat, 2008), soit les composantes cognitive, affective et comportementale. D'autres recherches soutiennent néanmoins un modèle à une seule composante (Ajzen, 2005 ; Fishbain & Ajzen, 1974), ces trois composantes étant fortement associées entre elles (Albarracín et al., 2005) et ayant souvent manqué d'apparaître clairement dissociables dans les analyses factorielles[23] (de Boer, Timmerman, et al., 2012 ; Eagly & Chaiken, 1993, 2007). En résumé, cette conceptualisation des attitudes contenant trois composantes distinctes aurait souvent été surestimée (Eagly & Chaiken, 2007) et le nombre de composantes des attitudes est toujours en débat (de Boer, Timmerman, et al., 2012). Selon Eagly et Chaiken (1993, 2007), il n'est effectivement pas nécessaire que les attitudes comprennent les trois composantes, ni lors de leur formation, ni lors de leur expression (voir sections 3.1.2 et 3.1.4).

Pour ces raisons, le choix des instruments de mesure ne s'est pas porté spécifiquement sur des échelles permettant de mesurer les trois composantes des attitudes de manière distincte, mais sur des échelles multidimensionnelles dont la validité psychométrique était démontrée et publiée (Antonak & Livneh, 2000 ; Krosnick et al., 2005). Etant donné le manque d'échelles fiables disponibles en langues française et allemande (Gebhardt et al., 2011 ; Kunz et al., 2010) lors de l'élaboration de cette étude, les échelles nord-américaines *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities* (ORI) d'Antonak et Larrivee (1995) et *Attitudes Toward Inclusive Education Scale (*ATIES) de Wilczenski (1992, 1995) ont été retenues. Si elles permettent toutes deux de répondre à la question de recherche, elles sont néanmoins complémentaires dans leur utilisation, car chacune permet de vérifier une hypothèse spécifique. Un questionnaire permettant de récolter des informations sociodémographiques, socioprofessionnelles et sociocognitives – au sens de Bouchamma (2002) – a également été élaboré.

Les échelles ORI et ATIES étant utilisées dans cette étude auprès d'une population qui diffère qualitativement de celle pour laquelle elles avaient été développées à l'origine, il s'agit de vérifier que leur validité et leur fiabilité sont conservées (Geisinger, 1994 ; Steenkamp & Baumgartner, 1998). En effet, déjà en 1988, Henerson et ses collègues recommandaient de s'assurer de la validité des instruments de mesure des attitudes, afin de récolter des informations les plus crédibles possible. En conséquence, les sections qui suivent ont pour but non seulement de présenter ces échelles et de relater la procédure de traduction employée, mais également de communiquer leur validité structurelle et leur fiabilité une fois traduites en français et en allemand, comme le recommandent Antonak et Livneh

[23] En ce sens, la plupart des données reportées dans la littérature sont consistantes avec un modèle à une dimension, les analyses factorielles révélant un seul facteur qui explique la plupart de la variance des données.

(2000). Ensuite, le questionnaire d'informations sur les participants est décrit et des indications complémentaires fournissent des précisions sur la forme finale de l'instrument de mesure.

7.2.1 Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI)

L'échelle *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities* (ORI) est dérivée de l'*Opinions Relative to Mainstreaming Scale (ORM)* (Larrivee, 1982 ; Larrivee & Cook, 1979), révisée [24] par Antonak et Larrivee (1995). L'ORI permet d'évaluer les attitudes globales des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires. Cette échelle possède une bonne cohérence interne, l'alpha de Cronbach reporté par les auteurs étant de .88 (Antonak & Larrivee, 1995, p. 144).

Les vingt-cinq items de l'échelle originale sont regroupés dans quatre dimensions, intitulées 1) *Benefits of Integration* ; 2) *Integrated Classroom Management* ; 3) *Perceived Ability to Teach Students with Disabilities* ; et 4) *Special versus Integrated General Education* (Antonak & Larrivee, 1995). Les items sont formulés de manière forte, contrastée et claire (*op. cit.*). En ce sens, les termes abstraits et les mots imprécis sont évités, ainsi que les adverbes, souvent considérés comme des qualificatifs vagues (Bourque & Fielder, 2003 ; Fink, 2003a ; Schwarz, 1999). Dans la mesure des attitudes, il est reconnu que ce type de formulation des items induirait la production de scores plus fiables et valables qu'avec l'utilisation d'items formulés de manière plus modérée[25] (Fink, 2003a ; Fowler, 2009 ; Frey & Edwards, 2011 ; Schuman & Presser, 1981 ; Worthington & Whittaker, 2006) et permettrait d'éviter que les participants soient trop facilement en accord avec le contenu (Scruggs & Mastropieri, 1996). Treize items sont formulés positivement et douze négativement. Cet équilibrage permet d'atténuer le risque de réponses systématiquement positives ou négatives, en forçant les participants à considérer avec plus d'attention la signification exacte des items (Baumgartner & Steenkamp, 2001 ; Smith, 2003). L'attention accrue portée à la signification des items favoriserait également la relation attitude-comportement, car il est présumé que réfléchir davantage à la question présentée augmenterait l'accessibilité de l'attitude associée à cet item (Cacioppo, Petty, Kao, &

[24] Antonak et Larrivee (1995) ont sélectionné l'ORM parmi trois autres échelles de mesure des attitudes disponibles, car celle-ci a été reconnue par Antonak et Livneh (1988) comme ayant été soigneusement développée à partir d'un cadre théorique solide et parce qu'elle présentait des propriétés psychométriques acceptables. Toutefois, certaines caractéristiques de cet instrument ont amené Antonak et Larrivee (1995) à le réviser. Ils ont ainsi réécrit les énoncés en adaptant le vocabulaire (terminologie plus contemporaine), modifié le format de réponse (passage de cinq à six niveaux de réponses) et éliminé cinq items ne répondant pas à certaines exigences psychométriques (Antonak & Larrivee, 1995, p. 144).

[25] Il est à préciser ici que la récente recherche de Frey et Edwards (2011) ne permet pas de conclure à la supériorité d'items formulés de manière forte (*strongly worded items*) dans les échelles de mesure des attitudes. Toutefois, les auteurs mentionnent que leurs résultats ne peuvent être généralisés au vu de certaines limites de leur étude, dont la taille de leurs échantillons. Avec un peu plus de 30 participants par groupe, cela ne fournit pas assez de puissance pour démontrer de manière concluante l'absence de différence entre les deux types de formulation (*strongly vs modarate worded items*). En outre, ils rappellent qu'il y a également des raisons non psychométriques d'utiliser une formulation forte des items : cette formulation provoque notamment moins de confusion chez les participants et évite, ainsi, de menacer la fiabilité et la validité des scores. En conséquence, certaines règles de mesure font sens malgré le manque de résultats empiriques sur les effets si elles ne sont pas respectées (Millman & Greene, 1989).

Rodiguez, 1986 ; Glasman & Albarracín, 2006). La formulation tant positive que négative des items de l'échelle ORI présenterait ainsi l'intérêt d'assurer une plus grande correspondance entre les attitudes des participants à l'égard de l'intégration scolaire et leurs comportements ou pratiques de l'enseignement en situation.

L'échelle de mesure ORI est de type Likert, format le plus largement utilisé dans différentes sortes d'échelles en sciences sociales (Lozano et al., 2008). Or, pour atténuer les biais potentiels liés aux styles de réponses des participants, il s'avère important de porter une attention particulière au système de réponse des questionnaires (Baumgartner & Steenkamp, 2001 ; Harzing, 2006 ; Krosnick et al., 2005). Ainsi, le questionnaire ORI propose six niveaux de réponse, allant de *pas d'accord du tout* à *tout à fait d'accord*, en passant par les réponses intermédiaires *assez en désaccord*, *un peu en désaccord*, *un peu d'accord* et *assez d'accord*. Ce nombre de niveaux de réponse comporte deux avantages. Premièrement, un nombre élevé de niveaux de réponse atténue le risque de réponses extrêmes (positives ou négatives), car cela permet aux participants qui ont des opinions fortes de se prononcer sur une position plus nuancée (Harzing, 2006 ; Krosnick et al., 2005). De plus, les résultats de la recherche de Lozano et al. (2008) démontrent que la fiabilité et la validité augmentent à mesure que le nombre de niveaux de réponse augmente. Selon ces auteurs, le nombre de niveaux de réponse optimal se situerait entre quatre et sept. Deuxièmement, ce format de réponse à six niveaux permet de prévenir le risque de réponses neutres. Le fait qu'il n'y ait pas de valeur moyenne, considérée par les auteurs de l'ORI comme *non informative* (Antonak & Larrivee, 1995, p. 142), force les participants à se positionner et ne leur permet pas de se réfugier dans une position moyenne (McMillan & Schumacher, 2006 ; Presser & Schuman, 1980).

Le score de l'échelle ORI est calculé en points, originalement allant de -3 à +3[26]. Dans cette étude, les scores ont été comptabilisés de un à six, en inversant les scores des items formulés négativement. De fait, le score minimal est de 25, le score maximal de 150. Un score plus élevé correspond à des attitudes plus favorables envers l'intégration scolaire (Antonak & Larrivee, 1995, p. 142). En effet, selon Eagly et Chaiken (1993) ainsi que Fowler (2009), les sujets qui répondent positivement (*tout à fait d'accord* par exemple) à une série d'items ont des attitudes plus positives envers un objet d'attitude que ceux les évaluant au niveau *d'accord* ou *pas du tout d'accord*. Autrement dit, les scores mesurés au niveau ordinal ne peuvent affirmer que les attitudes *sont* positives ou négatives, mais seulement qu'un groupe est plus ou moins favorable qu'un autre vis-à-vis de l'objet d'attitude (Eagly & Chaiken, 1993, p. 27). Le score à ce questionnaire constitue la variable dépendante de la deuxième hypothèse de recherche (H_2).

[26] Comme le recommandent Krosnick et al. (2005), le format de réponse original allant de -3 à +3 a été remplacé par des libellés formulés verbalement en raison de la charge cognitive qu'une correspondance chiffre-libellé implique pour les participants : « *Verbal labels might therefore be advantageous, because they may clarify the meanings of the scale points while at the same time reducing participant burden by removing one step from the cognitive processes entailed in answering a rating question* » (Krosnick et al., 2005, p. 37).

7.2.2 Attitudes Toward Inclusive Education Scale (ATIES)

L'échelle *Attitudes Toward Inclusive Education Scale* (ATIES) de Wilczenski (1992, 1995), permet de mesurer les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration selon la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves. La cohérence interne de l'ATIES est bonne, chaque dimension possédant une valeur alpha de Cronbach se situant entre .81 et .91 (Wilczenski, 1992, p. 308).

L'ATIES comporte 16 items regroupés dans quatre dimensions raisonnablement indépendantes qui décrivent des comportements observables en termes de difficultés physiques, comportementales, scolaires et sociales pouvant influencer le fonctionnement d'une classe ordinaire (Wilczenski, 1992). Les items de la dimension *Physical* concernent l'intégration d'élèves présentant un handicap moteur ou sensoriel, nécessitant des adaptations physiques dans la classe ordinaire. La dimension *Behavioral* contient des items relatifs au répertoire de comportements inappropriés dans une classe. La dimension *Academic* comporte des items faisant référence à l'intégration d'élèves nécessitant des modifications mineures ou majeures du programme scolaire. Enfin, les items de la dimension *Social* se rapportent à l'intégration d'élèves dont la participation sociale en classe ordinaire est insuffisante (Wilczenski, 1995).

Chaque énoncé peut être évalué sur une échelle de type Likert à six niveaux[27] de réponse, de *pas d'accord du tout* à *tout à fait d'accord*. Comme elle ne contient pas d'item inversé, la cotation s'effectue ensuite par l'attribution d'un à six points. Le total de l'addition des points au questionnaire (minimum 16, maximum 96) indique des attitudes plutôt positives ou plutôt négatives, des scores élevés correspondant à des attitudes plus favorables (Wilczenski, 1995). Les différentes dimensions issues des analyses factorielles de l'ATIES (voir sections 7.2.4.7 et 7.2.4.8) permettent de créer les variables nécessaires à la vérification de la première hypothèse (H_1).

7.2.3 Processus de traduction des échelles ORI et ATIES

Les échelles anglophones ORI et ATIES ont été traduites en français et en allemand selon l'approche de traduction en comité, afin de permettre la meilleure adaptation culturelle possible des items (Geisinger, 1994 ; Hambleton, 2001 ; Van Widenfelt, Treffers, De Beurs, Siebelink, & Koudijs, 2005). Deux comités de traduction ont permis de réunir des personnes bilingues, ayant des connaissances du domaine de recherche et des principes de mesure (Geisinger, 1994 ; Hambleton, 2001). Après avoir travaillé de manière indépendante, ces personnes ont confronté leurs traductions respectives. L'expression *with disabilities*, employée dans l'ORI, et le terme *inclusion,* employé dans l'ATIES, ont

[27] Voir la description de l'échelle ORI pour une justification du nombre de niveaux de réponse.

été remplacés respectivement par *avec des besoins particuliers* et *intégration* afin de correspondre au plus près à la terminologie d'usage en Suisse (CDIP, 2007).

Dans le but de vérifier la compréhension des instructions et des items, ainsi que l'adéquation des catégories de réponses et d'évaluer le temps nécessaire à la complétion du questionnaire, un prétest a été mené auprès de dix enseignants vaudois de classe ordinaire (francophones) et de dix étudiants germanophones en master en enseignement spécialisé de l'Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg (Bourque & Fielder, 2003 ; Fink, 2003a ; Fortin, 2010 ; Van Widenfelt et al., 2005). En fonction des critiques, les items difficiles à comprendre ou formulés de manière vague ont été modifiés (Geisinger, 1994 ; Hambleton, 2001). Ce prétest a confirmé que les instructions étaient claires, que la majorité des items étaient compréhensibles, que les participants étaient capables de distinguer les catégories de réponses possibles et que ces dernières étaient adéquates et suffisantes. Finalement, ce prétest a indiqué que le temps nécessaire pour remplir le questionnaire était de vingt minutes en moyenne. Les questionnaires se trouvent en annexes 1 (français) et 2 (allemand).

Malgré les précautions prises en terme de traduction et bien que la validation des échelles traduites en français et en allemand ne soit pas le but premier de cette étude, la validité structurelle et la fiabilité des échelles traduites ont été vérifiées. Cette démarche est particulièrement nécessaire pour l'échelle ATIES. En effet, les analyses statistiques permettant de répondre à la première hypothèse de recherche s'opèrent à partir des scores aux facteurs de cette échelle. Ainsi, la section suivante présente les résultats des analyses factorielles et des tests de cohérence interne, menés avec les données de l'échantillon final (Geisinger, 1994 ; Steenkamp & Baumgartner, 1998 ; Van Widenfelt et al., 2005). Les analyses ont été menées séparément pour les échantillons francophone et germanophone.

7.2.4 Validité structurelle des échelles ORI et ATIES

Avant de présenter les résultats des analyses factorielles pour les échelles ORI et ATIES traduites en français et en allemand (sections 7.2.4.5 à 7.2.4.8), les premières sous-sections rapportent les choix opérés en termes de procédures et de techniques employées. Tout d'abord, la sous-section 7.2.4.1 décrit en quoi un scénario de *model-generating* s'applique mieux qu'un scénario strictement confirmatoire à l'examen de la validité structurelle des échelles traduites (Byrne, 2010 ; Jöreskog & Sörbom, 1996). Cette sous-section précise également en quoi l'utilisation d'une analyse factorielle exploratoire est plus judicieuse qu'une démarche exploratoire à l'aide des indices de modification. Ensuite, les deux sous-sections suivantes (7.2.4.2 et 7.2.4.3) relatent les décisions prises dans le cadre des analyses factorielles confirmatoires, en ce qui concerne la méthode d'estimation, les paramètres d'estimation et les indices de la qualité d'ajustement des modèles. Enfin, la sous-section 7.2.4.4 renseigne sur les méthodes et techniques employées dans le cadre des analyses factorielles

exploratoires. Un résumé commenté des résultats des analyses factorielles vient clore cette section (voir section 7.2.4.9).

7.2.4.1 Stratégie d'analyse de la validité structurelle

La vérification de la validité structurelle d'échelles traduites part de l'hypothèse que la configuration des échelles, abrégée *Hform,* est invariable (Cheung & Rensvold, 2002). En ce sens, il est supposé que des participants appartenant à différents groupes conçoivent les concepts de l'échelle de la même manière (Riordan & Vandenberg, 1994). Lorsque la configuration des échelles est invariable, les données récoltées dans des groupes distincts se décomposent en un même nombre de facteurs, avec les mêmes items associés aux mêmes facteurs (Meredith, 1993). La vérification de ce postulat se réalise à l'aide d'analyses factorielles confirmatoires (AFC). Cependant, il est rare qu'un modèle issu d'une analyse factorielle exploratoire (AFE) puisse être confirmé par une AFC lors d'une recherche ultérieure (Brown, 2006 ; Byrne, 2010 ; Van Prooijen & van der Kloot, 2001). Cela est notamment le cas des échelles traduites (Van de Vijver & Leung, 1997) lorsque les échantillons n'utilisent pas les mêmes cadres de référence pour interpréter les items (Hurley et al., 1997) ou lorsque les solutions factorielles publiées sont basées sur une application inadéquate de l'AFE (Van Prooijen & van der Kloot, 2001). Un exemple d'application erronée de l'AFE se rapporte notamment au choix inadéquat de la solution de rotation (Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999). Dans le cas de l'ORI et de l'ATIES, Antonak et Larrivee (1995) ainsi que Wilczenski (1992) ont respectivement mené une AFE avec rotation orthogonale, supposant que les facteurs sont totalement indépendants entre eux. Or, cette indépendance des facteurs étant rare en sciences sociales (Brown, 2006), il peut être supposé que les facteurs d'une échelle mesurant des attitudes sont rarement indépendants et, au contraire, qu'ils ont plutôt tendance à corréler entre eux. Ce présupposé implique qu'une rotation oblique aurait dû être appliquée. Ce type d'erreur d'application peut mener à des solutions factorielles erronées et conduire à l'échec de la confirmation de ces solutions lors d'AFC dans le cadre d'études ultérieures (Van Prooijen & van der Kloot, 2001). Etant donné qu'il est malgré tout recommandé de mener une AFC lorsqu'une structure théorique *a priori* existe (Henson & Roberts, 2006 ; Hurely et al., 1997) – ce qui est le cas des deux échelles choisies ici, ces analyses ont été menées afin de vérifier l'hypothèse que les structures factorielles originales de l'ORI (Antonak & Larrivee, 1995) et de l'ATIES (Wilczenski, 1992, 1995) représentent un modèle adéquat pour les données observées dans le cadre de cette étude (Steenkamp & Baumgartner, 1998).

Lorsque les indices de la qualité d'ajustement ne sont pas satisfaisants à l'issue des AFC, deux types de démarches exploratoires sont possibles (Byrne, 2010). D'une part, des changements sur le modèle théorique peuvent être opérés à l'aide des indices de modification (Byrne, 2010). D'autre part, des analyses factorielles exploratoires (AFE) peuvent être menées (Brown, 2006 ; Hurley et al, 1997). Les premières sont des procédures *post-hoc* largement décriées dans la littérature, car elles comportent le

risque de procéder en capitalisant au hasard et, conséquemment, d'affaiblir les possibilités de réplications lors d'études ultérieures (Chin, 1998 ; Hurley et al, 1997 ; MacCallum, Roznowski, & Necowitz, 1992 ; Byrne, 2010). De fait, il a été décidé de suivre les recommandations de Hurley et al. (1997) et de mener des analyses factorielles exploratoires afin de vérifier quelle structure latente correspondait le mieux aux données récoltées (Brown, 2006 ; Byrne, 2010 ; Fabrigar, Wegener et al., 1999). Le modèle issu de l'AFE est ensuite testé à nouveau dans le cadre d'une AFC afin de vérifier la qualité d'ajustement du nouveau modèle aux données observées. L'ensemble de cette démarche rejoint le scénario de *model-generating* identifié par Jöreskog et Sörbom (1996), scénario le plus commun dans la littérature (Byrne, 2010, p. 8). Cette démarche se distingue d'un scénario strictement confirmatoire qui aurait fait encourir le risque de rejeter le modèle théorique et de devoir s'en arrêter là.

Bien qu'idéalement une nouvelle AFC sur la base du modèle obtenu par l'AFE devrait être opérée avec un nouvel échantillon, van Prooijen et van der Kloot (2001) ont relevé qu'il est intéressant de vérifier le modèle issu d'une AFE avec une AFC avec le même jeu de données. En ce sens, si l'AFC ne confirme pas le résultat de l'AFE avec le même jeu de données, il peut être supposé qu'une étude ultérieure avec un autre échantillon ne le confirmerait pas non plus :

> *If a good fit is questionable when the factor structure is confirmatively tested on the same data, we cannot expect that a test of the factor structure in a confirmative follow-up study, that is, on different data, will lead to a good fit*. (Van Prooijen & van der Kloot, 2001, p. 790)

Par conséquent, les AFC menées ultérieurement sur les modèles issus des AFE le sont uniquement à titre indicatif et dans l'idée de tester un modèle rival au modèle originel, sans pour autant prétendre que le modèle issu de l'AFE confirme la validité structurelle des échelles, d'autres modèles pouvant être encore plus adaptés aux données à l'étude (Thompson & Daniel, 1996). Ainsi, bien que des analyses tant confirmatoires qu'exploratoires soient menées ci-après, la validité structurelle des modèles reste à confirmer lors de recherches ultérieures (Hurley et al., 1997), à l'aide d'échantillons de taille plus importante.

Les analyses confirmatoires et exploratoires ont été réalisées à l'aide respectivement des logiciels Amos 22 et SPSS 21. Les analyses factorielles confirmatoires ne pouvant être menées avec des données manquantes (Byrne, 2010) et celles-ci devant être gérées également dans le cadre des analyses exploratoires, une seule méthode de gestion des données manquantes a été employée pour l'ensemble des analyses. Il s'agit de l'option *listwise*, qui exclut tous les sujets dont les observations sont incomplètes (Byrne, 2010 ; Field, 2009 ; Roth, 1994 ; Tabachnick & Fidell, 2007). Ce choix a été retenu pour plusieurs raisons. Premièrement, les valeurs manquantes sont peu nombreuses (ORI_f : 0.40% ; ORI_g : 0.65% ; $ATIES_f$: 0.55% ; $ATIES_g$: 1.76%) et éparpillées dans la matrice des données. Elles sont donc dues au hasard (Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006). Deuxièmement,

relativement peu de sujets fournissent des observations contenant des valeurs manquantes[28] et ces dernières concernent différentes variables (Schafer & Graham, 2002 ; Tabachnick & Fidell, 2007). Troisièmement, l'élimination des cas incomplets ne réduit pas de manière drastique la taille de l'échantillon, un minimum de 150 observations étant conservé[29] (Enders, 2013 ; Roth, 1994 ; Schafer & Graham, 2002 ; Tabachnick & Fidell, 2007). Les analyses factorielles tant exploratoires que confirmatoires produisent des résultats plus performants avec de grands échantillons (Gagné & Hancock, 2006 ; Tabachnick & Fidell, 2007). Ainsi, il est recommandé d'avoir au moins 200 cas pour l'analyse factorielle confirmatoire (Anderson & Gerbing, 1984) et au moins 300 cas pour l'analyse factorielle exploratoire (Tabachnick & Fidell, 2007). Néanmoins, certains auteurs concèdent qu'une taille d'échantillon plus petite peut être suffisante. En effet, dans le cadre des AFC, Gagné et Hancock (2006, p. 79) sont arrivés à la conclusion qu'il n'existe pas *n* minimum absolu. Dans le cadre des AFE, plusieurs auteurs ont estimé qu'un échantillon constitué de 150 à 200 cas peut convenir, pour autant que les conditions requises pour mener ces analyses soient remplies (Field, 2009 ; Tabachnick & Fidell, 2007 ; Worthington & Whittaker, 2006). Il s'agit notamment de vérifier les relations entre les variables et l'adéquation statistique des solutions factorielles à l'aide du test de la sphéricité de Bartlett[30] et du test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO > .6), présentés en section 7.2.4.4. De plus, il est recommandé d'utiliser des données contenant plusieurs indices de la qualité de représentation (*communalities*) supérieurs à .05, ce qui est le cas de chaque sous-échelle (Worthington & Whittaker, 2006).

7.2.4.2 Méthode d'estimation des analyses factorielles confirmatoires

Dans le cadre des analyses factorielles confirmatoires, la méthode d'estimation se choisit précautionneusement, notamment en fonction de la distribution des données (Mîndrilă, 2010). Ainsi, la distribution normale univariée de chaque variable de chaque échelle a été évaluée en examinant les coefficients d'asymétrie (*skewness*) et d'aplatissement (*kurtosis*) ; la multinormalité des données a été vérifiée à l'aide du coefficient multivarié normalisé de Mardia (1974, in Byrne, 2010). L'examen de la distribution normale univariée des données indique que les indicateurs de *skewness* (SI) et de *kurtosis (KI)* sont acceptables, car ils ne dépassent pas les seuils de non-normalité qualifiés de sévères (Kline, 2015) : le tableau 2 démontre que les SI et les KI sont inférieurs respectivement à 2 et à 7.

[28] Pour les échelles en langue française, cela concerne 7.69% (ORI) et 3.55% (ATIES) des observations. Pour celles en allemand, 8.98% (ORI) et 7.78% (ATIES).

[29] Pour les échelles en langue française, 156 observations complètes sont retenues pour l'ORI, 163 pour l'ATIES. Pour celles en allemand, 152 (ORI) et 154 (ATIES) observations complètes sont retenues.

[30] Worthington et Whittaker (2006) ont toutefois mis en évidence que le test de la sphéricité de Bartlett est hautement sensible à la taille de l'échantillon et qu'il est d'office significatif avec un nombre élevé de participants. Ces auteurs recommandent donc son utilisation essentiellement lorsque le ratio participant-item est compris entre 3:1 et 5:1. Or, les deux échantillons à l'étude comportent un ratio participant-item supérieur à ces prescriptions. La mention des résultats au test de Bartlett a donc, ci-après, une valeur purement informative.

Toutefois, le test du coefficient de Mardia montre une absence de la distribution normale multivariée des données (cf. tableau 2). Il restitue des valeurs supérieures à la valeur limite de multinormalité (*normalized estimate* < 5) telle que définie par Bentler (2005, in Byrne, 2010, p. 104). Ce dernier résultat n'est toutefois pas surprenant, car, en réalité, dans les sciences sociales, les données suivent rarement une distribution normale (Byrne, 2010 ; Mîndrilă, 2010).

Tableau 2. Indices de *skewness*, de *kurtosis* et coefficient normalisé de Mardia.

Echelle		Indices de *skewness*	Indices de *kurtosis*	Coefficient normalisé de Mardia
ORI	francophones	-1.39 – 1.36	-1.19 – 2.16	9.18
	germanophones	-1.18 – .82	-1.19 – 1.13	15.33
ATIES	francophones	-1.76 – .90	-1.23 – 3.17	10.27
	germanophones	-.88 – .59	-1.10 – .51	10.20

Dans ce cas, en AFC, les interprétations basées sur la méthode standard d'estimation en modélisation par équation structurale (*Structural Equation Modeling*, SEM), soit la méthode du maximum de vraisemblance (*Maximum Likelihood Estimates*), peuvent être problématiques (Byrne, 2010) : l'utilisation de cette méthode peut effectivement engendrer des biais dans les indices de la qualité d'ajustement du modèle (sous-estimation) et mener à des décisions potentiellement erronées à propos du modèle théorique, par exemple accepter un modèle potentiellement mal spécifié (Edwards, Wirth, Houts, & Nuo, 2012 ; Mîndrilă, 2010). Or, selon Lei et Lomax (2005), les estimations des paramètres et la majorité des indices d'ajustement d'un modèle sont résistants à l'absence de normalité si l'échantillon est d'au moins 100 participants et si la méthode d'estimation employée est celle du maximum de vraisemblance.

En conséquence, étant donné qu'il n'existe pas de consensus sur un degré acceptable de non-normalité (Mîndrilă, 2010), que les résultats de *skewness* et de *kurtosis* sont inférieurs respectivement à 2 et à 7, que les méthodes d'estimation alternatives ne peuvent être envisagées [31] et que les variables catégorielles traitées de manière continue contiennent plus de cinq niveaux de réponse possible, la méthode d'estimation choisie dans cette étude pour mener les AFC est la méthode du maximum de vraisemblance, comme le recommandent Finney et DiStefano (2006, p. 298). Au vu des conditions

[31] Lorsque les données ne sont pas distribuées normalement, les méthodes d'estimation alternatives à la méthode de maximun de vraisemblance sont la méthode d'estimation par la distribution libre asymptotique (*asymptotic distribution-free* ou *weighted least squares*) et la méthode robuste de Satorra-Bentler (S-Bχ^2) qui produit des coefficients de significativité corrigés en fonction de l'intensité de la non-normalité (Byrne, 2010). Toutefois, la première alternative n'est pas recommandée à moins de disposer d'un échantillon extrêmement vaste (entre 1000 et 5000 cas) et la seconde n'est pas disponible dans AMOS (Byrne, 2010 ; Edwards et al., 2012). De plus, ni Byrne (2010) ni Edwards et al. (2012) ne recommandent l'utilisation de la méthode d'estimation *Unweighted Least Squares* (ULS) sous AMOS lorsque les données ne sont pas distribuées normalement : « *It is a very elegant solution, but in the presence of non-normal data ULS cannot provide accurate standard errors or values, which play a critical role in assessing model fit* » (Edwards et al., 2012, p. 203). Ces auteurs recommandent l'utilisation d'un *bootstrap* pour augmenter artificiellement la taille de l'échantillon ; néanmoins, cette technique s'utilise essentiellement à partir d'échantillon $N > 200$ afin d'éviter les erreurs de type I (Edwards et al., 2012, p.173). En outre, selon Finney et DiStefano (2006, p. 298), l'utilisation d'un bootstrap s'utilise essentiellement lorsque les valeurs de *skewness* et de *kurtosis* sont supérieures respectivement à 2 et à 7.

présentes dans cette étude (nombre de niveaux de réponse, indices de *skewness* et de *kurtosis*, taille des échantillons > 100), plusieurs auteurs s'accordent à dire que l'utilisation de cette technique d'estimation ne résulte pas en des biais importants en termes de qualité des indices d'ajustement, de paramètres d'estimation et d'erreurs standard de mesure (Finney & DiStefano, 2006 ; Lei & Lomax, 2005 ; Mîndrilă, 2010).

7.2.4.3 Paramètres d'estimation et indices de qualité d'ajustement des modèles

Les modèles théoriques testés (ORI, ATIES) sont composés de quatre variables latentes (facteurs) autorisées à covarier librement. Ils sont restrictifs, d'une part, parce que toutes les erreurs de mesure, bien qu'estimées, sont présumées comme étant non corrélées (Brown, 2006 ; Byrne, 2010). D'autre part, les modèles théoriques ne contiennent pas d'indicateur de double charge. En ce sens, presque toutes les charges factorielles sont contraintes à zéro et seule une charge par item (sur un facteur) est estimée. La première variable de chaque groupe de variables observées (congénères) est fixée à 1.0 et les autres paramètres sont estimés librement (Byrne, 2010).

Afin d'évaluer l'ajustement du modèle théorique sur les données observées, le test du Chi-carré (χ^2) permet d'évaluer dans quelle mesure le modèle théorique est éloigné du modèle observé. Si, théoriquement, une valeur du χ^2 non significative révèle que les données s'ajustent bien au modèle, le χ^2 est influencé par la taille de l'échantillon (Byrne, 2010). En ce sens, il est généralement admis que la valeur du χ^2 est significative lorsque l'échantillon est grand, sans pour autant indiquer que le modèle ne reproduit pas adéquatement les données observées (Jöreskog & Sörbom, 1996). Par conséquent, d'autres indicateurs de la qualité d'ajustement sont préconisés pour vérifier l'ajustement du modèle testé aux données observées (Byrne, 2010). Ils consistent en différents indices d'ajustement, absolus et comparatifs : le rapport du Chi-carré sur le nombre de degrés de liberté correspondant (χ^2/ddl < 2), l'indice de Tucker-Lewis (TLI > .90/.95[32]), l'indice d'adéquation comparatif (*Comparative Fit Index*[33] : CFI > .90/.95) et les erreurs d'approximation (*Root Mean Square Error of Approximation* : RMSEA < .06/.08[34]) (Jackson, Gillaspy, & Purc-Stephenson, 2009 ; Marsh, Hau, & Wen, 2004 ; Schreiber et al., 2006 ; Tabachnick & Fidell, 2007). Enfin, les modèles ont été comparés à l'aide de l'*Expected Cross Validation Index* (ECVI). Cet indice mesure l'écart entre la matrice de covariance obtenue avec les données observées et celle attendue avec un autre échantillon de taille similaire, dans

[32] Les valeurs des indices CFI et TLI supérieures ou égales à .90 sont considérées comme acceptables, alors que les valeurs supérieures ou égales à .95 sont considérées comme excellentes (Hu & Bentler, 1999 ; Schreiber et al., 2006).

[33] Le *Comparative Fit Index* (CFI) varie entre 0 et 1 et provient de la comparaison entre le modèle proposé et le modèle nul (où aucun lien n'est supposé entre les variables).

[34] Les valeurs du RMSEA inférieures à .06 sont excellentes, celles inférieures à .08 sont acceptables (Hu & Bentler, 1999 ; Schreiber et al., 2006 ; Tabachnik & Fidell, 2007). Les valeurs supérieures à .10 indiquent un faible ajustement du modèle (Browne & Cudeck, 1993).

une même population. La valeur ECVI la plus petite d'un modèle signifie que ce dernier possède un potentiel de réplication plus important (Byrne, 2010).

7.2.4.4 Méthodes et techniques des analyses factorielles exploratoires

Les AFE ont été menées avec la méthode d'extraction *factorisation en axes principaux*. Contrairement à la méthode du maximum de vraisemblance (*Maximum Likelihood*), celle-ci ne nécessite pas que les données soient distribuées normalement. Elle serait en effet moins sujette à des solutions inappropriées (Brown, 2006 ; De Winter & Dodou, 2012 ; Fabrigar, Wegener et al., 1999). La technique de rotation oblique (*Promax*[35]) a été retenue, au détriment d'une rotation orthogonale (Costello & Osborne, 2005). Cette technique comporte l'avantage de permettre aux facteurs de corréler, ce qui convient généralement mieux à la réalité des sciences sociales (Brown, 2006 ; Field, 2009 ; Pett, Lackey, & Sullivan, 2003 ; Tabachnick & Fidell, 2007). La technique de rotation oblique fournit donc une représentation plus précise et réaliste de la manière dont les construits sont susceptibles d'être liés les uns aux autres (Fabrigar, Wegener et al., 1999). De plus, lorsque l'AFE est utilisée en tant que précurseur à l'AFC, les solutions avec rotation oblique sont plus susceptibles de se généraliser à l'AFC (Brown, 2006, p. 32).

L'utilisation des valeurs propres (*eigenvalues*) étant reconnue comme la technique la moins précise pour déterminer le nombre de facteurs à retenir (Costello & Osborne, 2005 ; Pallant, 2010 ; Tabachnick & Fidell, 2007), la sélection du nombre de facteurs s'est donc opérée essentiellement à partir de plusieurs analyses : 1) des diagrammes des valeurs propres (*scree test*), 2) du nombre d'items par facteurs (≥3), et 3) en fonction de la cohérence de la composition des facteurs. Les items saturant un facteur à moins de .32 ont été éliminés (Tabachnick & Fidell, 2007, p. 649). Les items saturant deux facteurs ont été conservés, car, peu nombreux, ils représentent essentiellement un problème de taille de l'échantillon et/ou de formulation des items (Costello & Osborne, 2005).

Les mesures de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (voir tableau 3) indiquent que les analyses factorielles peuvent fournir des facteurs distincts et fiables (Field, 2009), c'est-à-dire que les différentes matrices de corrélations comportent réellement des dimensions (Worthington & Whittaker, 2006). En effet, les indices KMO sont tous supérieurs à .8, donc excellents (Kaiser, 1974 ; Tabachnick & Fidell, 2007 ; Worthington & Whittaker, 2006). De plus, les valeurs KMO pour chaque item individuellement (matrices anti-images) sont également supérieures à la valeur limite acceptable de .5, ce qui est bon (Field, 2009).

[35] La technique *Promax* est l'une des rotations oblique les plus efficaces (Browne, 2001).

Tableau 3. Résultats aux tests de Kaiser-Meyer-Olkin et de sphéricité de Bartlett

Echelle		Indice KMO	Test de sphéricité de Bartlett		
			χ^2	ddl	p
ORI	francophones	.88	1601.15	300	.000
	germanophones	.90	1551.42	300	.000
ATIES	francophones	.88	1449.94	120	.000
	germanophones	.89	1286.25	120	.000

Le test de sphéricité de Bartlett est hautement significatif ($p < .001$) pour chaque échelle (tableau 3), indiquant que les corrélations entre les items sont suffisamment élevées pour mener des AFE (Field, 2009). Bien que ce test, sensible à la taille de l'échantillon, ne fournissent qu'une indication, son résultat est confirmé par l'observation des matrices de coefficients de corrélation linéaire (non reproduites ici), révélant des coefficients de corrélation supérieurs à .3 ($r \geq .3$) et inférieurs à .9 ($r < .9$). La multicolinéarité extrême est donc évitée et aucune variable ne doit être éliminée avant de mener les analyses factorielles exploratoires (Field, 2009). Avec un peu plus de 150 observations, il a également été estimé prudent de vérifier que, dans les solutions des AFE obtenues, au moins plusieurs variables saturaient fortement un facteur (> .8) (Tabachnick & Fidell, 2007). Les tableaux 4, 7, 10 et 13 des sections suivantes indiquent que c'est effectivement le cas.

Les sections précédentes ont permis de présenter les choix méthodologiques opérés pour vérifier la validité structurelle des échelles traduites et mener les analyses factorielles. Les résultats des analyses factorielles pour chacune des échelles sont présentés dans les quatre sections suivantes.

7.2.4.5 Analyses factorielles de l'échelle ORI-francophone (ORI-*f*)

L'analyse factorielle confirmatoire menée sur la base du modèle factoriel théorique d'Antonak et Larrivee (1995) (cf. figure 5) révèle que ce modèle ne s'ajuste pas correctement aux données observées, le test du χ^2 étant significatif ($\chi^2(269) = 470.02$, $p < .001$). Si cela n'est pas surprenant au vu de la taille de l'échantillon, le rejet de l'hypothèse *Hform* est confirmé par plusieurs indices de la qualité d'ajustement insatisfaisants : $\chi^2/dl = 1.747$, TLI = .84, CFI = .86 et RMSEA= .069. Des analyses factorielles exploratoires (AFE) ont donc été menées afin de vérifier quelle structure latente correspondait au mieux aux données récoltées (Brown, 2006 ; Hurley et al., 1997).

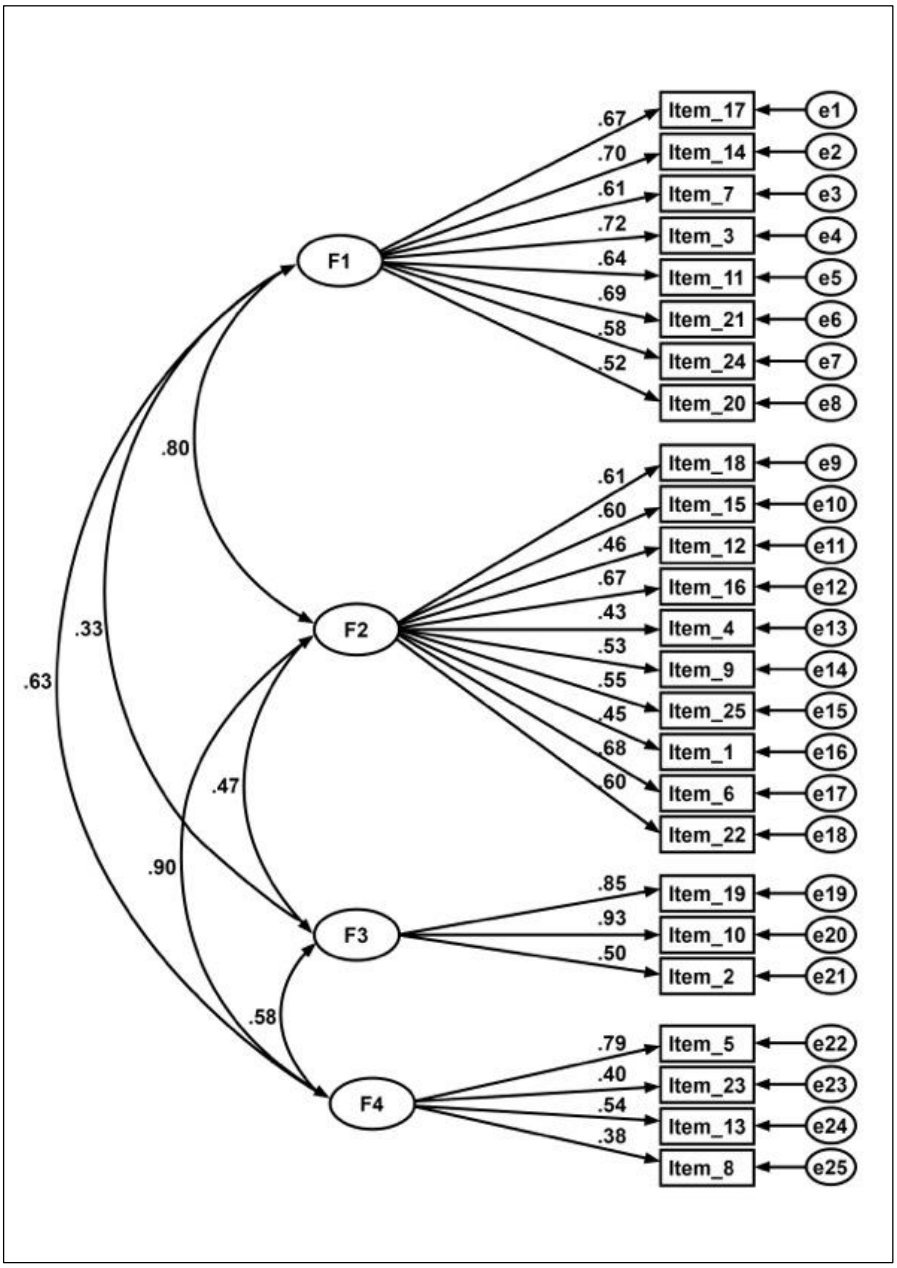


Figure 5. Solution standardisée de l'AFC de l'échelle ORI-*f* (structure théorique). Charges factorielles, corrélations factorielles et erreurs de mesures (e1 – e25). F1 = *Benefits of Integration* ; F2 = *Integrated Classroom Management* ; F3 = *Percieved Ability to Teach Students with Disabilities* ; F4 = *Special Versus Integrated General Education* (Antonak & Larrivee, 1995).

Six dimensions résultent des analyses factorielles exploratoires préliminaires suivant la règle des valeurs propres (critère de Kaiser ≥ 1.0). D'après le diagramme des valeurs propres et le nombre d'items par facteurs, quatre dimensions sont à retenir. Saturant à moins de .32, les items 9[36], 16[37] et 24[38] ont dû être éliminés. L'analyse a ensuite été relancée en forçant l'extraction de quatre facteurs. Bien que plusieurs items (1, 6, 8 et 23) saturent faiblement (< .45) (Tabachnick & Fidell, 2007), cette seconde analyse permet d'obtenir une représentation des données plus sensée, rendant leur interprétation cohérente.

Par suite des recommandations de Jackson et al. (2009) et de Tabachnick et Fidell (2007), les matrices à la fois de types (*pattern matrix*) et de structure (*structure matrix*) issues de l'analyse en axes principaux après rotation (*Promax*) avec extraction forcée de quatre facteurs sont reproduites dans les tableaux 4 et 5. Les trois items éliminés (9, 16 et 24) ne sont pas représentés dans ces tableaux. La solution obtenue après extraction explique 46.44% de la variance commune.

Le premier facteur, intitulé *Bénéfices de l'intégration,* se compose de sept items (11, 3, 17, 14, 12, 20 et 25) décrivant des bénéfices potentiels de l'intégration scolaire pour les élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers. Il conserve la dénomination du facteur correspondant de l'échelle originale, car cinq de ces items saturent également cette dimension dans la structure originale (11, 3, 17, 14 et 20).

Le second facteur fait référence aux compétences nécessaires à un enseignant de classe ordinaire pour enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. De manière similaire à la dimension correspondante de la structure originale, ce facteur se nomme *Habiletés perçues à enseigner (aux élèves BEP)*, car les mêmes items y sont associés (19, 10 et 2). Il contient en outre l'item 23, ce qui est cohérent en termes de contenu.

Les items 4, 15, 18, 22, 6 et 8 saturent le troisième facteur, intitulé *Gestion d'une classe intégrative*. Cet intitulé est conservé de manière similaire à la structure originale, cinq de ces items (4, 15, 18, 22 et 6) étant également constitutifs de cette dimension dans la structure factorielle originale (Antonak & Larrivee, 1995). Contrairement à la structure originale, mais de manière similaire à celle en langue allemande, l'item 8 sature également ce facteur, ce qui est cohérent en termes de contenu. De plus, l'item 18 sature également faiblement le premier facteur : le fait que les élèves BEP puissent créer de la confusion dans la classe ordinaire est perçu principalement comme un élément lié à la gestion de classe, mais également comme un désavantage de l'intégration scolaire.

---

[36] Item 9 : *De plus grandes exigences en terme d'autonomie au sein de la classe ordinaire génère trop de confusion pour les élèves ayant des besoins particuliers*.

[37] Item 16 : *Les élèves ayant des besoins particuliers ne vont pas monopoliser le temps de l'enseignant-e régulier-ère*.

[38] Item 24 : *La séparation par la scolarisation dans une classe spéciale a des effets bénéfiques sur le développement social et émotionnel des élèves ayant des besoins particuliers*.

Tableau 4. Matrice des types (*pattern matrix*) après rotation (*Promax*) de l'échelle ORI-*f* et clés de cotation. Valeurs propres, variance commune, coefficients de cohérence interne (α de Cronbach) et coefficients de discrimination (r_{it}).

				Facteurs et charges[b] (λ > .32)			
Item		*Clé*[a]	r_{it}	1. Bénéfices de l'intégration	2. Habiletés perçues à enseigner	3. Gestion de classe	4. Progrès scolaires
11.	La présence d'élèves ayant des besoins particuliers ne va pas favoriser l'acceptation des différences de la part des autres élèves de la classe.	D	.617	.826			
3.	L'intégration offre des interactions de groupe mixte qui vont favoriser la compréhension et l'acceptation des différences parmi les élèves.	A	.676	.730			
17.	L'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers peut être bénéfique pour les élèves n'ayant pas de besoin particulier.	A	.637	.693			
14.	L'intégration de l'élève ayant des besoins particuliers ne va pas favoriser son indépendance sociale.	D	.641	.650			
12.	Le comportement des élèves ayant des besoins particuliers donnera un mauvais exemple aux élèves n'ayant pas de besoins particuliers.	D	.474	.632			
20.	L'intégration va probablement avoir un effet négatif sur le développement émotionnel des élèves ayant des besoins particuliers.	D	.495	.480			
25.	L'élève ayant des besoins particuliers ne sera pas isolé socialement dans la classe ordinaire.	A	.505	.454			
19.	Les enseignant-e-s régulier-ère-s sont suffisamment formés pour enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers.	A	.763		.982		
10.	Les enseignant-e-s régulier-ère-s ont les compétences nécessaires pour travailler avec des élèves ayant des besoins particuliers.	A	.722		.860		
2.	L'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers va nécessiter une formation supplémentaire approfondie des enseignant-e-s régulier-ère-s.	D	.394		.502		
23.	L'enseignement à des élèves ayant des besoins particuliers est mieux dispensé par des enseignant-e-s spécialisé-e-s que par des enseignant-e-s régulier-ère-s.	D	.341		.376		
4.	Il est probable que l'élève ayant des besoins particuliers manifeste des problèmes de comportement dans une classe ordinaire.	D	.555			.859	

[a] A = l'accord à ces items indique des attitudes positives ; D = le désaccord à ces items indique des attitudes positives.

[b] Les items chargeant à moins de .32 ne sont pas reportés (Tabachnick & Fidell, 2007).

Tableau 4. (suite)

Item		Clé[a]	r_{it}	Facteurs et charges[b] (λ > .32)			
				1. Bénéfices de l'intégration	2. Habiletés perçues à enseigner	3. Gestion de classe	4. Progrès scolaires
15.	Il n'est pas plus difficile de maintenir l'ordre dans une classe ordinaire qui compte un-e élève ayant des besoins particuliers que dans une classe où il n'y a pas d'élève ayant des besoins particuliers.	A	.612			.693	
18.	Il est probable que les élèves ayant des besoins particuliers créent de la confusion dans la classe ordinaire.	D	.567	.383		.546	
22.	Le comportement d'un-e élève ayant des besoins particuliers en classe ne requiert généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant-e que le comportement en classe des élèves n'ayant pas de besoins particuliers.	A	.530			.466	
8.	L'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers va exiger des changements significatifs dans l'organisation de la classe.	D	.347			.357	
6.	L'attention supplémentaire devant être accordée aux élèves ayant des besoins particuliers le sera au détriment des autres élèves.	D	.504			.327	
13.	L'élève ayant des besoins particuliers va probablement développer des compétences scolaires plus rapidement dans une classe régulière que dans une classe spéciale.	A	.546				.809
7.	Le défi consistant à être scolarisé dans une classe ordinaire va favoriser la progression scolaire de l'élève ayant des besoins particuliers.	A	.637				.716
5.	Les classes ordinaires offrent la meilleure prise en charge pour les élèves ayant des besoins particuliers.	A	.693				.620
21.	Les élèves ayant des besoins particuliers devraient se voir donner toutes les opportunités possibles d'être scolarisés en classe ordinaire.	A	.601				.518
1.	La plupart des élèves ayant des besoins particuliers vont tenter au mieux de réaliser leurs tâches.	A	.450				.358
Valeurs propres (*Eigenvalues*)				8.70	2.24	1.46	1.23
Pourcentage de la variance commune (après extraction)				29.59	8.01	5.49	3.35
Alpha de Cronbach				α = .83	α = .74	α = .77	α = .80

[a] A = l'accord à ces items indique des attitudes positives ; D = le désaccord à ces items indique des attitudes positives.

[b] Les items chargeant à moins de .32 ne sont pas reportés (Tabachnick & Fidell, 2007).

Enfin, les items 13, 7, 5, 21 et 1 relatifs aux compétences et au potentiel de progression scolaire des élèves intégrés en classe ordinaire saturent le dernier facteur. Intitulé *Progrès scolaires (des élèves BEP)*, ce facteur n'existe pas sous ce nom dans l'échelle originale dans laquelle il est nommé *Special versus Integrated General Education*. Cependant, par son contenu et son intitulé, il fait écho à l'une des cinq dimensions de l'échelle ORM[39] (Larrivee, 1982) de laquelle l'ORI est issue, soit la dimension *Academic and Social Growth of Special Needs Children*, constituée des items 7, 13, 21 et 24 (Larrivee, 1982).

La structure factorielle issue de la matrice des types (*pattern matrix*) présentée précédemment (cf. tableau 4) est confirmée par celle issue de la matrice de structure (cf. tableau 5). Les mêmes items saturent le plus fortement les mêmes facteurs (en gras dans le tableau 5).

Tableau 5. Matrice de structure (*structure matrix*) de l'ORI-*f*

	Facteurs et charges(λ > .32)			
Item	1. Bénéfices de l'intégration	2. Habiletés perçues à enseigner	3. Gestion de classe	4. Progrès scolaires
3.	**.759**			.581
11.	**.715**			.426
17.	**.713**			.520
14.	**.700**		.387	.497
25.	**.561**	.383	.389	.432
12.	**.560**		.376	
6.	**.555**		.551	.496
20.	**.536**			.395
19.		**.912**		.335
10.		**.875**	.368	.423
2.		**.489**		
23.		**.453**		
4.			**.701**	
15.	.352		**.692**	.352
18.	.538		**.652**	.328
22.	.383	.398	**.594**	.435
8			**.421**	
5.	.581	.429	.545	**.773**
7.	.484			**.708**
13.	.385			**.699**
21.	.572		.443	**.678**
1.	.393			**.463**

Cette solution factorielle indique également que plusieurs items saturent plusieurs facteurs à la fois. Cela peut s'expliquer par le fait que tous les facteurs corrèlent de manière modérée à forte (r = .33 –

[39] *Opinions Relative to Mainstreaming Scale* (voir section 7.2.1).

.66) les uns avec les autres (voir tableau 6). Néanmoins, la matrice de corrélation factorielle présentée dans le tableau 6 indique qu'aucun facteur ne corrèle à plus de .8. Cela signifie que les facteurs ne sont pas redondants et que la validité discriminante est bonne (Brown, 2006, p. 32).

La qualité d'ajustement du modèle issu de l'AFE a été vérifiée lors d'une nouvelle AFC. Le modèle issu de l'AFE a été testé une première fois sans prendre en considération la double charge de l'item 18, celle-ci étant faible (.383). Les résultats indiquent des indices de la qualité d'ajustement nettement plus satisfaisants qu'avec le modèle orginial : $\chi^2(203) = 293.70$, $p < .00$; $\chi^2/dl = 1.45$; TLI = 0.92 ; CFI = 0.93 ; RMSEA = .054. En testant ce modèle de manière moins restrictive, soit en autorisant la double charge (*cross-loading*) de l'item 18, les indices de la qualité d'ajustement sont légèrement meilleurs ($\chi^2(202) = 288.73$, $p < .00$; $\chi^2/dl = 1.43$; TLI = 0.92 ; CFI = 0.93 ; RMSEA = .053), bien que cet item sature encore plus faiblement le premier facteur dans le modèle issu de l'AFC ($r = .22$, cf. annexe 3). Toutefois, cette modification améliore significativement le modèle ($\Delta\chi^2(1) = 4.97$; $p < .05$). L'indice ECVI est également nettement plus petit que le modèle original avec cette dernière solution (2.52 < 3.76), ce qui indique un potentiel de réplication plus important (Byrne, 2010). En conséquence, le modèle exact issu de l'AFE est à retenir. Il apparaît effectivement être plus adéquat pour rendre compte des données observées et l'extraction de quatre facteurs est appropriée (Brown, 2006).

Tableau 6. Matrice de corrélation factorielle de l'ORI-*f*

Facteurs	1. Bénéfices de l'intégration	2. Habiletés perçues à enseigner	3. Gestion de classe	4. Progrès scolaires
1. Bénéfices de l'intégration	**1.00**	.33	.51	.66
2. Habiletés perçues à enseigner	.33	**1.00**	.40	.46
3. Gestion de classe	.51	.40	**1.00**	.48
4. Progrès scolaires	.66	.46	.48	**1.00**

7.2.4.6 Analyses factorielles de l'échelle ORI-germanophone (ORI-*g*)

L'analyse factorielle confirmatoire menée sur la base du modèle factoriel original d'Antonak et Larrivee (1995) ($\chi^2(269) = 533.02$, $p < .001$) révèle que la plupart des indices de la qualité d'ajustement ne sont pas satisfaisants : $\chi^2/dl = 1.981$, TLI = .83, CFI = .85 et RMSEA= .081 (cf. figure 6 ci-après). Ainsi, des analyses factorielles exploratoires ont été menées afin d'examiner si un modèle rival permet de mieux expliquer la structure latente des données récoltées en langue allemande.

En suivant la règle des valeurs propres (critère de Kaiser ≥ 1.0) (Brown, 2006 ; Field, 2009), l'AFE initiale résulte en cinq facteurs. Toutefois, le cinquième facteur est constitué de deux items relatifs à la

gestion de classe, tout comme ceux saturant le deuxième facteur. Une extraction forcée à quatre facteurs a donc été privilégiée (Tabachnick & Fidell, 2007). Les items à faible saturation (< .32), soit les items 23[40] et 24[41], ont été éliminés.

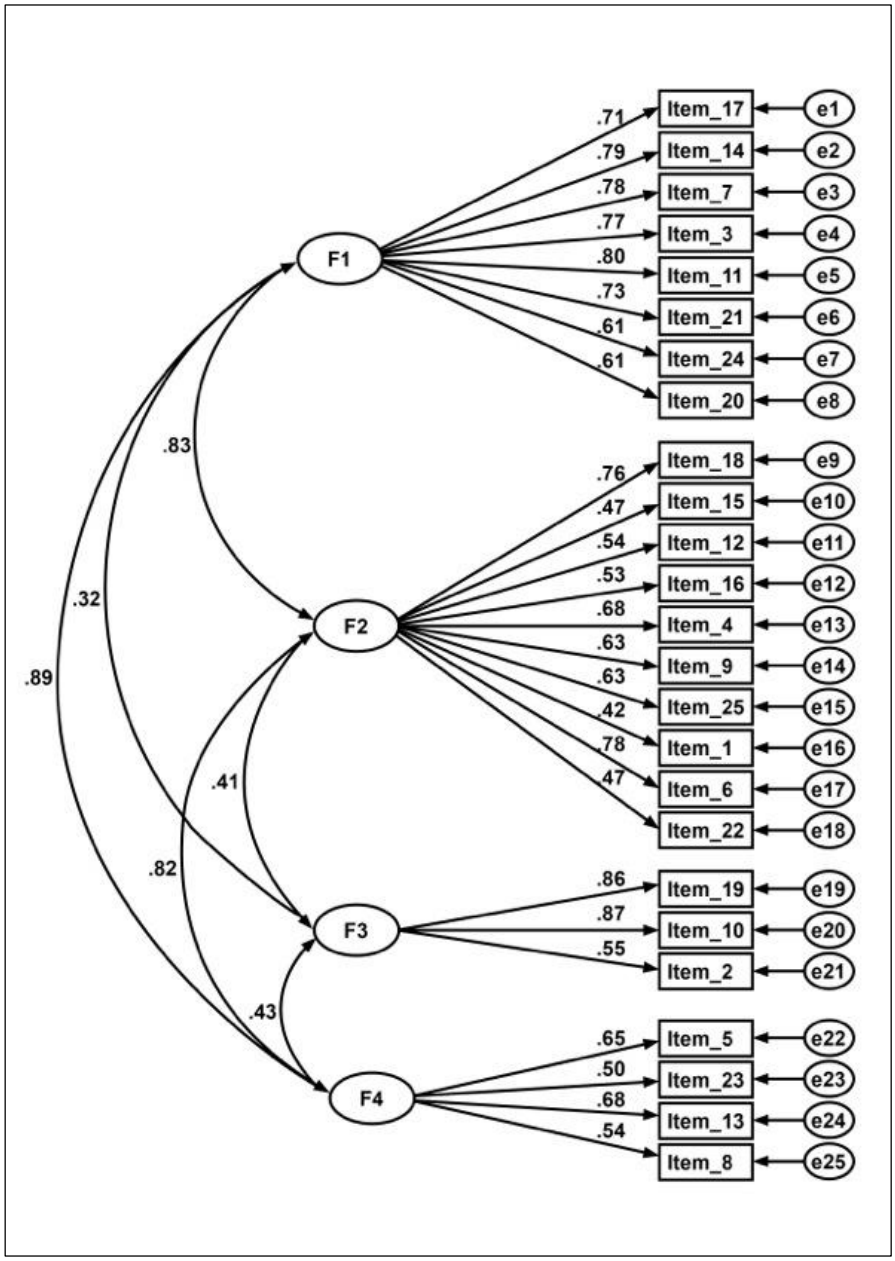


Figure 6. Solution standardisée de l'AFC de l'échelle ORI-*g* (structure théorique). Charges factorielles, corrélations factorielles et erreurs de mesures (e1 – e25). F1 = *Benefits of Integration* ; F2 = *Integrated Classroom Management* ; F3 = *Percieved Ability to Teach Students with Disabilities* ; F4 = *Special Versus Integrated General Education* (Antonak & Larrivee, 1995).

[40] Item 23 : *Sonderklassenlehrer/innen vermögen Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen besser zu unterrichten als Regelkassenlehrpersonen*.

[41] Item 24 : *Die Separation von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen in einer Sonderklasse hat förderliche Auswirkungen auf ihre soziale und emotionale Entwicklung*.

Les matrices de types (*pattern matrix*) et de structure (*structure matrix*) résultant des AFE en axes principaux après rotation (*Promax*) sont représentées respectivement dans les tableaux 7 et 8. Le tableau 7 rapporte également les valeurs propres initiales ainsi que les pourcentages de la variance commune de chaque facteur après extraction. La solution factorielle présentée ci-après explique 51.80% de la variance commune. Dans le but de retranscrire fidèlement les résultats, l'ordre d'apparition des facteurs diffère de la solution francophone.

Le premier facteur contient les items 11, 3, 20, 14, 17, 12, 25 et 1 qui concernent les bénéfices potentiels de l'intégration scolaire pour les élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers. Au vu de son contenu, similaire en grande partie aux modèles original et francophone, il s'intitule également *Vorteil der Integration* (*Bénéfices de l'intégration*).

Le second facteur, *Klassenführung* (*Gestion de classe*), contient les items 18, 4, 8, 15, 16, 9, 6, 4 et 22, tous relatifs à la gestion et à l'organisation d'une classe intégrative. L'item 6 sature également le premier facteur (tableau 7), mais plus faiblement. Il est donc conservé dans ce second facteur. Bien que cet item aurait pu faire l'objet d'une élimination, il a néanmoins été conservé pour des questions de contenu. En effet, l'attention supplémentaire nécessitée par les élèves avec des besoins éducatifs particuliers intégrés en classe ordinaire, potentiellement au détriment des autres élèves de la classe, est une préoccupation importante des enseignants (Scruggs & Mastropieri, 1996).

Le troisième facteur contient les items 13, 5, 7 et 21 décrivant les progrès scolaires potentiels des élèves intégrés en classe ordinaire. Pour les mêmes raisons que dans le cas de l'échelle ORI-*f*, ce facteur est intitulé *Schulische Fortschritte* (*Progrès scolaires*). Trois des quatre items qui lui sont associés sont effectivement similaires à ceux saturant la dimension *Academic and Social Growth of Special Needs Children* de l'échelle ORM (Larrivee, 1982). Ce facteur se distingue nettement du facteur *Special versus Integrated General Education* de la structure factorielle obtenue par Antonak et Larrivee (1995).

Finalement, de manière identique au modèle factoriel original et de manière similaire à la solution francophone, le quatrième facteur, *Wahrgenommene Unterrichtsfähigkeit* (*Habiletés perçues à enseigner*), contient les items 19, 10 et 2.

Tableau 7. Matrice des types (*pattern matrix*) après rotation (*Promax*) de l'échelle ORI-*g* et clés de cotation. Valeurs propres, variance totale expliquée, coefficients de cohérence interne (α de Cronbach) et coefficients de discrimination (r_{it}).

				Facteurs et charges[b] (λ > .32)			
Item		Clé[a]	r_{it}	1. Vorteil der Integration	2. Klassen-führung	3. Schulische Fortschritte	4. Wahrgenom-mene Unterrichts-fähigkeit
11	Die Anwesenheit von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen wird die Akzeptanz von Verschiedenheiten bei den Regelschülern/innen nicht fördern	D	.776	.935			
3	Integration ermöglicht Interaktionen in einer gemischten Gruppe, welche das Verständnis und die Akzeptanz von Unterschieden zwischen den Schülern/innen fördern werden.	A	.732	.796			
20	Die Integration wird mit aller Wahrscheinlichkeit nach negativen Auswirkungen auf der emotionalen Entwicklung von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen haben.	D	.582	.691			
14	Die Integration des Schülers/der Schülerin mit besonderen Bedürfnissen wird dessen/deren sozialen Selbstständigkeit nicht begünstigen.	D	.733	.673			
17	Die Integration von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen kann für Regelschüler/in förderlich sein.	A	.650	.673			
12	Das Verhalten von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen wird für die Regelschüler/innen ein schlechtes Vorbild sein.	D	.479	.457			
25	Der/die Schüler/in mit besonderen Bedürfnissen wird in der Regelklasse nicht sozial isoliert sein.	A	.610	.438			
1	Die meisten Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen werden sich ihren Fähigkeiten entsprechend darum bemühen, ihre Aufgaben zu lösen.	A	.457	.424			
18	Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen werden wahrscheinlich in der Regelklasse für Verwirrung sorgen.	D	.750		.877		
4	Es ist wahrscheinlich, dass der/die Schüler/in mit besonderen Bedürfnissen in einer Regelklasse Verhaltensstörungen zeigen wird.	D	.623		.642		
8	Die Integration von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen wird die Abläufe in der Regelklasse beträchtlich verändern.	D	.585		.581		
15	Es ist nicht schwieriger, Ruhe und Ordnung in einer Regelklasse mit einem/einer Schüler/in mit besonderen Bedürfnissen aufrechtzuerhalten als in einer Regelklasse ohne ein Kind mit besonderen Bedürfnissen.	A	.451		.546		
16	Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen werden die Zeit der Regelklassenlehrperson nicht für sich allein in Anspruch nehmen.	Z	.498		.529		

[a] A = l'accord à ces items indique des attitudes positives ; D = le désaccord à ces items indique des attitudes positives.

[b] Les items chargeant à moins de .32 ne sont pas reportés (Tabachnick & Fidell, 2007).

Tableau 7. (suite)

Item		Clé[a]	r_{it}	Facteurs et charges[b] (λ > .32)			
				1. Vorteile der Integration	2. Klassen-führung	3. Schulische Fortschritte	4. Wahrgenom-mene Unterrichts-fähigkeit
9	Gestiegene Anforderungen bezüglich der Autonomie in Rahmen der Regelklasse schafft zu viel Verwirrung für Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen	D	.589		.521		
6	Die besondere Aufmerksamkeit, welche Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen brauchen, wird sich als Nachteil für die Mitschüler/innen darstellen.	A	.659	.426	.474		
22	Das Unterrichtsverhalten der Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen erfordert nicht mehr Geduld von der Lehrperson als das Unterrichtsverhalten der Regelschüler.	Z	.466		.460		
13	Der/die Schüler/in mit besonderen Bedürfnissen wird seine/ihre schulischen Fähigkeiten in einer Regelklasse schneller entwickeln als in einer Sonderklasse.	Z	.677			.725	
5	Den Bedürfnissen von Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen kann man am besten in Regelklassen gerecht werden.	Z	.671			.673	
7	Die Herausforderung der Beschulung in einer Regelklasse wird die schulische Entwicklung des Kindes mit besonderen Bedürfnissen begünstigen.	Z	.732			.596	
21	Wo dies möglich ist, sollten Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen jede Gelegenheit erhalten, in einer Regelklasse beschult zu werden.	Z	.652			.568	
19	Regelklassenlehrpersonen sind genügend ausgebildet, um Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen zu unterrichten.	Z	.713				.920
10	Regelklassenlehrpersonen verfügen über die notwendigen Fähigkeiten, mit Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen zu arbeiten.	Z	.677				.829
2	Die Integration von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen wird eine umfassende Weiterbildung von Regelklassenlehrer/innen nötig machen.	A	.478				.514
Valeurs propres initiales (*Eigenvalues*)				8.70	2.24	1.46	1.23
Pourcentage de la variance commune expliquée (après extraction)				35.87	8.05	4.33	3.55
Alpha de Cronbach				α = .87	α = .84	α = .84	α = .77

[a] A = l'accord à ces items indique des attitudes positives ; D = le désaccord à ces items indique des attitudes positives.

[b] Les items chargeant à moins de .32 ne sont pas reportés (Tabachnick & Fidell, 2007).

La matrice de structure confirme la structure factorielle issue de la matrice des types : les mêmes items saturent le plus fortement les mêmes facteurs (en gras dans le tableau 8). Le tableau 9 à la page suivante indique cependant que le quatrième facteur est celui qui corrèle le plus faiblement avec les autres (r = .11 – .42). Cela peut expliquer que peu d'items, outre ceux qui lui sont associés, saturent à plus de .32 cette dimension. Les items du quatrième facteur saturent par ailleurs faiblement les autres dimensions (<. 45). Les autres facteurs (1, 2 et 3) étant modérément et fortement associés entre eux (r = .48 – .65), la plupart des items chargent, dans cette structure, sur ces trois dimensions. Si la matrice de corrélation factorielle (tableau 9) indique que certains facteurs corrèlent fortement entre eux (r = .62 – .65), aucun facteur ne corrèle à plus de .8. Cela confirme que le nombre de facteurs n'est pas trop élevé (Brown, 2006).

Tableau 8. Matrice de structure (*structure matrix*) de l'ORI-*g*

	Facteurs et charges(λ > .32)			
Item	1. Vorteile der Integration	2. Klassenführung	3. Schulische Fortschritte	4. Wahrgenommene Unterrichtsfähigkeit
11	**.865**	.533	.489	
3	**.791**	.464	.548	
14	**.779**	.537	.569	
17	**.711**	.399	.570	
20	**.660**	.461		.350
25	**.648**	.510	.549	
12	**.534**	.499		
1	**.467**		.352	
18	.533	**.832**	.415	
6	.691	**.721**	.411	.337
4	.492	**.690**		.330
8	.404	**.645**	.342	.407
9	.460	**.619**	.397	
16	.370	**.557**		
15		**.511**		
22	.341	**.484**	.330	
7	.687	.516	**.792**	
13	.503	.389	**.759**	
21	.599	.600	**.751**	
5	.466	.442	**.708**	
19	.347	.347		**.893**
10		.358		**.816**
2		.350		**.599**

Une nouvelle AFC a été menée afin de vérifier la qualité d'ajustement du modèle issu de l'AFE aux données observées (cf. annexe 4). Les résultats indiquent que ce modèle, avec ou sans la double saturation de l'item 6 autorisée, présente des indices de qualité d'ajustement plus satisfaisants que le

modèle théorique d'Antonak et Larrivee (1995). En autorisant, la double charge, les indices sont les suivants : $\chi^2(223) = 335.39$, $p < .001$, $\chi^2/dl = 1.504$; TLI = 0.92 ; CFI = 0.93 ; RMSEA = .058. Sans autoriser la double charge, l'AFC produit des indices moins satisfaisants : $\chi^2(224) = 347.21$, $p < .001$, $\chi^2/dl = 1.550$; TLI = 0.92 ; CFI = 0.92 ; RMSEA = .060. Si, comme dans le cas de l'ORI-*f*, les deux modèles issus de l'AFE avec et sans double charge sont plus adaptés aux données observées, le modèle reproduisant exactement l'AFE (avec double charge) est significativement amélioré, également en langue allemande ($\Delta\chi^2(1) = 8.18$; $p < .01$). Enfin, l'indice ECVI de ce modèle est plus petit que celui du modèle original (2.92 < 4.27), laissant envisager une meilleure réplication.

Tableau 9. Matrice de corrélation factorielle de l'ORI-*g*

Facteurs	1. Vorteile der Integration	2. Klassenführung	3. Schulische Fortschritte	4. Wahrgenommene Unterrichtsfähigkeit
1. Vorteile der Integration	**1.00**	.65	.62	.30
2. Klassenführung	.65	**1.00**	.48	.42
3. Schulische Fortschritte	.62	.48	**1.00**	.11
4. Wahrgenommene Unterrichtsfähigkeit	.30	.42	.11	**1.00**

7.2.4.7 Analyses factorielles de l'échelle ATIES-francophone (ATIES-*f*)

L'analyse factorielle confirmatoire menée à partir du modèle factoriel original de Wilczenski (1992, 1995) ($\chi^2(98) = 303.20$, $p < .001$) indique des résultats non satisfaisants en termes de qualité d'ajustement du modèle pour l'échantillon à l'étude : $\chi^2/dl = 3.09$; CFI = .85 ; TLI = .82 et RMSEA = .114 (voir figure 7, page suivante). En conséquence, il s'est avéré nécessaire d'explorer la structure latente des variables à l'aide d'une analyse factorielle exploratoire.

L'analyse factorielle exploratoire préliminaire sans prédétermination des dimensions génère trois facteurs avec des valeurs propres supérieures à 1.0 (Kaiser, 1974), dans lesquels les différentes catégories de besoins éducatifs particuliers ne sont pas clairement distinctes. En effet, les items relatifs aux difficultés d'apprentissage ne saturent pas une même dimension, mais se retrouvent éparpillés dans les trois facteurs obtenus, relatifs à d'autres besoins éducatifs particuliers. Par conséquent, il a été décidé de forcer l'analyse factorielle à extraire quatre facteurs. La structure factorielle après rotation est alors cohérente, pour autant que la charge minimale des variables soit augmentée à .4 (Stevens, 2009). Selon Tabachnick et Fidell (2007) l'adaptation de la charge minimale est possible dans certaines situations : « *Other times, the cutoff is selected because one can interpret factors with that cutoff but not with a lower cutoff* » (p. 649).

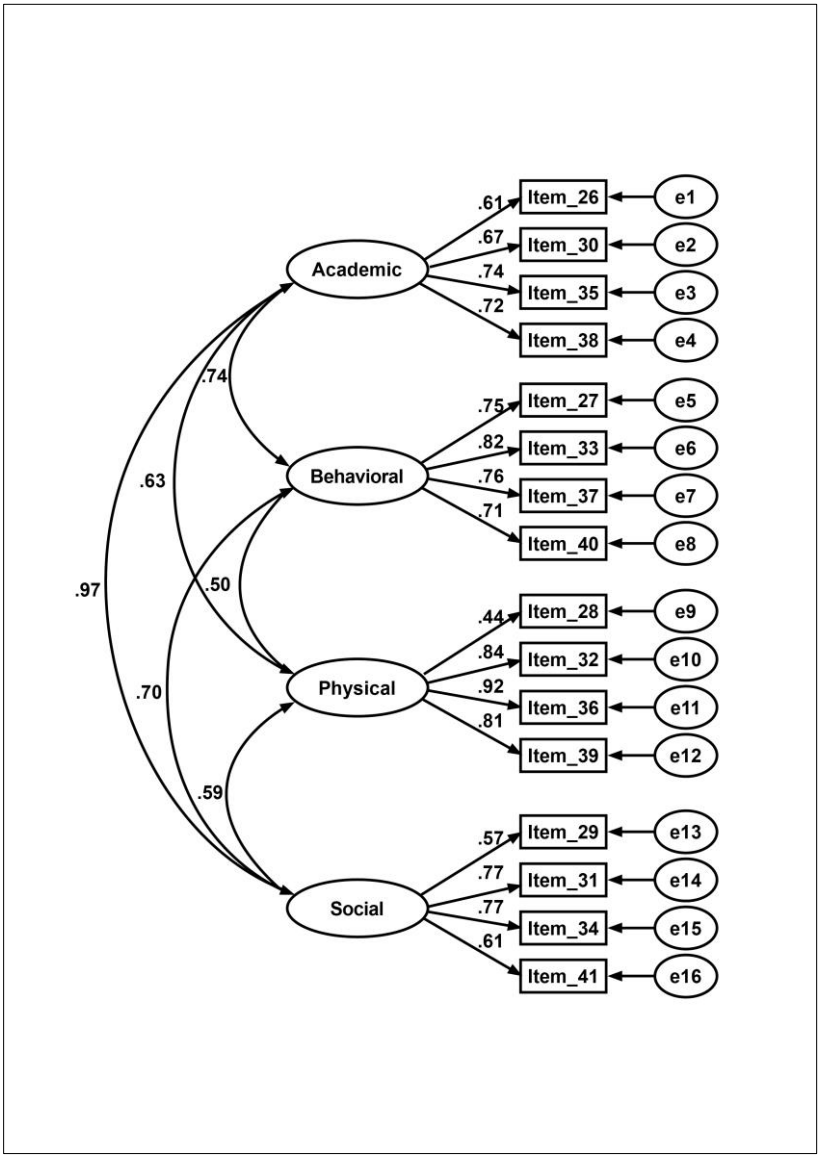


Figure 7. Solution standardisée de l'AFC de l'échelle ATIES-*f* (structure théorique de Wilczenski, 1992). Charges factorielles, corrélations factorielles et erreurs de mesures (e1 – e25).

Cela résulte en la perte de quatre items (28[42], 31[43], 38[44] et 41[45]) et un facteur constitué de deux items seulement. Un facteur constitué de moins de trois items n'est pas recommandé, à moins que certaines conditions soient remplies[46] (Tabachnick & Fidell, 2007 ; Worthington & Wihittaker, 2006). Cela est particulièrement vrai lorsque l'analyse factorielle exploratoire est employée pour le développement

[42] Item 28 : *Les élèves qui ne peuvent pas bouger sans l'aide d'autrui devraient être scolarisés en classe régulière*.

[43] Item 31 : *Les élèves dont le langage parlé est difficile à comprendre devraient être scolarisés en classe régulière*.

[44] Item 38 : *Les élèves qui ont besoin de programmes scolaires individualisés pour les activités quotidiennes de lecture et de mathématiques devraient être scolarisés en classe régulière*.

[45] Item 41 : *Les élèves qui sont fréquemment absents de l'école devraient être scolarisés en classe régulière.*

[46] Selon Worthington et Whittaker (2006), « *it is possible to retain a factor with only two items if the items are highly correlated (i.e., r > .70) and relatively uncorrelated with other variables. Under these conditions, it may be appropriate to consider other criteria (e.g. interpretability) in deciding whether to retain the factor or to discard it* » (p. 821).

d'une échelle et que la réduction du nombre d'items et la génération de dimensions sont recherchées. Or, le but de ces analyses factorielles exploratoires n'est pas la réduction du nombre d'items, mais la recherche d'une structure factorielle la plus adaptée aux données récoltées par suite de la non-confirmation de la structure originale lors des AFC. En outre, au vu du nombre restreint d'items de cette échelle et suite à l'élimination de quatre items, l'élimination de ce facteur détériore grandement la structure factorielle de l'ATIES. En conséquence, c'est essentiellement un critère relatif à la cohérence théorique entre les différentes dimensions qui a décidé la conservation de ce facteur à deux items et, au final, la spécification du modèle (Worthington & Whittaker, 2006). Cette solution explique 65.43% de la variance commune. Le tableau 10 présente la matrice des types (*pattern matrix*) résultant de l'analyse en axes principaux après rotation (*Promax*), les valeurs propres et les pourcentages de la variance commune expliquée de chaque facteur. Les résultats de la matrice de structure (*structure matrix*) sont reportés dans le tableau 11.

Le premier facteur contient les items 36, 39 et 32 relatifs aux difficultés des élèves ayant un déficit auditif ou visuel. Il s'intitule *Troubles sensoriels*, l'item 28 qui décrit des difficultés motrices ayant été éliminé.

Le second facteur, *Troubles du comportement,* regroupe quatre items (33, 37, 27 et 40) décrivant des problèmes de comportement. Il est identique à la dimension *Behavioral* de la solution originale (Wilczenski, 1992) et similaire au facteur *Verhaltensschwierigkeiten* de la solution germanophone, l'item 41 ayant été éliminé.

Le troisième facteur se compose des items 34, 29 et 35 qui font référence à l'intégration scolaire d'élèves ayant des difficultés plus légères, notamment des difficultés à s'exprimer et à être autonomes. Avec l'item 35, ce facteur se distingue des solutions germanophone et anglophone : il a été éliminé dans l'AFE germanophone et est associé à la dimension *Academic* dans le questionnaire original. Au vu de son contenu, cette dimension a été intitulée *Difficultés sociales et de communication.*

Quant au quatrième facteur, nommé *Difficultés d'apprentissage*, il est constitué de deux items (30 et 26) relatifs à des retards dans les apprentissages scolaires. Il se différencie de la dimension *Academic* du questionnaire original, l'item 35 saturant le troisième facteur et l'item 38 ayant été éliminé.

La structure factorielle issue de la matrice de structure (tableau 11) est similaire à la matrice des types : les mêmes items saturent le plus fortement sur les mêmes facteurs. De plus, de nombreux items saturent plusieurs facteurs à plus de .4. Cela est cohérent au vu de la matrice de corrélation factorielle (tableau 12).

Tableau 10. Matrice des types (*pattern matrix*) après rotation (*Promax*) de l'échelle ATIES-*f*. Valeurs propres, variance commune, coefficients de cohérence interne (*α* de Cronbach) et coefficients de discrimination (it_r).

Item		it_r	Facteurs et charges[a] (λ > .4) 1. Troubles sensoriels	2. Troubles du comportement	3. Difficultés sociales et de communi-cation	4. Difficultés d'apprentis-sage
36.	Les élèves qui utilisent la langue des signes ou des tableaux de communication devraient être scolarisés en classe régulière.	.776	.997			
32.	Les élèves qui ne peuvent lire ce qui est écrit dans des caractères standard et qui ont besoin d'utiliser le Braille devraient être scolarisés en classe régulière.	.715	.778			
39.	Les élèves qui ne peuvent pas entendre des conversations devraient être scolarisés en classe régulière.	.711	.755			
37.	Les élèves qui ne peuvent pas contrôler leur comportement et perturbent les activités devraient être scolarisés en classe régulière.	.686		.798		
33.	Les élèves agressifs verbalement envers leurs pairs devraient être scolarisés en classe régulière.	.738		.745		
27.	Les élèves agressifs physiquement envers leurs pairs devraient être scolarisés en classe régulière.	.667		.725		.
40.	Les élèves qui ne respectent pas les règles de comportement de l'école devraient être scolarisés en classe régulière.	.613		.600		
34.	Les élèves qui ont des difficultés à exprimer leurs pensées verbalement devraient être scolarisés en classe régulière.	.755			.874	
29.	Les élèves timides et en retrait devraient être scolarisés en classe régulière.	.575			.701	
35.	Les élèves qui ont besoin d'apprendre à être autonomes et à réaliser les activités de la vie quotidienne devraient être scolarisés en classe régulière.	.640			.613	
30.	Les élèves avec une année de retard scolaire devraient être scolarisés en classe régulière.	.444			.426	.519
26.	Les élèves avec deux années de retard scolaire ou plus devraient être scolarisés en classe régulière.	.444				.419
Valeurs propres initiales (*Eigenvalues*)			5.40	1.66	1.30	.84
Pourcentage de la variance commune (après extraction)			42.20	11.40	8.18	3.65
Alpha de Cronbach			α = .86	α = .84	α = .80	α = .61

[a] Les items chargeant à moins de .4 ne sont pas reportés (Stevens, 2009 ; Tabachnick & Fidell, 2007).

Tableau 11. Matrice de structure (*structure matrix*) de l'ATIES-*f*

	Facteurs et charges($\lambda > .4$)			
Item	1. Troubles sensoriels	2. Troubles du comportement	3. Difficultés sociales et de communication	4. Difficultés d'apprentissage
36	**.951**	.407		
39	**.809**	.491		
32	**.803**			.422
37	.519	**.812**		
33		**.790**	.460	.489
27		**.757**		.573
40		**.707**	.568	
34		.453	**.888**	
35	.470	.452	**.734**	
29			**.669**	
30			.568	**.652**
26	.443	.514		**.569**

Tableau 12. Matrice de corrélation factorielle de l'ATIES-*f*

Facteurs	1. Troubles sensoriels	2. Troubles du comportement	3. Difficultés sociales et de communication	4. Difficultés d'apprentissage
1. Troubles sensoriels	1.00	.49	.40	.24
2. Troubles du comportement	.49	1.00	.49	.37
3. Difficultés sociales et de communication	.40	.49	1.00	.33
4. Difficultés d'apprentissage	.24	.37	.33	1.00

La qualité d'ajustement du modèle factoriel issu de l'AFE a été testée par une nouvelle AFC. Les indices de la qualité d'ajustement de ce modèle sans double charge de l'item 30 sont non satisfaisants ($\chi^2(48) = 157.28$, $p < .001$; $\chi^2/dl = 3.277$; TLI = 0.85 ; CFI = 0.89 ; RMSEA = .119). Le modèle issu de l'AFE autorisant l'item 30 à saturer deux facteurs est plus ajusté aux données observées (voir annexe 5). En effet, malgré que le test du χ^2 soit significatif ($\chi^2(47) = 144.60$, $p < .001$), ce modèle moins restrictif présente de meilleurs indices de la qualité d'ajustement : $\chi^2/dl = 3.076$; TLI = 0.87 ; CFI = 0.91 ; RMSEA = .113) que le modèle théorique et que celui qui est plus restrictif. L'autorisation de la double charge est également une modification qui améliore significativement le modèle ($\Delta\chi^2(1) = 12.68$; $p < .01$). Si l'indice ECVI démontre une amélioration ($1.28 < 2.54$), la plupart des indices ne sont pas satisfaisants au regard des recommandations. En conséquence, la structure latente de cette échelle traduite en langue française est encore à déterminer dans le cadre d'études ultérieures.

7.2.4.8 Analyses factorielles de l'échelle ATIES-germanophone (ATIES-*g*)

L'AFC menée sur la base du modèle factoriel original de Wilczenski (1992, 1995) ($\chi^2(98) = 262.92$, $p < .001$) donne des indices non satisfaisants de la qualité d'ajustement du modèle pour les données recueillies : $\chi^2/dl = 2.658$; CFI = .86 ; TLI = .83 et RMSEA = .102 (cf. figure 8). Comme précédemment, des analyses factorielles exploratoires ont donc été menées.

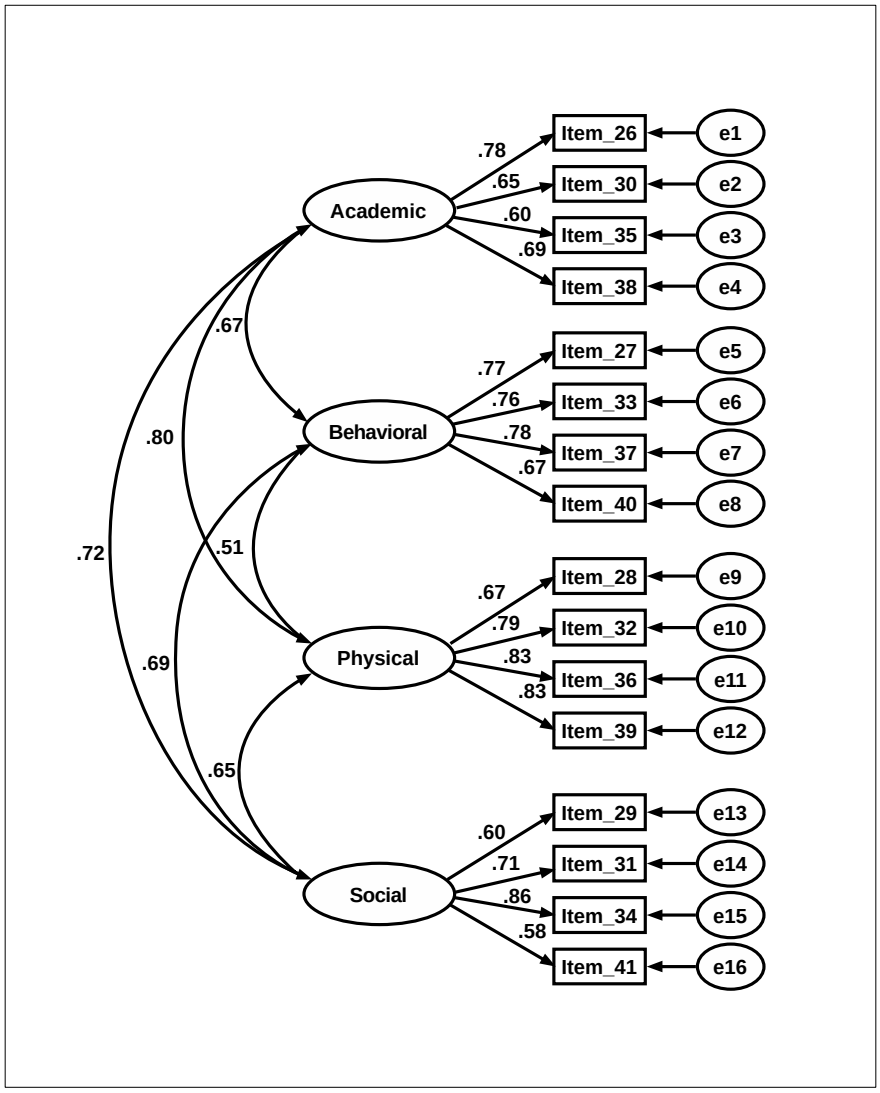


Figure 8. Solution standardisée de l'AFC de l'échelle ATIES-*g* (structure théorique de Wilczenski, 1992). Charges factorielles, corrélations factorielles et erreurs de mesures (e1 – e25).

Quatre facteurs avec des valeurs propres supérieures à 1.0 résultent de l'AFE sans prédétermination des dimensions. Ils décrivent les quatre mêmes dimensions sous-jacentes à l'échelle originale (Wilczenski, 1992). L'item 35[47] relatif à l'autonomie des élèves a été éliminé, car la charge minimale a dû être adaptée pour cette échelle également. En effet, l'item 35 charge à .347 sur le premier facteur et

[47] Item 35 : *Schüler/innen, welche ihre Selbstständigkeit und die Tätigkeiten des täglichen Lebens lernen müssen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden*

à .352 sur le deuxième facteur, alors que tous les autres items saturent à plus de .577. Par conséquent, cela indique que cet item n'appartient pas à un facteur : « *Sometimes there is a gap in loadings across the factors and, if the cutoff is in the gap, it is easy to specify which variables load and which do not* » (Tabachnick & Fidell, 2007, p. 649).

De manière similaire à l'AFE pour l'échelle ATIES-*f*, la charge minimale a été augmentée à .4 (Stevens, 2009), impliquant la suppression définitive de cet item. Cette procédure aboutit à une structure factorielle cohérente, qui explique 59.82% de la variance commune. Le tableau 13 résume les résultats de l'AFE (*pattern matrix*) après rotation (*Promax*), les valeurs propres ainsi que les pourcentages de la variance commune de chaque facteur. L'ordre d'apparition des facteurs diffère de la solution francophone, mais retranscrit fidèlement les résultats obtenus[48].

Le premier facteur, *Verhaltensschwierigkeiten* (*Troubles du comportement)*, contient les quatre mêmes items (40, 27, 37 et 33) que la dimension *Behavioral* de l'échelle originale (Wilczenski, 1992) et celle *Troubles du comportement* de la solution francophone. L'item 41 évoquant l'absentéisme scolaire lui est également associé, alors qu'il a été éliminé dans la solution francophone et qu'il sature la dimension *Social* dans l'échelle originale. Toutefois, au vu des symptômes constitutifs du trouble des conduites (Amercian Psychiatric Association [APA], 2003), il est cohérent que cet item soit associé à cette dimension (*Troubles du comportement*). L'item 33 sature également à plus de .4 la troisième dimension, *Sozial-kommunikative Schwierigkeiten (Difficultés sociales et de communication*), mais de manière nettement moins forte ($\Delta > .2$), ne nécessitant pas son élimination (Worthington & Whittaker, 2006). Comme il est relatif aux agressions verbales, cela explique qu'il sature également le facteur lié aux difficultés sociales et de communication. Toutefois, après examen de sa charge factorielle et de son contenu, cet item est maintenu dans le premier facteur.

Le deuxième facteur, intitulé *Körper- und Sinnesbehinderungen (Troubles sensorimoteurs)*, contient les mêmes items (36, 32, 39 et 28) que la solution originale (*Physical*). Les items sont relatifs aux déficits auditif et visuel ainsi qu'à des problèmes physiques.

Quant au troisième facteur, *Sozial-kommunikative Schwierigkeiten*, il contient trois des quatre items (29, 34 et 31) de la quatrième dimension de l'échelle originale (*Social*), l'item 41 relatif à l'absentéisme saturant ici le facteur *Verhaltensschwierigkeiten*.

[48] Dans le but de retranscrire fidèlement les résultats obtenus, l'ordre d'apparition des facteurs est conservé. Le lecteur doit être conscient que les facteurs n'apparaissent pas dans le même ordre selon la langue de l'échelle.

Tableau 13. Matrice des types (*pattern matrix*) après rotation (*Promax*) de l'échelle ATIES-*g*. Valeurs propres, variance commune, coefficients de cohérence interne (*α* de Cronbach) et coefficients de discrimination (it_r).

			Facteurs et charges[a] (λ > .4)			
Item		it_r	1. Verhal-tensschwie-rigkeiten	2. Körper- und Sinnes-behinderung-en	3. Sozial-kommunikative Schwierigkeiten	4. Lern-schwierig-keiten
40	Schüler/innen, welche die Verhaltensregeln der Schule nicht befolgen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	.645	.817			
27	Schüler/innen, welche gegenüber ihren Mitschülern/innen körperlich aggressiv sind, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	.691	.791			
37	Schüler/innen, welche ihr Verhalten nicht kontrollieren können und Aktivitäten unterbrechen oder stören, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	.693	.719			
33	Schüler/innen, welche gegenüber ihren Mitschülern/innen verbal aggressiv sind, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	.675	.624		.405	
41	Schüler/innen, welche in der Schule häufig fehlen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	.610	.583			
36	Schüler/innen, welche sich mittels Zeichensprache oder Kommunikationstafeln verständigen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden**.**	.739		.909		
32	Schüler/innen, welche die normale Druckschrift nicht lesen können und Brailleschrift benützen müssen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	.732		.822		
39	Schüler/innen, welche ein interaktives Gespräch nicht hören können, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	.730		.681		
28	Schüler/innen, welche sich nicht ohne die Hilfe anderer fortbewegen können, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	.611		.584		
29	Schüchterne und in sich gekehrte Schüler/innen sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	.547			.719	
34	Schüler/innen, denen die verbale Äusserung ihrer Gedanken Schwierigkeiten bereitet, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	.700			.700	
31	Schüler/innen, die sich sprachlich schwer verständlich ausdrücken, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	.620			.578	
30	Schüler/innen, deren schulische Leistungen ein Jahr hinter jenen der Mitschüler/innen zurückbleiben, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	.637				.854
26	Schüler/innen, deren schulische Leistungen zwei oder mehr Jahre hinter jenen ihrer Mitschüler/innen zurückbleiben, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	.643				.689
38	Schüler/innen, welche beim täglichen Lesen und Rechnen ein individualisiertes praktisches Schulprogramm benötigen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	.622				.581

[a] Les charges inférieures à .4 ne sont pas reportées (Stevens, 2009 ; Tabachnick & Fidell, 2007).

Tableau 13. (Suite)

	Facteurs			
	1. Verhal-tensschwie-rigkeiten	2. Körper- und Sinnes-behinderungen	3. Sozial-kommunikative Schwierigkeiten	4. Lern-schwierig-keiten
Valeurs propres initiales	6.44	1.85	1.24	1.02
Pourcentage de la variance commune (après extraction)	40.35	9.70	5.48	4.82
Alpha de Cronbach	α = .85	α = .86	α = .78	α = .79

Enfin, l'item 35 ayant été supprimé, trois des quatre items (30, 26 et 38) de la dimension *Academic* de l'échelle originale sont associés au quatrième facteur, intitulé *Lernschwierigkeiten* (*Difficultés d'apprentissage*).

La matrice de structure (tableau 14) confirme la structure factorielle issue de la matrice des types (*pattern matrix*). Les mêmes items saturent le plus fortement les mêmes facteurs. Certains items saturent également plusieurs facteurs, ces derniers corrélant tous de manière modérée à forte (voir tableau 15). Toutefois, aucun facteur ne corrèle à plus de .8 avec un autre facteur, ce qui est satisfaisant (Brown, 2006).

Tableau 14. Matrice de structure (*structure matrix*) de l'ATIES-*g*

	Facteurs et charges($\lambda > .4$)			
Item	1. Verhaltensschwie-rigkeiten	2. Körper- und Sinnes-behinderungen	3. Schulische Fortschritte	4. Lernschwierigkeiten
37	**.785**	.506		.549
27	**.764**			.405
33	**.752**		.644	
40	**.720**			
41	**.661**	.413	.459	
36	.402	**.861**		.545
39	.482	**.811**	.484	.610
32		**.802**	.437	.495
28		.653	.475	.442
34	.540	.500	**.816**	.482
29			**.693**	
31		.510	**.689**	.488
26	.519	.563	.412	**.790**
30		.445	.426	**.774**
38		.579		**.693**

Tableau 15. Matrice de corrélation factorielle de l'ATIES-*g*

Facteurs	1. Verhaltens-schwierigkeiten	2. Körper- und Sinnesbehinderungen	3. Sozial-kommunikative Schwierigkeiten	3. Lernschwierigkeiten
1. Verhaltensschwie-rigkeiten	**1.00**	.47	.53	.50
2. Körper- und Sinnesbehinderungen	.47	**1.00**	.50	.65
3. Sozial-kommunikative Schwierigkeiten	.53	.50	**1.00**	.48
4. Lernschwierig-keiten	.50	.65	.48	**1.00**

La qualité d'ajustement de la structure factorielle issue de l'AFE a été testée à l'aide de deux modèles plus ou moins restrictifs lors d'une AFC. Le premier n'autorise pas la double charge de l'item 33 ($\chi^2(84) = 176.60$, $p < .001$) et présente des indices insatisfaisants en partie seulement ($\chi^2/dl = 2.10$; TLI = 0.90 ; CFI = 0.92 ; RMSEA = .085). Le second modèle, moins restrictif, autorise la double saturation de l'item 33 (cf. tableau 13 et annexe 6). Cette modification améliore significativement ce modèle ($\chi^2(83) = 163.85$, $p < .001$; $\Delta\chi^2(1) = 12.75$; $p < .01$). En outre, il présente de meilleurs indices, qui peuvent être qualifiés de satisfaisants ($\chi^2/dl = 1.97$; TLI = 0.91 ; CFI = 0.93 ; RMSEA = .080). De plus, la valeur ECVI du modèle le moins restrictif issu de l'AFE est inférieure à celle du modèle factoriel original (1.56 < 2.42), signifiant une plus forte réplication possible avec d'autres échantillons de taille similaire (Byrne, 2010). Ce modèle moins restrictif issu de l'AFE peut donc être préféré au modèle théorique de Wilczenski (1992, 1995) et au modèle plus restrictif.

Les résultats des analyses factorielles des échelles ORI et ATIES traduites en français et en allemand présentés précédemment ont permis d'expliquer la structure latente des deux échelles traduites et de les comparer aux structures originales. Ils sont résumés et discutés dans la section suivante.

7.2.4.9 Résumé commenté des analyses factorielles

Les démarches menées dans le cadre des analyses factorielles de l'ORI et de l'ATIES ont permis de conserver une structure similaire (quatre dimensions) entre les échelles traduites, mais aussi en regard des structures factorielles originales (Antonak & Larrivee, 1995 ; Wilczenski, 1992, 1995). Les résultats des analyses factorielles ont quant à eux permis d'identifier quelles structures latentes correspondaient le mieux aux données récoltées. Ainsi, les items de l'échelle ORI sont répartis en quatre dimensions sous-jacentes, constitutives du concept général de l'intégration scolaire (Antonak & Larrivee 1995 ; Antonak & Livneh, 1988 ; Larrivee, 1982 ; Larrivee & Cook, 1979) : 1) *Bénéfices de l'intégration ; 2) Gestion de classe [intégrative] ; 3) Progrès scolaires [des élèves intégrés en classe ordinaire]* ; et 4) *Habiletés perçues à enseigner [aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers]*. Les items de l'échelle ATIES, traduite en français et en allemand, sont regroupés en quatre dimensions relatives aux attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves : 1) *Troubles sensoriels* (ATIES-*f*) / *Troubles sensorimoteurs* (ATIES-*g*) ; 2) *Difficultés sociales et de communication* ; 3) *Troubles du comportement* ; et 4) *Difficultés d'apprentissage.*

Les résultats des analyses factorielles exploratoires ont révélé quelques différences de contenu des facteurs entre les échelles de langue française et allemande. Dans le cas de l'échelle ORI, l'item 1 sature le premier facteur (*Bénéfices de l'intégration scolaire*) de l'échelle en langue allemande (ORI-*g*), alors qu'il sature le facteur *Progrès scolaires* dans l'échelle en langue française (ORI-*f*). Les autres différences de contenu entre ces deux échelles traduites sont dues aux items éliminés. Ainsi, les items

9 et 16, éliminés lors des analyses factorielles de l'échelle francophone, saturent le troisième facteur de l'échelle ORI-*g* (*Gestion de classe*). De manière similaire, l'item 23, éliminé lors des analyses factorielles de l'échelle germanophone, sature le quatrième facteur (*Habiletés à enseigner*) de l'échelle ORI-*f*. Quant à l'échelle ATIES, les solutions des analyses factorielles exploratoires des échelles traduites en langue française et allemande se distinguent essentiellement par la quantité d'items associés à chaque dimension. Si la majorité des items sont associés aux mêmes facteurs dans les deux solutions, ce qui permet des dénominations similaires, les variations obtenues sont dues uniquement à l'élimination de quatre items (28, 31, 38 et 41) dans la solution francophone et d'un item (35) dans la solution germanophone. Dans le cas de l'ATIES-*f*, l'élimination de l'item 28, qui traite des difficultés à se mouvoir, produit également une nuance dans la dénomination du facteur relatif aux troubles sensoriels et/ou moteurs. En effet, ce facteur se nomme, dans l'échelle en langue française, *Troubles sensoriels*, alors que dans l'ATIES-*g*, ce même facteur s'intitule *Troubles sensorimoteurs*.

De plus, les résultats des analyses factorielles exploratoires permettent de mettre en évidence des variations dans la dénomination et le contenu des facteurs entre les échelles ORI et ATIES originales et traduites. Par rapport à l'échelle originale ORI, la différence majeure se situe au niveau du facteur *Special versus Integrated General Education* de la structure factorielle originale (Antonak & Larrivee, 1995). Au vu de son contenu, tant dans la solution factorielle de l'échelle en langue française que dans celle en langue allemande, ce facteur est grandement similaire à la dimension *Academic and Social Growth of Special Needs Children* de l'échelle ORM (Larrivee, 1982). Ce facteur a donc été nommé *Progrès scolaires*. D'autres différences en termes de contenu des facteurs s'observent également. Par exemple, le premier facteur dans la structure originale (*Benefits of Integration*) contient de surcroît, et contrairement aux solutions factorielles des échelles traduites, les items 7, 21 et 24, mais ne contient pas les items 12 et 25. Quant à l'échelle ATIES, les solutions factorielles des échelles traduites se différencient de la structure originale par l'affiliation de deux items à d'autres dimensions (item 35, dans le cas de l'ATIES-*f* et item 41, dans le cas de l'ATIES-*g*) et par l'élimination de plusieurs items (ATIES-*f* : items 28, 31, 38 et 41 ; ATIES-*g* : item 35).

Ces différences de configuration peuvent provenir de plusieurs sources : 1) de différences liées au contexte (géographique, culturel et temporel) et à la langue (Geisinger, 1994 ; Schwarz, 1999) ; 2) de différences dans les ensembles de données récoltées (Schreiber et al., 2006) ; 3) d'erreurs de traduction et de problèmes lors de la récolte des données (Cheung & Rensvold, 2002 ; Van Widenfelt et al., 2005) ; 4) de biais systématiques dans la manière dont des personnes de différents pays répondent aux items (Steenkamp & Baumgartner, 1998) ; 5) de différences dans les cadres conceptuels de référence des participants (Cheung & Rensvold, 2002 ; Steenkamp & Baumgartner, 1998) et 6) de l'emploi inadéquat des méthodes d'AFE utilisées par les auteurs des échelles originales, notamment la technique de rotation (orthogonale *versus* oblique) (Fabrigar, Wegener et al., 1999 ; van Prooijen & van der Kloot, 2001).

En outre, les résultats insatisfaisants des AFC, menées avec les données recueillies sur la structure factorielle originale et les différences de structure obtenues entre l'échelle ORI originale et celles traduites en français et en allemand, peuvent également être expliqués par le nombre différent d'items constitutifs de l'échelle lors de sa passation. En effet, Antonak et Larrivee (1995) ont fait passer une version de l'ORI contenant 30 items avant d'en éliminer cinq ne respectant pas certains critères psychométriques et de relancer l'analyse factorielle. Or, dans cette étude, la passation s'est effectuée avec la version de l'ORI contenant 25 items. Le nombre d'items, leur contenu et leur ordre dans une échelle de mesure des attitudes peuvent influencer les réponses des participants (Eagly & Chaiken, 1993 ; Schwarz & Strack, 1991 ; Strack et al., 1988 ; Krosnick et al., 2005). Cette différence de contenu de l'ORI peut donc expliquer en partie les variations obtenues entre les structures factorielles de l'échelle originale et celles des échelles traduites.

Malgré ces variations dans la configuration des modèles factoriels obtenus, les analyses factorielles ont permis de démontrer la validité discriminante des deux échelles traduites (Clark & Watson, 1995 ; Field, 2009). Toutefois, deux recommandations principales peuvent être émises. Premièrement, des études complémentaires sur la validité structurelle des échelles ORI et ATIES avec des échantillons de plus grande taille ($N > 300$, Tabachnick & Fidell, 2007) sont nécessaires afin de confirmer les modèles factoriels issus des AFE menées dans le cadre de cette étude. Etant donné que certains items saturent faiblement certains items (< .45), particulièrement dans ORI-*f*, que les analyses confirmatoires des modèles issus des AFE n'aboutissent pas systématiquement à des indices de la qualité d'ajustement suffisants (ATIES-*f*, p.ex.), il est conseillé d'utiliser pour les recherches ultérieures l'ensemble des items des échelles ORI et ATIES traduites en français et en allemand afin d'en vérifier la validité. Cela permettra notamment de confirmer la structure factorielle de l'ORI à 25 items ou des échelles obtenues, réduites de plusieurs items. Deuxièmement, il semble fondamental de vérifier la formulation des items et, particulièrement, de retravailler la traduction des items éliminés, de ceux saturant deux facteurs à plus de .32, ainsi que ceux chargeant faiblement (< .45) (Byrne, 2010 ; Costello & Osborne, 2005 ; Tabachnick & Fidell, 2007). Par exemple, l'élimination des items 23 et 24 dans l'échelle ORI-*g* ou encore les faibles charges factorielles des items 6, 8 et 23 dans l'échelle ORI-*f* peuvent être dues au fait que ces items sont inversés. La formulation inversée ou négative de certains items peut rendre certaines traductions problématiques (McGorry, 2000). Il serait donc recommandé de retravailler la formulation de ces items, par exemple en les rédigeant positivement. De plus, au vu des commentaires des participants ayant complété entièrement ou non le questionnaire, l'utilisation du langage épicène semble avoir complexifié sa complétion. En conséquence, sa suppression serait également à envisager dans le cadre d'études ultérieures.

Par suite des analyses factorielles, une seconde dimension de la validité interne des échelles reste à vérifier : la fiabilité (Clark & Watson, 1995). Ces analyses sont présentées dans la section suivante.

7.2.5 Fiabilité des échelles ORI et ATIES

Les résultats des analyses de fiabilité reportés dans les tableaux 4, 7, 10 et 13 indiquent que la cohérence interne des échelles ORI et ATIES traduites en français et en allemand est bonne (Kline, 2000 ; Pallant, 2010 ; Peterson, 1995). En effet, les valeurs alpha de Cronbach se situent entre .61 et .87 pour chacune des dimensions des deux échelles. Aucune suppression d'item n'améliore de manière significative la valeur alpha des dimensions des échelles. Quant aux coefficients de discrimination, ils se situent entre .34 et .78, ce qui signifie que le pouvoir de discrimination des items de l'ORI et de l'ATIES en français et en allemand est bon (Eagly & Chaiken, 1993). Les items corrèlent donc suffisamment bien avec les dimensions auxquelles ils appartiennent ($r > .3$) (Bortz & Döring, 2006 ; Kline, 2000 ; Pallant, 2010). En outre, les valeurs alpha de Cronbach ($\alpha < .9$) et les coefficients de discrimination (< .8) indiquent que les échelles ne présentent pas de redondance dans leurs énoncés (Kline, 2000 ; Peterson, 1995).

Les sections 7.2.4 et 7.2.5 ont permis de vérifier la validité structurelle et la fiabilité des échelles ORI et ATIES traduites en français et en allemand. Les analyses confirmatoires ont démontré que les modèles factoriels issus des AFE s'ajustent plus adéquatement aux données recueillies. En conséquence, ces résultats permettront de créer les scores nécessaires à la vérification des hypothèses de recherche (DiStefano, Zhu & Mîndrilă, 2009 ; Tabachnick & Fidell, 2007). La première hypothèse sera examinée à l'aide des scores issus des quatre facteurs de l'ATIES. Outre le score moyen de l'échelle ORI, la seconde hypothèse nécessite des variables sociodémographiques, socioprofessionnelles et sociocognitives. La section qui suit présente le questionnaire ayant permis de les récolter.

7.2.6 Questionnaire sociodémographique

La troisième partie de l'instrument de mesure (cf. annexes 1 et 2) a pour but de récolter des informations sociodémographiques (sexe), socioprofessionnelles (degré d'enseignement, diplôme(s) obtenu(s), nombre d'années de pratique de l'enseignement et d'expérience de l'intégration, types de besoins éducatifs particuliers des élèves intégrés) et sociocognitives (sentiment de compétence perçu[49] pour enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers). Les deux questions relatives au sentiment de compétence sont mesurées à l'aide d'une échelle de type Likert à cinq niveaux de réponse, allant de *pas du tout* à *tout à fait*. L'expérience de contact avec des personnes en situation de handicap en dehors de la vie professionnelle est également mesurée, en termes de fréquence (moins d'une fois par mois, une fois par mois, une fois par semaine, quotidiennement), de type (famille

[49] A noter que les mesures de croyance d'efficacité personnelle ne sont pas générales mais relatives à un domaine particulier de l'activité d'enseignement, soit l'enseignement aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers, tel qu'il est recommandé par Bandura (2013).

proche, famille éloignée, voisinage, amis, camarades de classe, connaissances) et de proximité des contacts (de *pas proche du tout* à *très proche*). Ces informations permettent de décrire l'échantillon et, certaines d'entre elles, de créer les variables indépendantes (VI) nécessaires à la vérification de la deuxième hypothèse (H_2).

Cette partie de l'instrument contient également une question permettant de fournir une réponse *affective* et trois affirmations nécessitant des réponses *conatives* (Avramidis et al., 2000 ; Eagly & Chaiken, 1993). La question *affective* invite les enseignants à classer dans l'ordre croissant les élèves auxquels ils préféreraient enseigner en fonction de la nature de leurs besoins éducatifs particuliers (catégories diagnostiques). Les trois affirmations, issues de l'instrument de mesure employé par Avramidis et al. (2000), sont relatives aux intentions d'agir des enseignants par rapport aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers (prise de responsabilités, engagement à adapter son enseignement et à développer des compétences). Ces affirmations sont mesurées à l'aide d'une échelle de type Likert à cinq niveaux de réponse, allant de *pas du tout d'accord* à *tout à fait d'accord*. Ces informations permettent de décrire plus finement les échantillons de recherche.

Pour ce questionnaire, des catégories de réponses standard ont été créées à chaque fois que cela était possible (Bourque & Fielder, 2003 ; Fowler, 2009). Une liste de réponses la plus exhaustive possible est ainsi proposée pour la plupart des questions. Toutefois, pour éviter que celles-ci ne soient trop longues et afin d'augmenter la flexibilité des catégories de réponses, ces dernières sont accompagnées d'une catégorie *autre* lorsque cela est nécessaire (Bourque & Fielder, 2003). Les participants avaient également la possibilité de préciser ce que la catégorie *autre* signifiait pour eux.

7.2.7 Indications complémentaires

L'instrument de mesure final est composé des deux échelles (ORI et ATIES) traduites et du questionnaire d'informations sur les participants, assemblés de manière à ce qu'ils répondent en premier à l'ORI puis, sans distinction particulière, à l'ATIES[50] et, finalement, au questionnaire sociodémographique (Bourque & Fielder, 2003). L'instrument se termine par une question permettant d'anticiper la seconde phase de recherche en demandant aux enseignants s'ils seraient d'accord ou non de participer ultérieurement à un entretien. Enfin, un champ libre invite les participants à faire part de leurs commentaires éventuels, afin de leur permettre d'évacuer leurs sentiments par rapport au thème ou au questionnaire, que ce soit en termes de contenu, de suggestion ou de plainte (Bourque & Fielder, 2003).

[50] Antonak et Larrivee (1995) ont démontré que les scores à l'ORI n'étaient pas influencés par l'ordre de présentation de l'ORI et d'une autre échelle de mesure des attitudes.

En première page de l'instrument, un encart contenant le titre, le but de la recherche, les consignes de complétion (répondre à chaque affirmation et ne cocher qu'une seule case par item) et les définitions de l'expression *élève ayant des besoins particuliers* et du terme *intégration* a été inséré (Bourque & Fielder, 2003 ; Fortin, 2010). Il précisait également que les réponses n'étaient ni justes ni fausses, mais que les meilleures réponses étaient celles qui reflétaient le plus honnêtement les opinions des participants (Eagly & Chaiken, 1993, p. 72). Il y était aussi mentionné qu'aucune limite de temps n'était imposée, bien qu'il fût conseillé aux participants de répondre le plus spontanément possible.

L'instrument de mesure a été construit avec un souci de simplicité, afin que les participants puissent le compléter sans aide (Bourque & Fielder, 2003) et pour éviter des données manquantes (Roth, 1994). Il ne contient en effet pas de ramification ni de section à sauter. Le format des items et des questions suit les recommandations de la littérature : ils sont aussi courts que possible, spécifiques et interrogent un seul élément à la fois (Bourque & Fielder, 2003 ; Clark & Watson, 1995 ; Fink, 2003a).

7.3 Démarches d'échantillonnage et de récolte des données

7.3.1 Démarches d'échantillonnage

La population cible de cette étude porte sur l'ensemble des enseignants suisses de classe ordinaire du niveau primaire (1-6P/3-8H), ayant expérimenté ou non l'intégration. La non-inclusion des enseignants du niveau secondaire se justifie par le fait que, actuellement en Suisse, l'intégration scolaire se pratique essentiellement au niveau primaire et encore peu au secondaire (Joller-Graf & Tanner, 2011). Les enseignants des classes enfantines n'ont également pas été pris en considération, les systèmes encore pluriels de scolarisation de ces élèves lors de la récolte des données n'étant que peu comparables entre les cantons (école enfantine sur une ou deux années, obligatoire ou non).

La population accessible correspond à une portion de la population cible, restreinte aux enseignants des cantons de Fribourg, du Valais et de Zurich. Le choix des cantons s'explique par le fait qu'ils ont tous trois développé des pratiques d'école intégrative, mais qu'ils disposent encore actuellement des deux systèmes de scolarisation, ordinaire et spécialisé.

L'échantillon de recherche a été constitué à partir des listes de tous les enseignants de ces cantons correspondant aux critères de sélection décrits ci-dessus. Ces listes ont été fournies par les autorités compétentes. Un échantillonnage probabiliste a été opéré, en prélevant de manière aléatoire et simple le nombre de participants requis parmi les listes fournies. Ce procédé permet d'accroître la représentativité de l'échantillon, de minimiser l'éventualité d'un biais, de réduire le risque d'erreur d'échantillonnage et à chacun d'avoir une chance égale d'être sélectionné (Fink, 2003a ; Fortin, 2010). Cela a également permis que chaque participant sélectionné ait « une probabilité égale de posséder un certain nombre de caractéristiques propres à la population cible » (Fortin, 2010, p. 227). Ainsi, une

table de nombres aléatoires générée par ordinateur a permis de tirer au sort 200 enseignants par canton. Le canton de Fribourg étant bilingue, 100 enseignants de la partie francophone et 100 de la partie germanophone du canton ont été tirés au sort. Cela a également permis de constituer deux échantillons comptant autant d'enseignants germanophones que de francophones.

7.3.2 Démarches de récolte des données

Après avoir reçu les autorisations nécessaires (Bourque & Fielder, 2003 ; Fortin, 2010), les questionnaires ont été distribués aux enseignants sélectionnés sous forme autoadministrée, ceux-ci fournissant toutes les informations nécessaires à leur complétion (Bourque & Fielder, 2003 ; Fortin, 2010). Accompagnés d'une enveloppe-retour préaffranchie, ils ont été envoyés au printemps 2009[51] par courrier postal au domicile ou à l'adresse professionnelle des enseignants (Shih & Fan, 2008), excepté aux enseignants alémaniques du canton de Fribourg. Pour ces derniers, le questionnaire a été envoyé par courriel, car seules leurs adresses électroniques ont été obtenues. Concernant les enseignants zurichois, les autorisations ont été délivrées pour le canton uniquement, le personnel enseignant de la ville de Zurich étant déjà fortement sollicité pour des recherches. De plus, une lettre informative adressée aux responsables des écoles dans lesquelles exerçaient les enseignants tirés au sort a été exigée pour ce canton.

Le questionnaire a été accompagné d'une lettre informative permettant le consentement libre et éclairé de chacun (Bourque & Fielder, 2003 ; Fortin, 2010). En effet, elle précisait la nature du projet de recherche et son objectif, et donnait la garantie de l'anonymat et de la confidentialité des données. Cette lettre renseignait également les participants sur le temps moyen estimé nécessaire pour compléter le questionnaire, sur la manière et le délai de renvoi du questionnaire et sur la participation automatique à un concours[52]. La mise en place d'un concours avait pour but de motiver les personnes interrogées à répondre afin de favoriser un taux de retour plus important (Bourque & Fielder, 2003 ; Fink, 2003b) et de remercier les enseignants, fréquemment sollicités à participer à des recherches, pour le temps qu'ils ont consacré à répondre au questionnaire. Finalement, la lettre fournissait les informations nécessaires pour obtenir des renseignements complémentaires en cas de besoin ou d'intérêt.

Les premiers envois ont connu des taux de retour faibles (20% chez les enseignants alémaniques du canton de Fribourg et 40% chez les autres enseignants sélectionnés). Afin de maximiser le taux de retour des questionnaires, des procédures de rappel par courrier, courriel et téléphone ont été mises en

[51] La récolte des données s'est opérée délibérément durant le deuxième semestre de l'année scolaire 2008-2009, permettant ainsi aux enseignants expérimentant l'intégration pour la première année de s'en être fait une idée plus concrète. Les questionnaires ont donc été envoyés dans les trois cantons entre la fin du mois d'avril et le mois de mai 2009, en fonction des vacances scolaires.

[52] Le concours permettait de gagner des bons en libraire ou un week-end pour deux personnes dans une station thermale.

place (Bourque & Fielder, 2003; Fink, 2003b ; Fowler, 2009). Par ailleurs, les questionnaires imprimés (format de type papier-crayon) favorisant des taux de retour plus élevés que ceux au format électronique lors de recherches auprès des populations d'enseignants (Shih & Fan, 2008), les adresses professionnelles des enseignants fribourgeois germanophones ont été obtenues et des questionnaires imprimés leur ont été envoyés par courrier à leur adresse professionnelle. L'emploi d'une méthode différente de récolte des données lors de la procédure de rappel a permis de doubler le taux de retour de cet échantillon. Ce procédé a déjà fait ses preuves dans d'autres recherches (Dillman et al., 2009 ; de Leeuw, 2005 ; Shih & Fan, 2008, 2009). En résumé, la collecte des données a duré environ deux mois (Bourque & Fielder, 2003).

Sur les 600 questionnaires envoyés, trois ne sont jamais arrivés à leur destinataire et 345 ont été retournés. L'analyse de la proportion des réponses à l'ensemble des questions[53] indique que 333 questionnaires ont été dûment complétés (complétion à plus de 80%), trois questionnaires ont été complétés partiellement (complétion entre 50-80%) et sept questionnaires ont été complétés à moins de 50%, indiquant une potentielle interruption de la complétion (American Association for Public Opinion Research [AAPOR], 2011 ; Baruch, 1999). Ces mêmes analyses menées pour les questions essentielles[54] indiquent que 293 questionnaires ont été intégralement complétés (100%), 43 partiellement[55] (50-99%) et que sept questionnaires n'ont pas été complétés à plus de la moitié (< 50%) (AAPOR, 2011). Les questionnaires complétés à moins de 50% (n = 7) et ceux contenant systématiquement deux réponses ou plus par item (n = 2) ont été éliminés. Les questionnaires retournés dont la complétion était partielle (entre 50 et 99% des questions essentielles pour les analyses) ont été conservés[56]. Les questionnaires dont quelques items contenaient deux réponses à la place d'une seule ont également été conservés. Le choix du score s'est néanmoins porté systématiquement sur celui le moins favorable aux hypothèses de recherche.

En résumé, suite à l'analyse des valeurs doubles et manquantes, 336 questionnaires considérés comme valides pour vérifier les hypothèses de recherche ont été retenus et neuf questionnaires ont été éliminés. En référence à la définition standard des taux de retour pour les recherches (AAPOR, 2011),

---

[53] Les questions relatives à l'hypothèse de contact ne contenant pas de réponse négative possible, elles n'ont pas être prises en considération dans ces calculs. Il n'est en effet pas possible de distinguer les participants qui n'ont pas coché de réponse parce qu'ils ne pouvaient pas répondre par l'affirmative de ceux qui ont omis de répondre.

[54] Les questions essentielles pour les analyses statistiques à venir sont les items des échelles ORI et ATIES, ainsi que les variables indépendantes suivantes : sentiment de compétence, nombre d'années de pratique, nombre d'années d'expérience de l'intégration, formation continue, sexe et niveau d'enseignement.

[55] Il est à préciser ici que, parmi ces 43 questionnaires dont les items essentiels ont été complétés partiellement, la plupart des questionnaires ne contiennent qu'une seule valeur manquante (n = 24) et 13 en contiennent entre deux et quatre. Quatre questionnaires comportent entre cinq et huit valeurs manquantes, alors que deux questionnaires contiennent, respectivement, 13 et 17 valeurs manquantes (27% et 35%).

[56] La méthode de traitement des données manquantes retenue pour les calculs ultérieurs dans SPSS est l'option *listwise* qui exclut toute observation incomplète (Roth, 1994 ; Tabachnick & Fidell, 2007).

le taux de retour équivaut à 56.28 % (RR2[57]). Le taux de retour (RR2) de l'échantillon francophone (56.52%) est légèrement supérieur à celui de l'échantillon germanophone (56.04%). Bien qu'inférieurs au seuil de 60% estimé acceptable par certains auteurs, ces taux se situent néanmoins au-dessus de la moyenne de ceux obtenus dans de nombreuses études[58] (Baruch, 1999 ; Baruch & Holtom, 2008 ; Shih & Fan, 2009).

7.4 Description de l'échantillon

Cette section décrit tout d'abord les caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge) et socioprofessionnelles (statut professionnel, formations de base et continue, années de pratique de l'enseignement, expérience de l'intégration) des enseignants francophones (N = 169) et germanophones (N = 167) interrogés. Ensuite, l'échantillon est décrit en fonction des caractéristiques sociocognitives (sentiment de compétence perçu pour enseigner à des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers) des participants. La description de l'échantillon se poursuit par la présentation d'autres caractéristiques, telles que l'expérience de contact des participants avec une personne en situation de handicap en dehors de leur contexte professionnel (fréquence, type de contact, proximité) et les préférences des enseignants interrogés à enseigner à des élèves en fonction de la nature de leurs besoins éducatifs particuliers. Enfin, les degrés d'accord des participants à prendre la responsabilité d'enseigner aux élèves BEP, à entreprendre des adaptations de leur enseignement et à développer des compétences leur permettant de gérer des élèves avec des besoins éducatifs particuliers sont rapportés.

7.4.1 Caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles

Les caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles de la population enseignante de l'étude sont résumées dans le tableau 16. Elles permettent de vérifier en partie que les échantillons de recherche sont représentatifs de la population cible et de la population accessible (Fink, 2003a ; Fortin, 2010). Les données recueillies indiquent que c'est le cas relativement au sexe de l'enseignant. En effet, la majorité des enseignants ayant participé à cette étude sont des femmes (total = 77.7% ; francophones = 72.2% ; germanophones = 83.2%), ce qui correspond aux statistiques fédérales sur le personnel enseignant au niveau suisse pour l'année scolaire 2008/2009.

---

[57] Le *response rate 2* (RR2) est calculé à partir du nombre de questionnaires retournés et complétés intégralement et partiellement, divisé par le nombre total de questionnaires envoyés, indépendamment des différentes raisons de non retour (p. ex., refus, absence de contact, etc.) (AAPOR, 2011).

[58] Dans son étude publiée en 1999, Baruch démontre que le taux de retour moyen des 175 recherches analysées dans les sciences du comportement et du management (années 1975, 1985 et 1995) est de 55.6% (ET = 19.7). La médiane est de 60% et le mode de 45%. En 2008, Baruch et Holtom relèvent que le taux de réponse moyen des études analysées en 2000 et 2005, études qui ont récolté des données auprès d'individus et non d'organisations, est égal à 52.7% (ET = 20.4). Par ailleurs, les résultats de la méta-analyse de Shih et Fan (2009) indiquent un taux de retour moyen de 53% pour les questionnaires envoyés par courrier postal et de 33% pour ceux envoyés par courriel.

Tableau 16. Descriptif des caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles des enseignants francophones et germanophones

		Enseignants francophones		Enseignants germanophones	
		n	%[a]	*n*	%[a]
Sexe	Féminin	122	72.2	139	83.2
	Masculin	47	27.8	27	16.2
	Manquant	0	0.0	1	0.6
Statut	Enseignant titulaire	165	97.6	161	96.4
	Autres (ACM/ACT, langue)	4	2.4	6	3.6
Diplômes obtenus	Enseignement primaire	163	97	165	98.8
	Enseignement spécialisé	1	0.6	5	3.0
	Autres	14	8.7	22	13.2
	Manquant	1	0.6	0	0.0
Niveaux d'enseignement[b]	Enfantines	7	4.1	1	.6
	1-2P/1-3P	64	37.9	96	57.5
	3-4P/4-6P	46	27.2	59	35.3
	5-6P	41	24.3	-	-
	Autres (1-6P, 3-5P, etc.)	11	6.5	10	6.0
	Manquant	0	0.0	1	0.6
Années de pratique[c]	Moins de 20 années	78	46.2	98	58.7
	20 années et plus	91	53.8	69	41.3
Formation continue	Troubles, handicaps	8	4.7	8	4.8
	Intégration	14	8.3	27	16.2
	Handicap et Intégration	5	3.0	19	11.4
	Pas de formation continue	142	84.0	113	67.7
Expérience intégration	1 année et plus d'expérience	129	76.3	133	79.6
	Pas d'expérience	40	23.7	34	20.4
Expérience de l'intégration en fonction des besoins éducatifs particuliers présentés par les élèves intégrés	Difficultés d'apprentissage	123	72.8	132	79.0
	Difficultés d'adaptation	78	46.2	102	61.1
	Déficience intellectuelle	95	56.2	57	34.1
	Handicap physique	37	21.9	29	17.4
	Troubles du langage	35	20.7	52	31.1
	Déficit auditif	23	13.6	29	17.4
	Autisme	16	9.5	9	5.4
	Déficit visuel	13	7.7	7	4.2
	Syndrome d'Asperger	4	2.4	11	6.6
	Autres	3	1.8	1	0.6

[a] Les pourcentages sont exprimés en valeur effective et non en compensant les valeurs manquantes (valides), les valeurs manquantes étant considérées comme une source d'information importante.

[b] Les enseignants francophones travaillant en classe 1P et 2P et 1-2P ont été regroupés dans la même catégorie (1-2P). La même remarque est valable pour les enseignants des classes de 3P, 4P et 3-4P. Dans le cas de l'échantillon germanophone, les enseignants des classes de 1P, 2P, 3P et de 1-3P ont été regroupés dans la même catégorie (1-3P). Un regroupement similaire a été effectué pour les enseignants de 4P, 5P, 6P et de 4-6P. La catégorie 5-6P ne s'applique pas à l'échantillon germanophone.

[c] Le nombre d'années de pratique est présenté selon que les enseignants ont plus ou moins de 20 années de pratique, en raison de la moyenne d'années de pratique des enseignants francophones (M = 20.6) et du mode chez les enseignants germanophones (mode = 20). De plus, cette catégorisation rejoint l'intensification des débats sur l'égalité des droits des personnes handicapées au niveau politique apparue dans les années 90 en Suisse, ainsi que les modifications progressives des lois scolaires cantonales en faveur de l'intégration scolaire, survenues par exemple en 1986 dans le canton du Valais et en 1994 dans le canton de Fribourg (Gremion-Bucher, 2012 ; Lamontagne-Müller, 2007).

En effet, 80.6% des enseignants du niveau primaire sont de sexe féminin (OFS, 2011). Plus précisément au niveau cantonal, les enseignants interrogés sont représentés par des femmes à 77.14% (Fribourg), à 74.6% (Valais) et à 81.2% (Zurich). En comparaison, les statistiques fédérales pour l'année scolaire 2008/2009 et les degrés primaires indiquent que ces taux sont équivalents à 82.11% pour le canton de Fribourg, à 74.12% pour celui du Valais et à 79.56% pour celui de Zurich (OFS, 2011).

La seconde variable sociodémographique qui permet de vérifier la représentativité de l'échantillon de recherche est l'âge des enseignants, cette information étant disponible dans les statistiques fédérales sur le corps enseignant (OFS, 2011). Bien que la variable *âge* n'ait pas été mesurée dans cette étude, une comparaison peut néanmoins être effectuée avec le nombre d'années de pratique d'enseignement[59]. Le tableau 16 révèle qu'un peu plus de la moitié des enseignants francophones (53.8%) et un peu moins de la moitié des enseignants germanophones (41.3%) interrogés ont vingt années et plus de pratique de l'enseignement (47.6% de l'échantillon global). En comparaison, les statistiques fédérales pour l'année scolaire 2008/2009 révèlent que 58.8% de l'ensemble du corps enseignant suisse et 58% de celui des cantons de Fribourg, du Valais et de Zurich sont âgés de plus de 40 ans (OFS, 2011). Elles indiquent également que, pour l'année scolaire 2007-2008[60], l'âge moyen des enseignants du niveau primaire est de 42 ans (Deppierraz & Turberg, 2010). Dans cette étude, la moyenne d'années de pratique de l'enseignement des enseignants francophones est égale à 20.6 (*ET* = 11.46, min = 1, max = 40, mode = 27). Il peut donc être supposé que les enseignants francophones interrogés sont âgés de 40 ans en moyenne. Quant aux enseignants germanophones, ils ont en moyenne 16.67 années de pratique de l'enseignement (*ET* = 10.35, min = 1, max = 42, mode = 20). Dans ce cas, il peut être estimé que les enseignants germanophones interrogés ont un peu moins de 40 ans.

Concernant les autres variables socioprofessionnelles à l'étude, la majorité des enseignants interrogés indiquent être titulaires de classe et diplômés en enseignement primaire[61]. Une minorité d'enseignants francophones (8.7%) et germanophones (13.2%) interrogés précisent posséder également d'autres diplômes, tels que ceux de praticien-formateur, de responsable d'établissement (*Schulleiter*), en sciences de l'éducation, en psychologie, pour l'école enfantine, en travaux manuels (ACM/ACT), en sport, en rythmique, en musique, en langue étrangère (allemand pour les allophones, anglais), en religion et de codeur-interprète utilisant le Langage Parlé Complété (LPC).

---

[59] Il peut en effet être estimé que 20 années de pratique correspondent à un âge de 40 ans environ, cela en additionnant le nombre d'années de pratique à l'âge moyen présumé à la sortie de la formation en enseignement primaire (entre 19-22 ans, suivant les cursus de formation).

[60] A noter que cette information n'est pas disponible pour l'année 2008/2009 sur le site de l'OFS.

[61] Il n'y a actuellement pas de statistiques fédérales sur les diplômes obtenus par les enseignants, ce type de renseignement étant facultatif lors des recensements (Deppierraz & Turberg, 2010).

En ce qui concerne la formation continue dans le domaine du handicap et/ou sur le thème de l'intégration scolaire, la majorité des enseignants francophones (84%) et germanophones (67.7%) interrogés indiquent ne pas en avoir suivie. Ils sont effectivement une minorité d'enseignants francophones (4.7%) et germanophones (4.8%) à mentionner avoir suivi une formation continue dans le domaine du handicap uniquement, sur le thème de l'intégration scolaire uniquement (respectivement 8.3% et 16.2%), ou sur les deux thèmes (respectivement 3% et 11.4%). Le fait que les enseignants germanophones soient plus nombreux que les francophones à mentionner avoir suivi une formation continue correspond au constat de participation de la population suisse à une activité de formation continue selon la région linguistique. D'après un rapport de l'OFS, « ce sont les Suisses alémaniques qui sont les plus nombreux à participer à au moins un type de formation continue (83%) » (Bernier, Quiquerez, & Rauch, 2010, p. 14). Selon ces auteurs, « ces différences peuvent être imputables à des facteurs socioéconomiques, culturels, structurels ou encore institutionnels » (p. 14).

Quant à l'intégration scolaire, la majorité des participants des deux échantillons indiquent l'avoir déjà expérimentée (76.3% des enseignants francophones et 79.6% des germanophones). Plus précisément, les enseignants francophones de l'échantillon ont en moyenne 2.75 années d'expérience de l'intégration (*ET* = 3.53, min = 0, max = 18, mode = 0). De manière analogue, les enseignants de l'échantillon germanophone ont 3.0 années d'expérience de l'intégration en moyenne (*ET* = 3.39, min = 0, max = 20, mode = 2). Il est intéressant de constater que si certains enseignants indiquent avoir entre 18 et 20 années d'expérience de l'intégration, cela correspondant aux prémices de l'intégration scolaire en Suisse (Gremion-Bucher, 2012), la plupart des enseignants interrogés mentionnent en moyenne seulement deux à trois années d'expérience de l'intégration et des modes équivalents à 0 (francophones) ou à 2 (germanophones). Cela peut être mis directement en parallèle avec les récentes réformes relatives à la scolarisation des élèves avec des besoins éducatifs particuliers (CDIP, 2007).

Par rapport à la nature des besoins éducatifs des élèves intégrés, les enseignants interrogés indiquent avoir expérimenté l'intégration scolaire principalement avec des élèves présentant des difficultés d'apprentissage (72.8% et 79.9%) et d'adaptation [62] (46.2% et 61.1%). Plus de la moitié des enseignants de l'échantillon francophone (56.2%) et plus d'un tiers des enseignants germanophones (34.1%) mentionnent également avoir intégré des élèves présentant une déficience intellectuelle. Au contraire, peu d'enseignants francophones et germanophones ont expérimenté l'intégration d'élèves ayant un déficit visuel (respectivement 7.7% et 4.2%) ou un trouble du spectre autistique (11.9% et 12%, autisme et syndrome d'Asperger additionnés).

Ces données sont cohérentes avec les taux de prévalence des handicaps ou troubles des élèves scolarisés en classe spéciale ou en école spécialisée publiés par l'Office fédéral de la statistique (OFS,

[62] Les difficultés d'adaptation concernent les troubles émotionnels et du comportement (Goupil, 2007 ; Gouvernement du Québec, 2007). Cela était précisé dans le questionnaire.

2009). En ce sens, la figure 9 montre que la majorité des élèves en classe spéciale ou en école spécialisée sont des élèves avec des difficultés d'apprentissage (49.8%), une déficience intellectuelle (23.7%) ou des troubles ou des difficultés du comportement (11.3%) (OFS, 2009). En comparaison, les élèves présentant un déficit auditif (1.6%) ou visuel (0.4%) ne représentent qu'une faible partie de la population scolaire ayant un plan d'études particulier (OFS, 2009). Les statistiques fédérales ne fournissent pas d'indication concernant le nombre d'élèves ayant un trouble du spectre autistique (OFS, 2009).

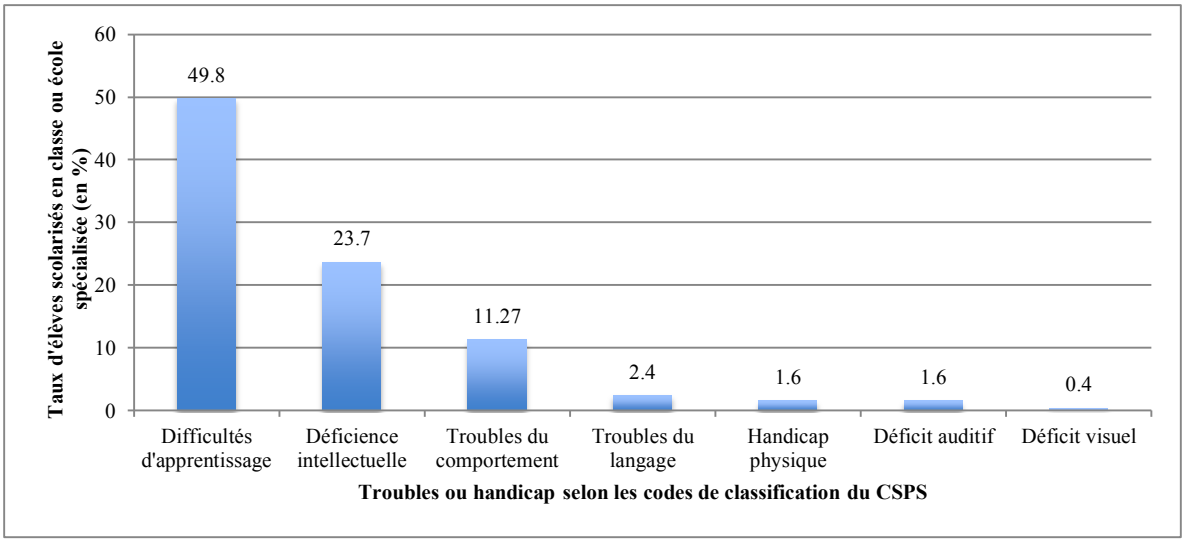


Figure 9. Taux d'élèves scolarisés en classe ou en école spécialisée en fonction de troubles ou handicaps spécifiques (codes de classification du CSPS), pour la scolarité obligatoire et l'année scolaire 2007/2008 (source : OFS, 2009).

7.4.2 Caractéristiques sociocognitives

Le sentiment de compétence perçu pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers est une caractéristique sociocognitive de l'échantillon particulièrement intéressante à étudier. En effet, il est reconnu que cette variable a une influence considérable sur les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire, leurs pratiques d'enseignement et, en conséquence, sur la réussite des élèves (Avramidis & Norwich, 2002 ; Forlin & Chambers, 2011 ; Gaudreau, Royer, Beaumont, & Frenette, 2012). Cette caractéristique de l'échantillon de recherche est donc décrite ci-après de manière détaillée.

Les données recueillies indiquent que les enseignants francophones et germanophones interrogés sont peu nombreux à se sentir *tout à fait* (3% dans le cas de chaque échantillon) ou *pas du tout* (respectivement 11.8% et 3.6%) compétents pour enseigner aux élèves BEP (tableau 17). Avec un mode équivalent à 2 dans les deux échantillons, les enseignants interrogés sont nombreux à s'estimer *un peu* compétents (respectivement 47.9% et 36.5%). Le tableau 17 indique également que 20.7% des enseignants francophones et 29.9% des enseignants germanophones se sentent *assez* compétents et que

moins d'enseignants francophones (12.4%) que d'enseignants germanophones (25.1%) se perçoivent comme *plutôt* compétents. S'ils se situent tous en moyenne entre *un peu* et *assez* compétents, les enseignants germanophones (M = 2.87, ET = .941) se sentent significativement plus compétents que les enseignants francophones (M = 2.44, ET = .972) pour enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers ($t(334) = -4.21$, $p < .001$).

Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les enseignants germanophones sont plus nombreux à avoir suivi une formation continue dans le domaine du handicap et/ou de l'intégration scolaire (voir tableau 16). En effet, les analyses indiquent une relation significative entre le sentiment de compétence perçu par les enseignants germanophones et le fait qu'ils aient suivi une formation continue ou pas dans le domaine du handicap et/ou de l'intégration scolaire ($\chi^2(4) = 18.016$, $p < .001$), indiquant un effet significatif de la formation continue sur le sentiment de compétence perçu. Or, cette relation n'est pas significative dans le cas des enseignants francophones interrogés. Ainsi, il semblerait, du moins dans le cas des enseignants germanophones, que plus les enseignants sont formés et ont des connaissances spécifiques sur l'intégration scolaire et les besoins éducatifs particuliers des élèves, plus ils se sentent confiants dans leur capacité à enseigner de manière générale, ainsi qu'à répondre aux besoins de ces élèves (Avramidis et al., 2000 ; Batsiou et al., 2008 ; Ross, 2002).

Tableau 17. Descriptif du sentiment de compétence perçu par les enseignants francophones et germanophones à enseigner pour des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP)

		Enseignants francophones (N = 169)		Enseignants germanophones (N = 167)	
		n	%[63]	*n*	%
Sentiment de compétence pour enseigner à des élèves ayant des BEP	Tout à fait	5	3.0	5	3.0
	Plutôt	21	12.4	42	25.1
	Assez	35	20.7	50	29.9
	Un peu	81	47.9	61	36.5
	Pas du tout	20	11.8	6	3.6
	Valeurs manquantes	7	4.1	3	1.8

Le sentiment de compétence plus élevé perçu par les enseignants germanophones peut également s'expliquer par le fait qu'ils sont légèrement plus nombreux que les enseignants francophones à avoir expérimenté l'intégration scolaire, en termes de fréquence (79.6% contre 73.9%) et de mode (deux années d'expérience de l'intégration contre zéro). Cette explication n'est toutefois pas confirmée par une relation significative entre ces deux variables, mais elle rejoint les résultats d'autres chercheurs ayant démontré que les enseignants qui travaillent dans des écoles *intégratives* – et qui expérimentent l'intégration scolaire – se sentent mieux préparés à intégrer des élèves avec des besoins éducatifs

[63] Les pourcentages sont exprimés en valeur effective et non en compensant les valeurs manquantes (valides), les valeurs manquantes étant considérées comme une source d'information importante. De plus, le pourcentage total de cette colonne est équivalent à 99.9% au lieu de 100%. Cette différence est due aux arrondis.

particuliers que les enseignants n'ayant pas cette expérience (Avramidis & Kalyva, 2007 ; Balboni & Pedrabissi, 2000).

En ce qui concerne le sentiment de compétence perçu par les enseignants pour enseigner à des élèves selon différents types de besoins éducatifs particuliers (tableaux 18 et 19), les enseignants francophones et germanophones se sentent plus compétents pour enseigner aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage (M_f = 3.79 et M_g = 3.43), comparativement aux autres types de besoins particuliers[64]. De manière intéressante, dans l'échantillon francophone, cette catégorie est la seule pour laquelle le mode est équivalent à 4 (*plutôt* compétent) et pour laquelle aucun enseignant ne s'est estimé *pas du tout* compétent (min = 2, max = 5). Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les difficultés d'apprentissage sont des besoins éducatifs particuliers relativement fréquents dans la population scolaire suisse[65] (voir figure 9) et que les enseignants francophones et germanophones sont nombreux à avoir expérimenté l'enseignement à des élèves ayant ce type de difficultés (voir tableau 16). Une autre explication réside dans le fait que les enseignants perçoivent les adaptations de l'enseignement pour ces élèves comme étant plus faciles à réaliser que pour des élèves ayant d'autres besoins éducatifs particuliers (Avramidis & Kalyva, 2007).

Tableau 18. Statistiques descriptives du sentiment de compétence perçu par les enseignants de l'échantillon francophone pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en fonction de catégories diagnostiques spécifiques

Sentiment de compétence selon les types de besoins éducatifs particuliers	Echantillon francophone (N = 169)				
	n (valide)	n (manquante)	M	ET	Mode
Difficultés d'apprentissage	169	0	3.79	.98	4
Handicap physique	165	4	3.27	1.38	2
Difficultés d'adaptation	166	3	3.01	1.09	2
Troubles du langage	165	4	2.70	1.14	2
Déficience intellectuelle	166	3	2.66	1.24	2
Déficit auditif	166	3	2.27	1.28	1
Déficit visuel	164	5	2.00	1.18	1
Autisme	165	4	1.44	.84	1
Syndrome d'Asperger	145	24	1.32	.68	1

Ensuite, c'est pour les élèves ayant un handicap physique (M_f = 3.27 et M_g = 2.99) et des difficultés d'adaptation (M_f = 3.01 et M_g = 3.14) que les enseignants expriment un sentiment de compétence relativement élevé (tableaux 18 et 19). Le sentiment de compétence plutôt élevé pour enseigner à des

[64] Les résultats des t-tests pour échantillons appariés entre la catégorie *difficultés d'apprentissage* et chacune des autres catégories indiquent des différences significatives entre les moyennes du sentiment de compétence perçu à enseigner spécifiquement à ces élèves et à d'autres. Par exemple, entre *difficultés d'apprentissage* et *handicap physique* (échantillon francophone), la différence de sentiment de compétence perçu est hautement significative ($t(164) = 4.83$, $p < .001$)

[65] Durant l'année scolaire 2007/2008 et selon les codes de classification du CSPS, les élèves scolarisés en classe spéciale ou en école spécialisée présentaient principalement des difficultés d'apprentissage (n = 22'183, 49.8%) (OFS, 2009).

élèves avec des difficultés d'adaptation surprend, car les élèves qui présentent des difficultés comportementales et manifestent des comportements hostiles et/ou d'opposition engendrent des attitudes de rejet chez les enseignants (Cook, 2004), augmentent leur niveau de stress (Avramidis et al., 2000 ; Grieve, 2009 ; Hastings, 2005) et sont perçus par les enseignants comme les élèves pour lesquels l'enseignement est le plus difficile (Avramidis et al., 2000 ; Rakap & Kaczmarek, 2010). De plus, il est reconnu que les enseignants ont un faible sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis de l'enseignement à ces élèves (Gaudreau et al., 2012).

Tableau 19. Statistiques descriptives du sentiment de compétence perçu par les enseignants de l'échantillon germanophone pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en fonction de catégories diagnostiques spécifiques

Sentiment de compétence selon les types de besoins éducatifs particuliers	Echantillon germanophone ($N = 167$)				
	n (valide)	*n* (manquante)	*M*	*ET*	Mode
Difficultés d'apprentissage	164	3	3.43	.88	4
Difficultés d'adaptation	159	8	3.14	.99	4
Handicap physique	152	15	2.99	1.33	2
Troubles du langage	152	15	2.78	1.03	2
Déficit auditif	147	20	2.39	1.14	2
Déficience intellectuelle	151	16	2.15	1.12	1
Déficit visuel	145	22	1.95	1.03	1
Syndrome d'Asperger	122	45	1.83	1.02	1
Autisme	141	26	1.77	1.02	1

Néanmoins, ce résultat peut s'expliquer par le fait que les enseignants de cette étude sont nombreux à avoir expérimenté l'intégration scolaire avec ces élèves[66] (46.2% d'enseignants francophones, 61.1% d'enseignants germanophones). Les analyses indiquent notamment une relation significative entre ces deux variables dans le cas de l'échantillon germanophone, indiquant un effet significatif de l'expérience de l'intégration de ces élèves sur le sentiment de compétence perçu pour leur enseigner ($\chi^2(4) = 11.86$, $p < 05$) : les enseignants ayant expérimenté l'intégration de ces élèves sont plus nombreux à évaluer leur sentiment de compétence dans les catégories *assez*, *plutôt* et *tout à fait* que s'ils n'ont pas expérimenté l'intégration scolaire avec ces élèves. Ainsi, comme pour les difficultés d'apprentissage, l'expérience de l'intégration semble renforcer le sentiment de compétence perçu, particulièrement chez les enseignants germanophones interrogés (Avramidis et al., 2000 ; Avramidis & Kalyva, 2007).

Cette hypothèse n'explique cependant pas les résultats relatifs au handicap physique, étant donné que seuls 20% environ d'enseignants ont indiqué avoir expérimenté l'intégration scolaire de ces élèves (voir tableau 16), qui sont effectivement peu représentés dans la population scolaire suisse (1.6% pour

[66] A noter que les élèves qui présentent des troubles du comportement représentent 11.3% de la population d'élèves scolarisés en classe spéciale ou en école spécialisée et que c'est comparativement plus élevé que d'autres besoins éducatifs particuliers tels que les déficits sensoriels ou le handicap physique (OFS, 2009).

l'année scolaire 2007/2008, selon l'OFS). De plus, les relations entre les variables *expérience de l'intégration scolaire avec des élèves ayant un handicap physique* et *sentiment de compétence pour enseigner à des élèves ayant un handicap physique* ne sont pas significatives, quel que soit l'échantillon. Ainsi, un sentiment de compétence perçu relativement élevé pour enseigner à des élèves avec des difficultés d'adaptation ou un handicap physique peut être dû, en partie, au fait que les adaptations de l'enseignement pour ces élèves sont généralement mineures (Wilczenski, 1995) et donc plus faciles à réaliser (Avramidis & Kalyva, 2007). En effet, ces élèves suivent généralement le programme scolaire sans différenciation des objectifs et sont soumis à des évaluations et à des certifications régulières, « les mesures mises en place [leur permettant] d'atteindre les objectifs du plan d'études » (Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture [DFJC], 2013, p. 16).

Les enseignants francophones et germanophones se perçoivent comme étant relativement compétents[67] pour enseigner à des élèves présentant un trouble du langage (M_f = 2.74 et M_g = 2.78), bien qu'ils soient peu nombreux à avoir expérimenté l'intégration scolaire de ces élèves, ces derniers ne représentant effectivement que 3.5% de la population d'élèves scolarisés en classe ou en école spécialisée durant l'année scolaire 2007/2008 (OFS, 2009). Ce résultat peut donc également s'expliquer par le fait que les adaptations de l'enseignement pour ces élèves sont perçues par les enseignants comme mineures et relativement faciles à mettre en œuvre (Avramidis & Kalyva, 2007).

Concernant les besoins éducatifs particuliers dont les adaptations de l'enseignement sont plus importantes, les tableaux 18 et 19 indiquent que les enseignants francophones et germanophones se sentent moins compétents pour enseigner à des élèves avec une déficience intellectuelle (M_f = 2.66 et M_g = 2.15), un déficit auditif (M_f = 2.27 et M_g = 2.39), un déficit visuel (M_f = 2.00 et M_g = 1.95) ou encore un trouble du spectre autistique ($M_{f\ autisme}$ = 1.44 et $M_{f\ asperger}$ = 1.32 / $M_{g\ autisme}$ = 1.77 et $M_{g\ asperger}$ = 1.83). Il est intéressant de relever également que, face à certains besoins éducatifs particuliers, le mode passe de 2 (*un peu*) à 1 (*pas du tout*). Dans l'échantillon francophone, cela concerne les troubles sensoriels et du spectre de l'autisme (voir tableau 18). Dans l'échantillon germanophone, cela s'applique à la déficience intellectuelle, le déficit visuel et les troubles du spectre autistique. Parallèlement, le nombre de données manquantes augmente dans l'échantillon germanophone. Dans l'échantillon francophone, si les données manquantes restent plus ou moins stables, elles augmentent massivement lorsqu'il s'agit de se prononcer sur le sentiment de compétence perçu pour enseigner à des élèves présentant le syndrome d'Asperger. Cela peut provenir du fait que les enseignants

[67] Cette affirmation est possible en comparant les moyennes du sentiment de compétence à enseigner globalement aux élèves et spécifiquement aux élèves avec un trouble du langage. Ainsi, pour l'échantillon francophone, le score moyen du sentiment de compétence perçu à enseigner aux élèves avec un trouble du langage est significativement plus élevé que la moyenne du sentiment de compétence à enseigner globalement à des élèves présentant différents besoins éducatifs ($M_{troubles\ langage}$ = 2.74 > M_{global} = 2.44 ; $t(158) = -2.601$, p =.010). Dans le cas de l'échantillon germanophone, le score moyen du sentiment de compétence à enseigner aux élèves présentant un trouble du langage est légèrement inférieur au score moyen du sentiment de compétence à enseigner globalement au élèves BEP ($M_{troubles\ langage}$ = 2.78 < M_{global} = 2.87), sans pour autant être significativement moins élevé ($t(150) = .799$, p = .425).

interrogés ne connaissaient pas forcément ce syndrome et qu'il n'était pas défini dans le questionnaire. Par conséquent, il a pu être difficile, voire impossible, pour certains participants de se prononcer sur cette question.

Le sentiment de compétence plus faible perçu par les enseignants, tant francophones que germanophones, à enseigner pour des élèves présentant ces types de besoins éducatifs particuliers (déficience intellectuelle, déficits sensoriels, troubles du spectre autistique) peut s'expliquer en partie parce que ces élèves présentent des besoins plus complexes et que plus d'adaptations de l'enseignement sont nécessaires (Avramidis & Norwich, 2002 ; Jobe, Rust, & Brissie, 1996 ; Ross, 2002). Les élèves ayant une déficience intellectuelle ou un trouble autistique bénéficient effectivement, dans la plupart des cas, d'un programme d'enseignement individualisé, amenant les enseignants à adapter et à différencier le contenu et les modalités d'enseignement (DFJC, 2013). Si cela n'est pas systématiquement le cas pour les élèves présentant un déficit sensoriel ou un syndrome d'Asperger, les faibles taux de sentiment de compétence perçu peuvent provenir du fait que ce sont des handicaps plus rares[68] auxquels les enseignants sont moins souvent confrontés (voir tableau 16).

7.4.3 Autres caractéristiques

La description des échantillons de recherche se termine par la présentation d'autres caractéristiques, relatives 1) à l'expérience de contact avec des personnes en situation de handicap en dehors du contexte professionnel, 2) aux préférences à enseigner en fonction des différents types de besoins éducatifs particuliers et 3) aux comportements pour lesquels les enseignants seraient prêts à s'investir dans le cadre de l'intégration scolaire.

7.4.3.1 Expériences de contact avec des personnes en situation de handicap

La majorité des enseignants francophones (81.1%) et germanophones (73.7%) interrogés dans cette étude indiquent être ou avoir été en contact avec des personnes en situation de handicap en dehors de leur contexte professionnel.

Toutefois, le tableau 20 indique que les enseignants francophones (39.1%) et germanophones (31.7%) ont ou ont eu des contacts avec ces personnes principalement moins d'une fois par mois, donc plutôt occasionnellement. Les enseignants francophones (14.8%) sont davantage en contact quotidiennement avec ces personnes que les enseignants germanophones (9%).

[68] Les élèves scolarisés en classe ou en école spécialisée ayant un déficit auditif ou visuel sont peu nombreux (respectivement 1.6% et 0.4%) (OFS, 2009). Aucune donnée concernant spécifiquement les élèves avec un trouble du spectre autistique n'existe dans les relevés de l'Office fédéral de la statistique.

Tableau 20. Fréquence des contacts avec des personnes en situation de handicap

Fréquence des contacts	Enseignants francophones		Enseignants germanophones	
	n	%	*n*	%
Aucun contact	32	18.9	45	26.9
Moins d'une fois par mois	66	39.1	53	31.7
Une fois par mois	24	14.2	28	16.8
Une fois par semaine	22	13.0	26	15.6
Quotidiennement	25	14.8	15	9.0
Total ayant eu des contacts	137	81.1	122	72.2

Le tableau 21 résume les types de contact que les enseignants interrogés ont ou ont eus avec des personnes en situation de handicap. Les enseignants francophones sont nombreux à avoir ou avoir eu des contacts de type *connaissances* (45.6%) et relativement nombreux à avoir ou avoir eu des contacts dans leur famille proche (30.8%), ce qui est cohérent avec les résultats en termes de fréquence (tableau 20). Chez les enseignants germanophones, les contacts avec des personnes en situation de handicap sont répartis de manière relativement égale selon les différentes catégories.

Il est intéressant de relever que c'est avec des personnes du genre *camarades de classe* que les enseignants tant francophones (10.1%) que germanophones (16.2) ont été le moins en contact. Cela peut possiblement s'expliquer par le fait que l'intégration scolaire n'était pas un moyen de scolarisation courant lors de la scolarité des enseignants interrogés, la scolarisation séparative en classe ou en école spécialisée étant alors de mise.

Tableau 21. Descriptif des types de contact avec des personnes en situation de handicap[a]

Type des contacts	Enseignants francophones		Enseignants germanophones	
	n	%	*n*	%
Famille proche	52	30.8	31	18.6
Famille éloignée	31	18.3	36	21.6
Quartier/Voisinage	48	28.4	43	25.7
Entourage amical	46	27.2	36	21.6
Camarades de classe (scolarité, études)	17	10.1	27	16.2
Connaissances	77	45.6	42	25.1

[a] Plusieurs réponses à cette question étaient possibles.

Le tableau 22 transcrit les informations concernant la proximité des expériences de contact que les enseignants ont ou ont eues avec des personnes en situation de handicap. Nombreux sont ceux qui ont ou ont eu des contacts qualifiés de *un peu proches* (26% et 21%). Ce résultat peut être mis en relation avec les résultats en termes de fréquence : la majorité des enseignants ayant eu des contacts avec des personnes en situation de handicap moins d'une fois par mois, il est par conséquent logique que ceux-ci soient ou fussent seulement *un peu proches*.

Tableau 22. Descriptif de la proximité des contacts avec des personnes en situation de handicap[a]

Proximité des contacts	Enseignants francophones		Enseignants germanophones	
	n	%	*n*	%
Pas proche du tout	17	10.1	27	16.2
Un peu proche	44	26.0	35	21.0
Assez proche	26	15.4	15	9.0
Plutôt proche	26	15.4	23	13.8
Très proche	22	13.0	17	10.2

[a] Plusieurs réponses à cette question étaient possible.

7.4.3.2 Préférences à enseigner

Les tableaux 23 et 24 indiquent l'ordre de préférence des enseignants francophones et germanophones (respectivement) à enseigner à des élèves en fonction de la nature de leurs besoins éducatifs particuliers. Cette variable étant mesurée sur le niveau ordinal, le classement s'opère premièrement à partir de la médiane, puis du mode.

Tableau 23. Préférences des enseignants francophones à enseigner à des élèves en fonction de la nature de leurs besoins éducatifs particuliers (1 = préférence maximale, 9 = préférence minimale)

Nature des besoins éducatifs particuliers	Echantillon francophone ($N = 169$)		
	n (valide)	Médiane	Mode
Difficultés d'apprentissage	166	1.00	1
Handicap physique	165	3.00	1
Difficultés d'adaptation	165	3.00	2
Déficience intellectuelle	164	4.00	3
Troubles du langage	163	4.00	5
Déficit auditif	165	6.00	6
Déficit visuel	164	6.50	7
Autisme	164	8.00	8
Syndrome d'Asperger	161	9.00	9

Sans réelle surprise au vu des résultats descriptifs présentés précédemment, notamment en ce qui concerne l'expérience de l'intégration scolaire et le sentiment de compétence perçu, les enseignants tant francophones que germanophones préfèrent enseigner aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Ce résultat peut s'expliquer en partie par le sentiment de compétence perçu relativement élevé pour enseigner à ces élèves (tableaux 18 et 19) et par le fait que les enseignants sont nombreux à avoir expérimenté l'intégration scolaire avec ces élèves (tableau 16).

Les enseignants interrogés expriment également une préférence élevée à enseigner à des élèves présentant un handicap physique, bien que seul un enseignant sur cinq environ ait expérimenté l'intégration scolaire de ces élèves (tableau 16). Au contraire, les élèves ayant un trouble du spectre

autistique sont ceux avec lesquels les enseignants préféreraient le moins enseigner. Ce résultat peut se mettre en relation avec le faible sentiment de compétence perçu pour enseigner à ces élèves (tableaux 18 et 19) ainsi qu'avec les expériences d'intégration plus rares de ces élèves (tableau 16).

De manière étonnante, mais similaire aux constats issus des analyses descriptives relatives au sentiment de compétence pour enseigner aux élèves présentant des difficultés d'adaptation, les enseignants francophones et germanophones sont nombreux à indiquer une préférence relativement élevée à enseigner à ces élèves.

Tableau 24. Préférences des enseignants germanophones à enseigner à des élèves en fonction de la nature de leurs besoins éducatifs particuliers (1 = préférence maximale, 9 = préférence minimale)

Nature des besoins éducatifs particuliers	Echantillon germanophone (N = 167)		
	n (valide)	Médiane	Mode
Difficultés d'apprentissage	151	2.00	1
Handicap physique	150	3.00	2
Troubles du langage	149	4.00	3
Difficultés d'adaptation	151	5.00	1
Déficit auditif	145	5.00	5
Déficit visuel	145	6.00	6
Déficience intellectuelle	147	6.00	7
Autisme	145	8.00	8
Syndrome d'Asperger	141	8.00	9

Quant aux élèves avec un déficit sensoriel, les enseignants francophones expriment une préférence plus faible à leur enseigner. Ce résultat est cependant en lien avec leur sentiment de compétence perçu (tableau 18). Du côté des enseignants germanophones, ils préfèrent enseigner à ces élèves plutôt qu'à des élèves avec une déficience intellectuelle. Si cela peut être notamment en lien avec leur sentiment de compétence pour enseigner à des élèves ayant un déficit auditif (plus élevé qu'envers les élèves avec une déficience intellectuelle), cette même explication n'est pas valable pour les élèves ayant un déficit visuel : ils expriment effectivement se sentir plus compétents pour enseigner à un élève avec une déficience intellectuelle qu'à un élève avec un déficit visuel. Une explication de ce résultat réside dans le fait que la médiane est similaire (6.00) dans les deux cas (tableau 24). Ainsi, outre les indications fournies par le mode, les enseignants germanophones n'expriment pas une préférence réellement différente à enseigner à des élèves présentant soit un déficit visuel, soit une déficience intellectuelle.

Les analyses descriptives de ces informations indiquent que, en général, les enseignants préfèrent enseigner à des élèves dont les besoins éducatifs particuliers leur sont familiers et qui nécessitent relativement peu d'adaptations de l'enseignement ou des adaptations aisément réalisables en classe ordinaire (Avramidis & Kalyva, 2007 ; Wilczenski, 1995). Elle met également en évidence que la préférence à enseigner à certains élèves est corrélée au sentiment de compétence perçu pour leur

enseigner ainsi qu'à l'expérience de leur intégration. Les analyses de corrélation (tau-b de Kendall) entre la préférence à enseigner à des élèves avec un type de besoins particuliers et, d'une part, le sentiment de compétence pour leur enseigner (annexes 7 et 8) et, d'autre part, l'expérience de leur intégration (annexes 9 et 10) le confirment.

Dans l'échantillon francophone, les corrélations entre les préférences à enseigner et le sentiment de compétence sont effectivement hautement significatives ($p < .01$) pour la plupart des besoins particuliers, soit : les difficultés d'adaptation, la déficience intellectuelle, le handicap physique, les troubles sensoriels et les troubles du spectre autistique. Elles sont également significatives ($p < .05$) en ce qui concerne les difficultés d'apprentissage et les troubles du langage. Chez les enseignants germanophones, elles sont toutes hautement significatives ($p < .01$), excepté pour les difficultés d'apprentissage. Ces corrélations négatives[69] et significatives indiquent que lorsque les enseignants se sentent compétents pour enseigner à des élèves ayant un certain type de besoins éducatifs particuliers, ils préfèrent également leur enseigner et, inversement, à l'exception des élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans l'échantillon germanophone.

Il est intéressant de relever également que, dans les deux échantillons, les déficits auditif et visuel sont liés. En ce sens, si les enseignants se sentent compétents pour enseigner pour des élèves avec un déficit auditif, ils exprimeront une préférence non seulement à leur enseigner, mais également à enseigner aux élèves avec un déficit visuel, et inversement.

D'autres corrélations significatives, mais positives, indiquent que lorsque les enseignants se sentent compétents pour enseigner à des élèves avec certains types de besoins éducatifs (par exemple, handicap physique et déficits sensoriels), leur préférence à enseigner à d'autres élèves diminue (difficultés d'adaptation ou difficultés d'apprentissage, par exemple).

Les corrélations (tau b de Kendall) confirment également la tendance des enseignants à préférer enseigner aux élèves desquels ils ont expérimenté l'enseignement. Cela est particulièrement avéré chez les enseignants francophones en ce qui concerne les élèves avec une déficience intellectuelle, un trouble du langage, un déficit sensoriel (visuel ou auditif), ou un trouble du spectre autistique (Autisme ou Syndrome d'Asperger). Au contraire, l'expérience de l'intégration d'élèves avec des difficultés d'adaptation, des difficultés d'apprentissage ou un handicap physique n'est pas corrélée de manière significative à la préférence à leur enseigner. Ainsi, préférer enseigner à ces élèves-là semble mieux s'expliquer par le sentiment de compétence perçu pour leur enseigner. Chez les enseignants germanophones, l'expérience de l'intégration est corrélée de manière significative aux préférences à enseigner pour tous les types de besoins particuliers, excepté pour les difficultés d'apprentissage et le

[69] Des corrélations négatives sont effectivement souhaitées, puisque la cotation de ces deux variables est inversée : la préférence maximale a valeur de 1 alors qu'un sentiment de compétence perçu élevé a valeur de 6.

déficit visuel. Dans cet échantillon, la préférence à enseigner à des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ne s'explique donc ni par le sentiment de compétence perçu pour leur enseigner ni par l'expérience de l'intégration de ces élèves. Il est donc possible que cette préférence vis-à-vis de ce type de besoins éducatifs particuliers s'explique, d'une part, par son taux de prévalence particulièrement élevé au sein de la population scolaire (OFS, 2009). Les enseignants se trouveraient plus fréquemment confrontés à ce type de besoins éducatifs et cela les aiderait à dépasser certaines craintes et incertitudes possiblement associées aux résistances initiales (Yeung, 2012). D'autre part, ce choix peut être associé à la perception d'une mise en œuvre plus aisée des adaptations de l'enseignement pour ces élèves (Anati & Ain, 2012 ; Scruggs & Mastropieri, 1996).

Enfin, les enseignants francophones interrogés sont plus nombreux à avoir exprimé leurs préférences que les enseignants germanophones, plus de valeurs manquantes étant constatées dans ce dernier échantillon. Demander d'indiquer la préférence à enseigner à certains élèves plutôt qu'à d'autres semble être une question sensible, possiblement teintée du biais de désirabilité sociale. En ce sens, plutôt qu'affirmer une opinion potentiellement contraire aux conventions socialement acceptables, certains participants peuvent avoir évité de se prononcer. Le nombre important de valeurs manquantes peut également s'expliquer par le fait que certains enseignants n'ont pas souhaité s'exprimer sur ce point pour des raisons éthiques et déontologiques. En effet, il peut être contraire au code déontologique de la profession d'enseignant d'affirmer préférer enseigner à certains élèves plutôt qu'à d'autres, les enseignants ayant notamment pour fonction d'enseigner à tous les élèves qui leur sont confiés et de s'abstenir de toute forme de discrimination (Art. 44 de la Loi sur la scolarité obligatoire du canton de Fribourg [LS], Etat de Fribourg, 2012).

7.4.3.3 Intentions de comportement à l'égard de l'intégration scolaire

Bien que seules trois intentions à se comporter aient été examinées, la majorité des enseignants interrogés relatent avoir l'intention d'adapter certains comportements et gestes professionnels en situation d'intégration scolaire. Le tableau 25 indique que la plupart des enseignants francophones (47.9%) et germanophones (65.3%) se disent prêts à accepter la responsabilité d'enseigner à des élèves avec des besoins particuliers, à modifier leurs techniques d'enseignement pour s'adapter à ces élèves (68.1% et 74.9%) et à développer des compétences pour gérer le comportement des élèves avec des besoins éducatifs particuliers (69.8% et 84.1%). Il est à noter que les enseignants germanophones indiquent pour ces trois questions un degré d'accord plus élevé que les enseignants francophones.

De plus, environ 20% des enseignants francophones et 15% des enseignants germanophones ne savent pas s'ils s'engageraient dans ce type de comportements (responsabilité, adaptation de l'enseignement et développement de compétences). En comparaison, ils sont toutefois nettement moins nombreux,

pour chacune des dimensions, à affirmer ne pas être prêts à modifier certains gestes professionnels (voir tableau 25).

Tableau 25. Descriptif des réponses aux items relatifs aux intentions de comportement[a]

		Enseignants francophones		Enseignants germanophones	
		n	%	*n*	%
Responsabilité de l'enseignement					
	Pas d'accord du tout	15	8.9	8	4.8
	Pas d'accord	25	14.8	14	8.4
	Ne sait pas	*47*	*27.8*	*33*	*19.8*
	D'accord	58	34.3	76	45.5
	Tout à fait d'accord	23	13.6	33	19.8
Adaptation des techniques					
	Pas d'accord du tout	5	3.0	3	1.8
	Pas d'accord	11	6.5	10	6.0
	Ne sait pas	*37*	*21.9*	*25*	*15.0*
	D'accord	87	51.5	108	64.7
	Tout à fait d'accord	28	16.6	17	10.2
Développement de compétences					
	Pas d'accord du tout	6	3.6	2	1.2
	Pas d'accord	10	5.9	6	3.6
	Ne sait pas	*34*	*20.1*	*15*	*9.0*
	D'accord	91	53.8	99	59.3
	Tout à fait d'accord	27	16.0	42	25.1

[a] Les valeurs manquantes pour les deux échantillons sont minimes (entre 1 et 3 pour chaque dimension)

De plus, il s'avère que la proportion d'enseignants ayant l'intention de modifier leurs pratiques diffère en fonction des comportements proposés. Par exemple, les enseignants sont moins nombreux à avoir l'intention d'accepter la responsabilité à enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et, comparativement, plus nombreux à avoir l'intention de modifier leurs techniques d'enseignement pour s'adapter à leurs besoins. Ce constat rejoint la thèse selon laquelle les attitudes générales envers l'intégration scolaire ne peuvent prédire *un* comportement en particulier, mais une palette de comportements représentative de l'objet d'attitude (Ajzen & Fishbein, 2005 ; Eagly & Chaiken, 1993).

En résumé, la description des échantillons de recherche a mis en évidence, par les caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles, que les échantillons de recherche étaient représentatifs de la population cible en ce qui concerne le sexe et l'âge. Cette section a également permis de décrire d'autres variables caractéristiques des échantillons de recherche (expérience de l'intégration, formation continue, sentiment de compétence perçu, par exemple) et de mener des analyses descriptives relevant des associations entre certaines variables. Ces analyses exploratoires ont notamment permis d'interpréter plus finement certaines caractéristiques des échantillons de recherche, notamment certaines différences entre les échantillons francophones et germanophones.

7.5 Procédures d'analyse des données/choix des tests statistiques

Le but de cette première phase de la recherche est d'identifier quels facteurs influencent les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire d'élèves en classes ordinaires du niveau primaire et comment leurs attitudes varient en fonction de ces facteurs. Le plan de recherche ne contient qu'un seul temps de mesure, mais teste deux hypothèses (voir section 7.1). Bien que des analyses statistiques distinctes doivent être menées pour vérifier chacune des hypothèses, l'idée principale commune aux deux hypothèses est d'analyser un modèle qui explique au mieux la variation de la variable dépendante (VD), sachant que toute sa variation ne peut être expliquée (Méot & Bonin, 2005, p. 669).

La première hypothèse (H_1) cherche à vérifier si les attitudes des enseignants varient en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves intégrés. La variable dépendante (VD) est constituée à partir des scores moyens aux différentes dimensions de l'échelle ATIES. Cette hypothèse requérant un test intrasujet, il a été décidé de mener une analyse de variance à mesures répétées. Habituellement utilisé lorsque des sujets sont évalués à partir de la même échelle à trois occasions ou plus, soit lorsque le plan de recherche contient différents temps de mesure, ce test peut également être employé pour comparer les réponses des participants à plusieurs questions ou items différents, pour autant que ces questions soient mesurées en utilisant la même échelle de réponse (Pallant, 2010, pp. 258-259). Dans cette étude, les moyennes obtenues aux différentes dimensions de l'échelle ATIES déterminées par les analyses factorielles (voir sections 7.2.4.7 et 7.2.4.8) sont donc comparées. Cette technique permet de déceler s'il existe des différences significatives entre les scores moyens aux quatre dimensions de l'échelle ATIES, soit entre les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire selon la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves intégrés.

La seconde hypothèse de recherche (H_2) présuppose que les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire sont influencées par certaines caractéristiques des enseignants. Elle cherche donc à vérifier les effets de différentes variables sur un critère (les attitudes) et exige un test intersujet. Dans ce cas, l'analyse de régression linéaire multiple (RLM) a été retenue (Field, 2009 ; Méot & Bonin, 2005). L'analyse de régression linéaire multiple est en effet privilégiée lorsque les variables explicatives (ou prédicteurs) sont continues ou dichotomiques, fortement corrélées avec la variable dépendante, mais sans être corrélées trop fortement entre elles (multicolinéarité) (Field, 2009 ; Méot & Bonin, 2005 ; Tabachnick & Fidell, 2007). Dans cette étude, deux variables sont mesurées au niveau continu (expérience de l'intégration, nombre d'années de pratique de l'enseignement). Toutefois, l'expérience de l'intégration sera dichotomisée afin de vérifier si l'expérience ou non de l'intégration scolaire influence les attitudes des enseignants et non pas si leurs attitudes varient en fonction du nombre d'années d'expérience de l'intégration scolaire. En effet, les enseignants interrogés n'ont qu'en moyenne 2.75 (francophones) ou 3 années (germanophones) d'expérience de l'intégration et rares sont les enseignants qui ont expérimenté l'intégration scolaire durant de nombreuses années :

pour rappel, le mode est équivalent à zéro chez les francophones et à 2 chez les germanophones (voir section 7.4.1). La variable *sentiment de compétence perçu*, mesurée sur le niveau ordinal (5 niveaux), sera traitée comme une variable continue (Davison & Sharma, 1990). Ensuite, les variables catégorielles mesurant la formation continue et l'expérience du contact (fréquence) ont été catégorisées de manière à être dichotomiques : avec ou sans formation continue dans le domaine du handicap et/ou de l'intégration scolaire, avec ou sans expérience du contact avec des personnes en situation de handicap.

En RLM comme en analyse de variance, plusieurs erreurs sont à éviter. Les solutions de régression étant extrêmement sensibles aux combinaisons de variables qu'elles incluent, ces erreurs sont essentiellement liées aux questions de spécification du modèle (Field, 2009 ; Tabachnick & Fidell, 2007). La première erreur est en lien avec le manque de variables explicatives incluses dans le modèle. En effet, si des variables explicatives importantes, ayant un effet potentiel sur la VD, ont été oubliées, « les estimations des divers coefficients sont biaisées et manquent donc de validité » (Méot & Bonin, 2005, p. 678). Pour s'en prémunir, il s'agit de vérifier le R^2 du modèle à l'issue des analyses pour chaque échantillon. Si ce dernier est trop faible, il s'agira d'interroger l'absence de certaines variables explicatives dont l'importance a été sous-estimée.

La seconde erreur réside, au contraire, dans l'intégration d'un nombre trop important de variables explicatives dans le modèle, dont certaines n'ont pas d'effet sur la VD. En effet, cela peut mener à « un manque de précision des estimations pour les VI qui ont un intérêt véritable dans la problématique considérée » (Méot & Bonin, 2005, p. 678). Pour cette raison, l'option s'est portée sur une analyse de régression progressive, avec la méthode descendante (*backward*). Cela permet d'obtenir un compte rendu des effets le plus précis possible. Le second avantage lié à l'élimination des variables explicatives non significatives est que cela contribue à résoudre le problème de la présence de multicolinéarités entre les variables explicatives (Méot & Bonin, 2005).

La troisième erreur serait d'inclure dans le modèle de régression des prédicteurs corrélés avec des variables externes (Field, 2009). Les variables externes sont des variables qui n'ont pas été incluses dans le modèle de régression, mais qui influencent la variable dépendante. Il s'agit donc de vérifier qu'aucune variable externe n'est corrélée avec aucune variable incluse dans le modèle et d'insérer toutes les variables d'influence.

Afin de prévenir ces trois types d'erreurs liées à la spécification des modèles de régression, une importance particulière a été portée au choix des variables indépendantes à inclure dans l'analyse (Tabachnick & Fidell, 2007, p. 122). Pour ce faire, des analyses descriptives corrélationnelles ont été menées au préalable des analyses de régression afin de sélectionner avec parcimonie les variables à

insérer dans les modèles. Si cela n'est pas nécessaire pour les variables théoriques[70] faisant consensus dans la littérature (Fortin, 2010), cela est particulièrement important pour les trois variables pour lesquelles les résultats de recherche sont inconsistants : le nombre d'années de pratique de l'enseignement, le degré d'enseignement et le sexe de l'enseignant.

Outre l'attention accordée à la spécification des modèles de RLM, les hypothèses fondamentales aux modèles de régression seront également examinées, afin de vérifier que les estimations obtenues possèdent de bonnes qualités et peuvent être généralisées à la population cible (Field, 2009 ; Méot & Bonin, 2005 ; Tabachnick & Fidell, 2007) :

- l'absence de multicolinéarité entre les variables explicatives ($r < .9$ et statistiques de colinéarité : tolérance et facteur d'inflation de la variance [VIF]) ;
- l'indépendance des résidus (absence de corrélation) à l'aide du test de Dubin-Watson (valeurs équivalentes ou proches de 2, mais pas plus petites que 1 ou plus grandes que 3) ;
- la distribution normale des résidus (moyenne équivalente ou proche de zéro) ;
- la linéarité (nuage de points non courbe) ;
- l'homoscédasticité (homogénéité ou égalité des variances des résidus).

Enfin, des analyses des résidus seront également menées, afin d'identifier de potentielles valeurs extrêmes dans les observations, celles-ci étant reconnues comme pouvant influencer fortement les résultats des analyses de régression (Tabachnick & Fidell, 2007).

Cette section a présenté les processus de décision ayant mené au choix des tests statistiques permettant de vérifier les hypothèses de recherche. En résumé, il a été décidé, pour la première hypothèse, de mener une analyse de variance à mesures répétées et, pour la seconde hypothèse, une analyse de régression multiple. Les conditions exigées par ces tests paramétriques[71] (distribution normale, homogénéité des variances) ont été contrôlées systématiquement (Eagly & Chaiken, 1993) et corrigées lorsque cela était nécessaire. Les résultats de ces tests sont présentés dans la section suivante.

[70] Ces variables sont : le sentiment de compétence perçu à enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers, l'expérience de l'intégration scolaire, la formation continue dans le domaine du handicap et/ou de l'intégration scolaire et l'expérience du contact avec des personnes en situation de handicap en dehors du contexte professionnel.

[71] En se basant sur les résultats de Davison et Sharma (1990), Eagly et Chaiken (1993) notent que des tests paramétriques peuvent être employés pour autant que la variable dépendante soit mesurée sur un niveau ordinal continu qui augmente de manière monotone, ce qui est le cas des échelles de mesure de type Likert de l'ORI et de l'ATIES, ainsi que celle mesurant le sentiment de compétence perçu (variable indépendante).

7.6 Résultats

La présentation des résultats offre un aperçu des facteurs influençant les attitudes des enseignants envers l'intégration et soutiendra l'élaboration de la seconde phase de cette recherche, l'étude qualitative. Des analyses de variance à mesures répétées permettent de vérifier si les attitudes des enseignants varient en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves (H_1, voir section 7.6.1 ci-dessous). Des analyses de régression permettent, quant à elles, de vérifier quelles caractéristiques liées aux enseignants influencent leurs attitudes envers l'intégration scolaire (H_2, voir section 7.6.2 ci-dessous). Les résultats sont exposés de manière distincte en fonction des échantillons de recherche (francophones et germanophones). Une synthèse des résultats clôt ce chapitre (section 7.6.3).

7.6.1 Influence des caractéristiques liées à l'élève sur les attitudes (H_1)

Pour vérifier la première hypothèse (H_1), des analyses de variance à mesures répétées ont été menées à partir des scores moyens aux quatre dimensions de l'échelle ATIES, dimensions issues des analyses factorielles exploratoires (voir sections 7.2.4.7 et 7.2.4.8). Concernant les items saturant deux facteurs (item 30 dans ORI-*f* et item 33 dans ORI-*g*), ils ont été attribués au facteur sur lequel ils chargeaient le plus fortement.

Dans le cas des deux échantillons, les conditions de sphéricité ne sont pas remplies, les tests de Mauchly étant significatifs ($p < .05$). Toutefois, la correction de Greenhouse-Geisser en fonction des degrés de liberté est proche de 1 dans les deux échantillons ($\varepsilon_f = .917$ et $\varepsilon_g = .944$), signifiant que les variances sont plutôt homogènes (Field, 2009). Ainsi, les résultats sont présentés ci-après selon l'ajustement statistique de Greenhouse-Geisser (Field, 2009 ; Stevens, 2009 ; von Ende, 2001).

Les résultats montrent que les attitudes des enseignants des échantillons francophone et germanophone varient de manière hautement significative en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves intégrés (respectivement $F_f(2.752) = 162.25$, $p < .001$ et $F_g(2.484) = 91.72$, $p < .001$, voir tableau 26). La taille d'effet est forte[72] dans les deux échantillons (respectivement, $Eta^2 = .45$ et $Eta^2 = .36$). Des comparaisons par paire (tests *post hoc*), avec la méthode d'ajustement des comparaisons multiples de Dunn-Sidak (Field, 2009) ont été effectuées pour examiner si des différences significatives entre ces quatre catégories de besoins éducatifs particuliers s'observent. Dans le cas de l'échantillon francophone, les tests indiquent des différences significatives entre certains types de besoins éducatifs particuliers, mais pas entre tous. Ainsi, les élèves avec des troubles du comportement ($M = 2.89$, $ET = 1.18$) et des troubles sensoriels ($M = 3.16$, $ET = 1.41$) sont

[72] Selon Bakeman (2005), une taille d'effet en analyse de variance à mesure répétée supérieure à .26 peut être considérée comme forte.

significativement moins perçus par les enseignants francophones comme devant être scolarisés en classe ordinaire que les élèves avec des difficultés d'apprentissage (M = 4.03, ET = 1.23) et des difficultés sociales et de communication (M = 4.82, ET = 1.06) (p < .001 ; figure 10).

Tableau 26. Résultats de l'analyse de variance à mesures répétées (ajustement selon Greenhouse-Geisser).

	Troubles du comporte-ment		Troubles sensoriels et/ou moteurs[73]		Difficultés d'apprentis-sage		Difficultés sociales et de communi-cation					
Echantillon	*M*	*ET*	*M*	*ET*	*M*	*ET*	*M*	*ET*	*F*	ddl	*p*	Eta_p^2
Francophone (*N* = 169)	2.89	1.18	3.16	1.41	4.03	1.23	4.82	1.06	136.55	2.832	.000	.45
Germanophone (*N*= 167)	3.06	1.05	3.31	1.15	3.68	1.26	4.44	.97	91.72	2.848	.000	.36

Par contre, les comparaisons par paire n'indiquent pas de différence significative entre les élèves avec des troubles du comportement et ceux avec des troubles sensoriels (p = .051), malgré une moyenne plus faible en ce qui concerne les élèves avec un trouble du comportement (respectivement M = 2.89 et M = 3.16). Enfin, les comparaisons par paire indiquent une différence significative entre les élèves avec des difficultés sociales et de communication et ceux avec des difficultés d'apprentissage (p < .001). Les premiers sont perçus comme ayant davantage leur place en classe ordinaire que ceux présentant des difficultés d'apprentissage, soit des élèves ayant une ou deux années de retard dans le programme scolaire.

Dans l'échantillon germanophone, les comparaisons par paire indiquent des différences significatives entre chaque type de besoins particuliers (voir figure 10) : les élèves avec des difficultés sociales et de communication (M = 4.44, ET = .97) sont les élèves les plus perçus comme devant être scolarisés en classe ordinaire, comparativement aux élèves avec les trois autres types de besoins éducatifs particuliers (difficultés d'apprentissage, troubles sensorimoteurs et troubles du comportement). Les élèves avec des difficultés d'apprentissage (M = 3.68, ET = 1.26) sont perçus à leur tour comme ayant davantage leur place en classe ordinaire que les élèves avec un trouble sensori-moteur (M = 3.31, ET = 1.15) ou des troubles du comportement (M = 3.06, ET = 1.05). Enfin, les élèves avec un trouble sensorimoteur sont également plus perçus comme devant être scolarisés en classe ordinaire que les élèves avec des troubles du comportement. Les élèves avec des troubles du comportement sont donc les élèves les moins perçus comme devant être scolarisés en classe ordinaire (cf. figure 10).

La figure 10 montre également qu'une tendance similaire s'observe entre enseignants francophones et germanophones, tous percevant les élèves avec des besoins éducatifs particuliers dits légers (difficultés sociales et de communication, difficultés d'apprentissage), exigeant peu d'adaptations de l'enseignement, comme ayant davantage leur place en classe régulière que les élèves avec des troubles

[73] Troubles sensoriels pour les francophones, troubles sensorimoteurs pour les germanophones (voir sections 7.2.4.7 et 7.2.4.8).

à faible incidence (troubles sensorimoteurs). Quant aux élèves présentant des troubles du comportement, ils sont considérés par les enseignants tant francophones que germanophones comme les élèves ayant le moins leur place en classe ordinaire.

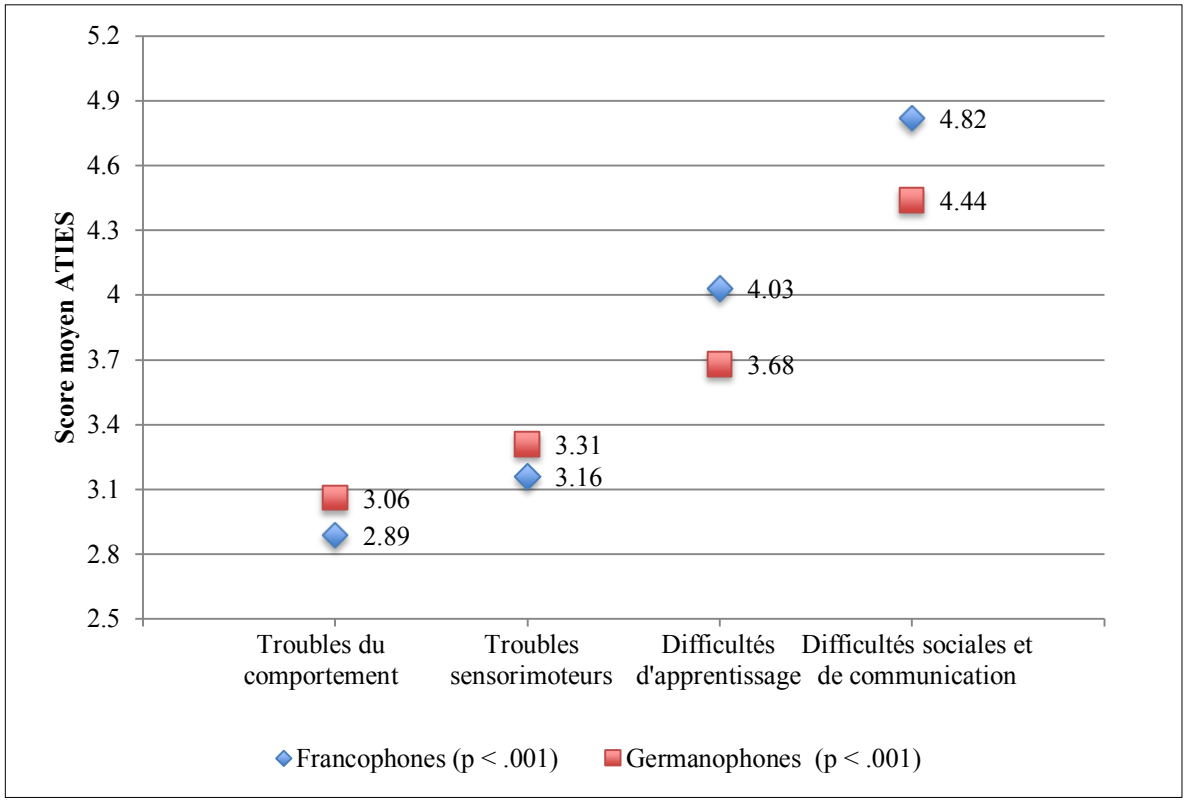


Figure 10. Degré d'accord des participants aux quatre dimensions de l'échelle ATIES.

L'analyse descriptive des scores de l'échelle ATIES fournit également des résultats intéressants, notamment une différence nette de perception des élèves avec des difficultés d'apprentissage selon l'importance de leurs difficultés. Ainsi, la majorité des enseignants francophones (86.3%) et germanophones (77.9%) perçoivent les élèves avec une année de retard scolaire comme devant être scolarisés en classe ordinaire (degrés d'accord de *un peu* à *tout à fait*). Or, lorsque les élèves sont présentés comme ayant au moins deux années de retard scolaire, et donc des difficultés d'apprentissage plus importantes, ces taux d'accord chutent à 36.2% chez les enseignants francophones et à 34.6% chez les enseignants germanophones. Les enseignants, tant francophones que germanophones, expriment effectivement des attitudes significativement plus positives à l'égard de l'intégration d'élèves avec une année de retard scolaire ($M_f = 4.98$, $ET = 1.30$ et $M_g = 4.40$, $ET = 1.36$) que d'élèves ayant deux années ou plus de retard scolaire (respectivement $M_f = 3.08$, $ET = 1.58$, $t(168) = -16.06$, $p < .001$ et $M_g = 2.91$, $ET = 1.51$, $t(160) = -14.24$, $p < .001$).

7.6.2. Influence des caractéristiques liées à l'enseignant sur les attitudes (H_2)

Des analyses descriptives corrélationnelles ont tout d'abord été menées entre les trois variables explicatives ne faisant pas consensus dans la littérature (sexe, degrés d'enseignement, nombre d'années de pratique de l'enseignement) et le score à l'échelle d'attitudes ORI. Cette démarche a pour but de sélectionner les variables devant être intégrées ensuite aux analyses de régression (Howell, 1998 ; Méot & Bonin, 2005 ; Tabachnick & Fidell, 2007). Des analyses descriptives corrélationnelles ont également été menées entre toutes les variables explicatives, dans le but d'examiner d'éventuelles corrélations entre les variables explicatives[74]. Toutefois, l'absence de multicolinéarité des prédicteurs a également été contrôlée par la suite, directement dans le cadre des analyses de régression. L'attention particulière accordée à la multicolinéarité est due au fait qu'elle représente la principale source d'instabilité et d'imprécision dans l'estimation des paramètres des modèles de régression (Saporta, 2011, p. 421).

Ensuite, des analyses de régression linéaire multiple ont été menées séparément pour chaque échantillon de recherche entre les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire (critère ou *outcome variable*) et les variables explicatives (ou prédictives), sélectionnées sur la base de considérations théoriques et des analyses corrélationnelles menées ci-après. Les attitudes des échantillons francophone et germanophone sont mesurées à l'aide du score moyen à l'échelle ORI, exempt des items éliminés suite aux analyses factorielles (voir sections 7.2.4.5 et 7.2.4.6). Le but étant de vérifier un modèle théorique *a priori*, il a été opté pour une analyse de régression multiple non hiérarchique. Toutefois, la méthode progressive (*stepwise*) par élimination descendante (*backward deletion*) a été employée. Cette modélisation permet de vérifier dans un premier temps le modèle théorique avec l'ensemble des variables sélectionnées (modèle 1), puis d'éliminer progressivement la ou les variables explicatives qui ne contribuent pas à la prédiction des attitudes de manière significative (Field, 2009 ; Saporta, 2011). Une variable à la fois est éliminée sur la base du critère d'élimination suivant : la probabilité de F est équivalente ou supérieure à .10 ($p > .10$). La procédure s'interrompt lorsque le modèle n'est constitué que de variables significatives. Ainsi, cette méthode génère un modèle prédictif plus parcimonieux et plus précis.

La taille des deux échantillons (N_f = 169 et N_g = 167) est suffisante pour mener des analyses de régression (Field, 2009 ; Saporta, 2011 ; Tabachnick & Fidell, 2007). En cohérence avec l'ensemble de ce travail, l'option de gestion des valeurs manquantes sélectionnée pour ces analyses est l'option *listwise*. Les résultats des analyses de régression sont détaillés de manière distincte en fonction des deux échantillons de recherche, ci-après les analyses descriptives corrélationnelles.

---

[74] Il est à noter que la terminologie de *variables indépendantes* ne peut s'utiliser dans le cadre de la régression. En effet, « les variables explicatives seront généralement supposée être linéairement indépendantes, ce qui ne veut pas dire qu'elles sont statistiquement indépendantes (en particulier, elles peuvent être corrélées) » (Saporta, 2011, p. 407).

7.6.2.1 Analyses descriptives corrélationnelles

En fonction du niveau de mesure et de la normalité de la distribution des différentes variables, des tests de corrélations bisérielles de points (*point-biserial correlation*, r_{pb} ou φ, variables dichotomiques) et le tau-b de Kendall (τ, variables catégorielles et continues) ont été calculés entre toutes les variables explicatives ainsi qu'avec la variable dépendante (score moyen à l'échelle ORI) (Chanquoy, 2005 ; Field, 2009 ; Howell, 2013). Des corrélations bilatérales ont été menées pour les variables dont la direction de la relation ne pouvait être prédite (notamment les variables *sexe*, *degré d'enseignement*, *années de pratique* et *contact*). Au contraire, pour les autres variables, des corrélations unilatérales ont été calculées, la direction de la relation pouvant être supposée (Field, 2009).

Le tableau 27 montre que, dans le cas de l'échantillon francophone, les variables *sexe* et *degré d'enseignement* ne sont pas corrélées significativement avec le critère (attitudes) ni avec aucune autre variable. De fait, elles seront exclues de l'analyse de régression. Pour l'échantillon germanophone, ces mêmes variables ne sont corrélées de manière significative qu'avec le nombre d'années de pratique (respectivement φ = -.22, $p < .05$ et τ = -.23, $p < .001$). Elles ne seront toutefois pas incluses dans le modèle de régression pour cet échantillon également, n'étant pas corrélées aux attitudes.

Tableau 27. Matrice de corrélations (en noir : échantillon francophone, *N* = 169 ; en bleu : échantillon germanophone, *N* = 167)

	Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Attitudes (score ORI)	-	.43***	.27***	.20**	ns	ns	ns	ns
2.	Sentiment de compétence	.28***	-	.18**	.16*	ns	ns	ns	ns
3.	Expérience de l'intégration	ns	ns	-	ns	ns	ns	ns	ns
4.	Contact handicap	.14	ns	ns	-	.17*	ns	ns	ns
5.	Formation continue	ns	.30***	ns	ns	-	ns	ns	ns
6.	Années de pratique	-.15**	ns	ns	-.16*	ns	-	ns	ns
7.	Sexe de l'enseignant	ns	ns	ns	ns	ns	-.22*	-	ns
8.	Degré enseignement	ns	ns	ns	ns	ns	-.23***	ns	-

ns : non significatif au niveau .05 ($p > .05$) ; *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

La variable *nombre d'années de pratique* est corrélée aux attitudes (score moyen à l'échelle ORI) de manière tendancielle dans le cas de l'échantillon francophone (τ = -.10, $p = .070$) et de manière significative dans le cas de l'échantillon germanophone (τ = -.15, $p < .01$) (voir tableau 27). Cette variable sera insérée dans le modèle de régression, dans les deux échantillons, au même titre que les variables explicatives issues du modèle théorique.

En outre, les analyses descriptives corrélationnelles menées révèlent que les variables explicatives théoriques ne corrèlent pas toutes de manière significative avec le score moyen à l'échelle de mesure des attitudes (ORI), et que des différences existent en fonction des échantillons. Le sentiment de compétence perçu est corrélé de manière hautement significative dans les deux échantillons ($\tau_f = .43$, $p < .001$, $\tau_g = .28$, $p < .001$), alors que l'expérience de l'intégration ne l'est que dans le cas de l'échantillon francophone ($\varphi_f = .27$, $p < .001$, $\varphi_g = .12$, $p = .064$). L'expérience du contact avec une personne en situation de handicap est corrélée significativement avec les attitudes des enseignants francophones et germanophones ($\varphi_f = .20$, $p < .01$, $\varphi_g = .144$, $p < .05$). Enfin, la formation continue n'est pas corrélée de manière significative dans le cas de l'échantillon francophone, mais l'est tendanciellement chez les germanophones ($\varphi_f = .02$, $p > .05$, $\varphi_g = .12$, $p = .061$).

De plus, les analyses descriptives corrélationnelles (unilatérales, sauf pour la variable *contact*) menées entre les variables explicatives de l'étude révèlent les résultats suivants (cf. tableau 27) :

a) L'expérience de l'intégration est corrélée significativement, chez les francophones, avec le sentiment de compétence ($\varphi = .18$, $p < .01$).
b) Le sentiment de compétence perçu est corrélé significativement, chez les enseignants francophones, avec l'expérience du contact ($\varphi = .16$, $p < .05$) et, chez les enseignants germanophones, avec la formation continue ($\varphi = .30$, $p < .001$).
c) Les variables *contact* et *formation continue* sont également corrélées entre elles dans l'échantillon francophone ($\varphi = .17$, $p < .05$). Enfin, chez les germanophones, l'expérience du contact avec des personnes en situation de handicap est corrélée de manière significative avec le nombre d'années de pratique de l'enseignement ($\varphi = -.16$, $p < .05$).

L'intérêt principal de ces analyses descriptives était, d'une part, de sélectionner les variables *non théoriques* à insérer dans le modèle de régression. Il en ressort que, parmi les trois variables à examiner, seule la variable *années de pratique de l'enseignement* est à retenir. D'autre part, il s'agissait de vérifier l'absence d'intercorrélation forte entre les variables explicatives, celles-ci pouvant influencer de manière défavorable les résultats en RLM. Les résultats confirment que ces variables ne sont pas fortement corrélées entre elles. De plus, ils révèlent que si la formation continue n'est pas corrélée directement avec les attitudes des enseignants, elle est corrélée à la variable explicative *contact* dans l'échantillon francophone et avec le sentiment de compétence chez les enseignants germanophones. En conséquence, les variables explicatives théoriques et la variable *années de pratique* seront insérées dans les analyses de régression.

7.6.2.2 Analyse de régression pour l'échantillon francophone

L'analyse de régression avec élimination descendante a été menée de manière non hiérarchique avec un seul bloc de variables explicatives, sélectionnées à partir du cadre théorique et des analyses descriptives corrélationnelles menées précédemment. Ces variables sont : a) le sentiment de compétence perçu pour enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers, b) l'expérience de l'intégration scolaire, c) la formation continue dans le domaine du handicap et/ou de l'intégration scolaire, d) l'expérience du contact avec des personnes en situation de handicap en dehors du contexte professionnel et e) le nombre d'années de pratique de l'enseignement.

Premièrement, les résultats indiquent les différentes étapes de l'analyse, ainsi que le modèle le plus précis pour les données de l'étude. Dans la première étape, toutes les variables sont insérées dans l'équation de régression (modèle 1) (tableaux 28 et 30). La variable *formation continue*, possédant le coefficient de corrélation partielle le plus petit (-.06) dans le premier modèle, a été éliminée lors de la seconde étape. En effet, la probabilité de sa valeur *t* est supérieure au critère d'élimination de $p < .10$ ($p = .445$). Ensuite, la variable *années de pratique de l'enseignement*, qui possède le coefficient de corrélation partielle le plus faible dans le second modèle (-.10), a été éliminée à son tour, sa valeur *t* n'étant, elle aussi, pas significative ($p = .143$). La diminution de la prédiction lors de chaque élimination est petite entre les différents modèles (variation du coefficient R^2, voir tableau 28). Cela démontre que le modèle final avec les variables explicatives *sentiment de compétence*, *expérience de l'intégration* et *contact* (modèle 3) explique la majeure partie de la proportion de variance des attitudes (31%, $R^2 = .309$), et ce, également dans les autres modèles (1 et 2). En effet, la conservation de la variable *années de pratique* dans le modèle 2, par exemple, n'explique qu'un pour cent supplémentaire, ce qui est insignifiant.

Tableau 28. Récapitulatif des modèles de régression (échantillon francophone, *N* = 162)

					Changement dans les statistiques					
Modèle	R	R^2	R^2ajusté	Erreur type d'estimation	Variation R^2	Variation de *F*	ddl1	ddl2	Signif. variation de *F*	Durbin-Watson
1	.566	.321	.299	.625	.321	14.733	5	156	.000	
2	.564	.318	.301	.624	-.003	.585	1	156	.445	
3	.556	.309	.296	.627	-.009	2.168	1	157	.143	1.897

Deuxièmement, la qualité des modèles est évaluée à l'aide d'une analyse de variance (ANOVA). Cette analyse permet de vérifier si les modèles avec prédicteurs expliquent significativement plus de variabilité qu'un modèle sans prédicteur. Bien que les variables explicatives ne contribuant pas de manière significative à la variance des attitudes aient été éliminées dans les différentes étapes de l'analyse, chaque modèle de régression est statistiquement significatif ($p < .001$) (tableau 29). L'hypothèse nulle stipulant que chaque variable explicative n'apporte pas de contribution au modèle

peut ainsi être rejetée à chaque étape. En ce sens, chaque prédicteur dans chacune des étapes de l'analyse contribue à la variance des attitudes. Néanmoins, le modèle 3 permet mieux que les modèles 1 et 2 de prédire le score à l'échelle d'attitudes, car sa valeur *F* (*F* = 23.53) est plus grande (Field, 2009). Le tableau 29 reproduit la source de variabilité (soit la variabilité qui peut être attribuée à la régression [intitulée *Régression*] et la variabilité observée qui n'est pas imputable à la régression [intitulée *Résidu*]), ainsi que les degrés de liberté et le ratio de *F*.

Tableau 29. Analyse de variance (ANOVA) pour le modèle de régression linéaire multiple avec élimination descendante (échantillon francophone, *N* = 162)

Modèle	Source	ddl	Moyenne des carrés	*F*
1	Régression	5	5.76	14.73***
	Résidus	156	.39	
2	Régression	4	7.14	18.32***
	Résidus	157	.39	
3	Régression	3	9.24	23.53***
	Résidus	158	.39	

*** $p < .001$

Les coefficients de régression standardisés (β) révèlent l'influence de chacune des variables explicatives prise une à une lorsque l'effet des autres variables est contrôlé (tableau 30). Le sentiment de compétence est le prédicteur le plus fort de la variance du score à l'échelle d'attitudes ORI (β = .46), suivi de l'expérience de l'intégration (β = .18) et du contact avec une personne en situation de handicap (β = .14). Plus les enseignants se sentent compétents pour enseigner aux élèves BEP, plus leurs attitudes sont positives. De même, s'ils ont expérimenté l'intégration scolaire ou s'ils ont été en contact avec une personne en situation de handicap en dehors de leur contexte professionnel, leurs attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire sont plus favorables. Ensemble, ces variables expliquent 31% de la variance du score à l'échelle d'attitudes ORI (tableau 28). Les variables *années de pratique* et *formation continue* ne contribuent pas de manière significative au modèle de prédiction des attitudes.

Enfin, l'analyse des intervalles de confiance (95%) indique que, pour les variables significatives, la valeur zéro ne se situe pas entre les deux intervalles (borne inférieure et supérieure). Le modèle est donc au plus près des données réelles de la population.

Premièrement, les hypothèses de base du modèle de régression linéaire ont été vérifiées et indiquent, premièrement, que l'hypothèse de l'absence de multicolinéarité est respectée. En effet, les variables explicatives ne sont pas corrélées de manière importante entre elles ($r < .8$), bien qu'une légère colinéarité entre ces variables soit constatée ($r < .2$). Les diagnostics de colinéarité confirment cette première observation. Ils révèlent que la majorité de la variance des différentes variables explicatives sature plusieurs dimensions (Field, 2009 ; Tabachnick & Fidell, 2007).

Tableau 30. Résultats de l'analyse de régression pour l'échantillon francophone (*N* = 162).

		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Statistiques de colinéarité	
	Modèle	*B*	Erreur standard (*SE B*)	β	*t*	Tolérance	VIF
1	(Constante)	2.52	0.20		12.95		
	Sentiment compétence	0.341	0.05	.44	6.47***	.925	1.081
	Expérience intégration	0.322	0.12	.19	2.75**	.961	1.040
	Contact	0.287	0.13	.15	2.23*	.946	1.058
	Années pratique ens.	-0.006	0.00	-.10	-0.43	.977	1.024
	Formation continue	-0.106	0.14	-.05	-0.77	.964	1.037
2	(Constante)	2.53	0.19		13.02		
	Sentiment compétence	0.339	0.05	.44	6.45***	.927	1.079
	Expérience intégration	0.315	0.12	.18	2.70**	.966	1.035
	Contact	0.272	0.13	.14	2.14*	.968	1.033
	Années pratique ens.	-0.006	0.00	-.10	-1.47	.979	1.022
3	(Constante)	2.39	0.17		13.26		
	Sentiment compétence	0.349	0.05	.46	4.37***	.942	1.061
	Expérience intégration	0.316	0.12	.18	-2.64**	.966	1.035
	Contact	0.256	0.13	.14	0.89*	.975	1.026

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

De plus, la tolérance et le facteur d'inflation de la variance (VIF) démontrent que le modèle et les coefficients de régression sont stables, leurs valeurs étant supérieures respectivement à .02 et inférieures à 3 (tolérance > .02 et VIF < 3, cf. tableau 30) (Howell, 1998, p. 603). Les valeurs VIF indiquent également une absence de colinéarité entre les prédicteurs (Field, 2009 ; Saporta, 2011).

Deuxièmement, l'analyse des résidus à l'aide du diagnostic des observations indique que l'échantillon ne contient pas de point atypique (valeurs extrêmes) pouvant biaiser les coefficients de régression : seules sept observations (4.3%) présentent des résidus standardisés plus petits que -2 ou plus grands que 2 et une seule observation (0.6%) a une erreur résiduelle se situant au-delà de la limite de ± 2.5. Bien qu'aucun résidu ne dépasse la valeur de 3.29, les distances de Cook (< 1) et de Mahalanobis (< 15) ont été vérifiées pour l'ensemble des observations. Les résultats révèlent qu'aucune observation n'influence particulièrement le modèle de régression (Field, 2009 ; Tabachnick & Fidell, 2007). En conséquence, l'échantillon semble être conforme à ce qui est attendu pour produire un modèle suffisamment précis (Field, 2009). La qualité de l'ajustement des données est donc vérifiée.

Troisièmement, la valeur du test de Durbin-Watson (1.897) est proche de 2 et entre 1 et 3, ce qui confirme l'hypothèse d'indépendance des erreurs dans le modèle (tableau 28) (Field, 2009).

Quatrièmement, le nuage de points montre des points aléatoirement dispersés. Cela démontre que les hypothèses d'homoscédasticité (homogénéité des variances des résidus) et de linéarité sont satisfaites.

Enfin, les erreurs sont distribuées normalement. L'histogramme présente une courbe ressemblant à une distribution normale et le diagramme gaussien de régression montre que les résidus standardisés se situent le long de la ligne.

Les résultats de l'analyse de régression présentés précédemment pour l'échantillon francophone indiquent que le modèle semble être précis pour l'échantillon à l'étude et généralisable à la population cible, les hypothèses de base ayant été vérifiées (Field, 2009).

7.6.2.3 Analyse de régression pour l'échantillon germanophone

Pour les enseignants de l'échantillon germanophone, l'analyse de régression multiple avec élimination descendante a été menée avec les mêmes variables explicatives que pour l'échantillon francophone (sentiment de compétence, nombre d'années de pratique de l'enseignement, contact avec une personne en situation de handicap en dehors du contexte professionnel, formation continue et expérience de l'intégration).

Les résultats démontrent une analyse en quatre étapes. La première étape contient l'ensemble des variables explicatives (modèle 1). La seconde a éliminé la variable *formation continue*, celle-ci satisfaisant le critère d'élimination ($p > .10$) (modèle 2). La variable *contact* a été éliminée à la troisième étape (modèle 3). Le quatrième modèle représente la dernière étape, après que la variable *expérience de l'intégration* a également été éliminée. La prédiction des attitudes diminue très faiblement lors de chaque élimination (variation de R^2, tableau 31). En conséquence, les variables *sentiment de compétence perçu* et *nombre d'années de pratique* expliquent la plupart de la variance des attitudes dans les différents modèles. Si, au final, le modèle retenu explique 17.3% de la proportion de variance des attitudes ($R^2 = .173$), cela signifie cependant que 82.7% de la variance des attitudes des enseignants germanophones n'est pas expliquée par le modèle de régression. Il peut donc être supposé que plusieurs variables d'intérêt ont été omises. Ces résultats sont résumés dans le tableau 31.

Tableau 31. Récapitulatif des modèles de régression (échantillon germanophone, *N* = 164)

					Changement dans les statistiques					
Modèle	R	R^2	R^2ajusté	Erreur type d'estimation	Variation R2	Variation de *F*	ddl1	ddl2	Signif. variation de *F*	Durbin-Watson
1	.429	.184	.158	.710	.184	7.131	5	158	.000	
2	.428	.184	.163	.710	-.001	.113	1	158	.737	
3	.423	.179	.163	.708	-.005	.922	1	159	.338	
4	.416	.173	.163	.707	-.006	1.138	1	160	.288	2.051

Les résultats de l'analyse de variance sont reportés partiellement (tableau 32), soit uniquement pour la première et la dernière étape (modèle 1 et 4). Si chaque modèle de régression est statistiquement

significatif ($p < .001$), la valeur F augmente après chaque élimination d'une variable explicative non significative. Ainsi, avec la valeur F la plus élevée, le modèle 4 est celui qui prédit le plus fortement le score moyen à l'échelle d'attitudes ORI (tableau 32).

Tableau 32. Analyse de variance (ANOVA) pour le modèle de régression linéaire multiple utilisant l'élimination descendante (échantillon germanophone, $N = 164$)

Modèle	Source	ddl	Moyenne des carrés	F
1	Régression	5	3.60	7.13***
	Résidus	158	.50	
4	Régression	2	8.44	16.83***
	Résidus	161	.50	

*** $p < .001$

Le tableau 33 présente les résultats de l'analyse de régression pour la première et la quatrième étape (modèle 1 et 4). Il indique que seuls le sentiment de compétence et le nombre d'années de pratique prédisent de manière significative les attitudes des enseignants germanophones envers l'intégration scolaire (respectivement $\beta = .35$, $p < .001$ et $\beta = -.21$, $p < .01$). Plus les enseignants se sentent compétents pour enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers, plus leurs attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire sont positives. Au contraire, plus ils cumulent un nombre élevé d'années de pratique de l'enseignement, moins ils expriment des attitudes positives envers l'intégration scolaire. Quant aux variables *contact*, *expérience de l'intégration* et *formation continue*, elles ne prédisent pas de manière significative les attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire des enseignants de l'échantillon germanophone.

Tableau 33. Résultats de l'analyse de régression pour l'échantillon germanophone ($N = 164$)

		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Statistiques de colinéarité	
	Modèle	B	Erreur standard (*SE B*)	β	*t*	Tolérance	VIF
1	(Constante)	2.89	0.26		11.33		
	Sentiment compétence	0.27	0.06	.33	3.33***	.891	1.122
	Expérience intégration	0.16	0.14	.08	1.11	.985	1.015
	Contact	0.13	0.13	.07	0.97	.953	1.049
	Années de pratique	-0.015	0.01	-.20	-.267**	.957	1.045
	Formation continue	0.042	0.13	.03	0.34	.896	1.116
4	(Constante)	3.10	0.20		15.24		
	Sentiment compétence	0.29	0.06	.35	4.87***	.997	1.003
	Années de pratique	-0.02	0.01	-.21	-2.91**	.997	1.003

$R^2 = .17$ ($p < .001$). *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

La vérification des hypothèses de base en analyse de régression linéaire démontre que le modèle germanophone semble également généralisable à la population cible (Field, 2009 ; Tabachnick & Fidell, 2007). En effet, la multicolinéarité est évitée ($r < .8$; tolérance > .02 et VIF < 3) (tableau 33). Ces indications sont confirmées par les diagnostics de colinéarité qui indiquent que la majorité de la

variance des différentes variables explicatives sature plusieurs dimensions (valeurs propres). De faibles corrélations entre les variables explicatives sont un indice de la qualité du modèle. De plus, le diagnostic des observations révèlent qu'aucun seuil limite n'est dépassé, signifiant que le modèle représente adéquatement les données : cinq observations (3.1%) possèdent des résidus standardisés plus petits que -2 ou plus grands que 2, une observation (0.6%) présente une erreur résiduelle se situant au-delà de la limite de ±2.5 et aucune ne dépasse la valeur de 3.29. L'examen des distances de Cook et de Mahalanobis n'indique également pas de valeur supérieure respectivement à 1 et à 15. Aucune observation ne révèle de valeur extrême et les coefficients de régression ne sont donc pas influencés par une observation en particulier. L'hypothèse d'indépendance des erreurs est confirmée par le test de Durbin-Watson, dont la valeur est proche de 2 (tableau 31). Les hypothèses d'homoscédasticité et de linéarité sont également respectées (nuage de points dispersés), de même que celle de la distribution normale des erreurs, les résidus standardisés ne s'écartant pas de la diagonale.

7.6.2.4 Validation croisée des modèles

Les résultats présentés précédemment ont démontré que les modèles sont généralisables à la population cible, l'ensemble des hypothèses sous-jacentes aux modèles de régression ayant été respecté (Field, 2009). Toutefois, il demeure utile d'examiner la précision avec laquelle les modèles résultant des analyses précédentes peuvent prédire la variance des attitudes dans d'autres échantillons (Field, 2009). Cet examen est connu sous le nom de validation croisée (*cross-validation*) et s'opère à l'aide des coefficients de détermination multiple (R^2).

Le modèle francophone permet d'expliquer 31% (R^2 = .309) de la variance des attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire. Le modèle germanophone explique 17.3% (R^2 = .173) de la variance des attitudes. Toutefois, les coefficients R^2 ajustés calculés à partir de l'équation de Wherry (Field, 2009) nous indiquent que ces modèles, généralisés à la population cible, n'expliqueraient pas tout à fait une telle proportion de la variance des attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire : pour l'échantillon francophone, les variables retenues dans le modèle expliqueraient 1.3% (R^2 ajusté = .296) de moins la variance des attitudes et, pour l'échantillon germanophone, 1% de moins (R^2 ajusté = .163).

Or, au vu des critiques envers l'équation de Wherry générée automatiquement par SPSS, il a été décidé d'utiliser la formule de Stein (Field, 2009 ; Stevens, 2009) afin de vérifier si les modèles obtenus dans les résultats permettent de prédire un résultat similaire avec d'autres échantillons et donc de s'assurer que les modèles peuvent être généralisés à la population cible. La formule de Stein indique que les valeurs R^2 ajustées sont proches des valeurs R^2 obtenues dans les modèles francophone (R^2 ajusté = .287) et germanophone (R^2 ajusté = .142). Ainsi, ces modèles appliqués à d'autres échantillons expliqueraient 2.2% (francophone) et 3.1% (germanophone) de moins les attitudes des

enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire que dans les échantillons à l'étude. Cet écart n'étant pas considérable, les résultats confirment que les modèles francophone et germanophone peuvent être généralisés à la population cible.

Néanmoins, les coefficients de détermination multiple (R^2) des modèles francophone ($R^2 < .05$) et germanophone ($R^2 < .02$) indiquent que plus de la moitié de la variance des attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire n'est pas expliquée par ces modèles de régression. En conséquence, il peut être supposé que d'autres variables influencent les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire, notamment des variables relatives à la nature des besoins éducatifs particuliers (voir résultats H_1, section 7.6.1) et/ou à des variables environnementales comme la perception de l'adéquation du soutien reçu (voir section 8.4.3.3 ci-après).

7.6.3 Synthèse des résultats quantitatifs : des influences directes

La première hypothèse (H_1) est vérifiée dans le cas des deux échantillons de recherche : les attitudes des enseignants francophones et germanophones envers l'intégration scolaire varient en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers. Les élèves avec des difficultés sociales et de communication ou des difficultés d'apprentissage sont davantage perçus comme devant être scolarisés en classe ordinaire que les élèves avec un déficit sensorimoteur ou des troubles du comportement.

La seconde hypothèse de recherche (H_2) est également confirmée : les attitudes des enseignants sont influencées par certaines caractéristiques propres à l'enseignant. Parmi les variables testées, deux variables démontrent les mêmes effets, quel que soit l'échantillon de recherche : la formation continue n'influence pas de manière significative les attitudes des enseignants, qu'ils soient francophones ou germanophones, alors que le sentiment de compétence perçu prédit de manière significative les attitudes des enseignants interrogés. Plus les enseignants se sentent compétents pour enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers, plus ils expriment des attitudes favorables vis-à-vis de l'intégration scolaire. En outre, dans le cas des deux échantillons, les variables *sexe* et *degré d'enseignement* n'ont pas été insérées dans les modèles de régression en raison de l'absence de corrélation avec les attitudes des enseignants (score à l'échelle ORI).

Ensuite, les résultats se distinguent en fonction des échantillons de recherche. Dans l'échantillon francophone, les attitudes des enseignants sont également plus positives lorsqu'ils ont expérimenté l'intégration scolaire et lorsqu'ils sont ou ont été en contact avec des personnes en situation de handicap. En ce qui concerne l'échantillon germanophone, outre le sentiment de compétence perçu, la variable *années de pratique de l'enseignement* contribue elle aussi à la prédiction des attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire : plus les enseignants ont d'années d'expérience de l'intégration scolaire, plus leurs attitudes sont négatives. Toutefois, et contrairement aux enseignants

francophones, les attitudes des enseignants germanophones ne sont pas influencées de manière significative par l'expérience de l'intégration scolaire ni par l'expérience du contact avec des personnes en situation de handicap. Les figures 11 et 12 illustrent la synthèse des résultats des facteurs influençant de manière significative les attitudes des enseignants respectivement francophones et germanophones.

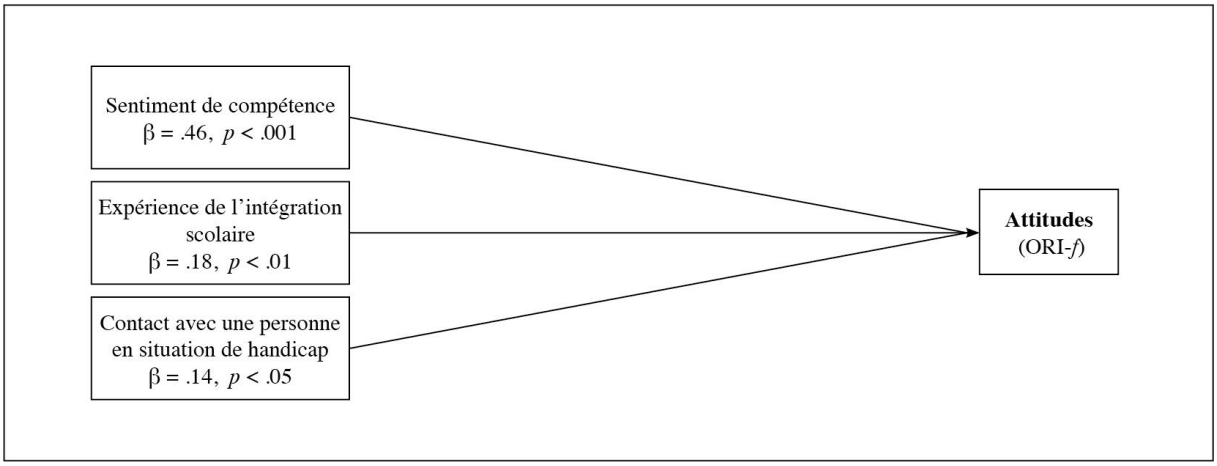


Figure 11. Synthèse des résultats des facteurs influençant de manière significative les attitudes des enseignants francophones (H_2).

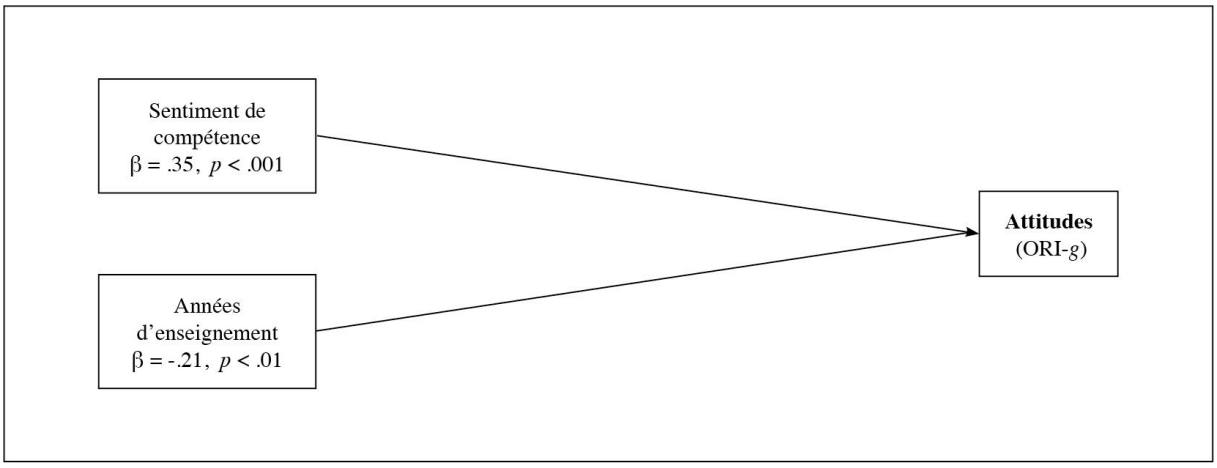


Figure 12. Synthèse des résultats des facteurs influençant de manière significative les attitudes des enseignants germanophones (H_2).

Bien que les modèles obtenus soient généralisables à la population cible, les variables testées dans ces modèles n'expliquent qu'une partie de la variance des attitudes des enseignants (R^2_f = .309 et R^2_g = .173). Cela signifie qu'il est possible que les attitudes des enseignants soient aussi expliquées par d'autres variables.

En résumé, l'étude quantitative a permis de déterminer quelles variables influencent les attitudes des enseignants de trois cantons suisses vis-à-vis de l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire. Néanmoins, si cette première étude fournit une compréhension générale du phénomène étudié, elle ne permet pas de comprendre les processus sous-

jacents aux constats générés, comme les raisons de l'absence d'effet direct de la formation continue sur les attitudes des enseignants. De plus, elle ne permet pas non plus d'accéder au vécu expérientiel de l'intégration scolaire ni aux significations que les acteurs donnent eux-mêmes aux déterminants de leur situation (Anadón, 2006). Cela soutient l'intérêt de mener une seconde étude de nature qualitative afin d'appréhender plus finement le phénomène étudié en explorant les points de vue des enseignants en profondeur (Creswell & Plano Clark, 2011). En conséquence, avant d'être discutés au regard de la littérature, les résultats de l'étude quantitative sont employés dans le chapitre qui suit pour déterminer les objectifs de la seconde étape de cette recherche, l'étude qualitative.

8 ETUDE QUALITATIVE

Les constats générés dans le cadre de la synthèse des résultats de l'étude quantitative attestent de l'intérêt de mener une seconde étude de nature qualitative, dont le but est d'illustrer et de mieux comprendre certains résultats statistiques. Outre une visée descriptive de certains déterminants propres au phénomène étudié, cette seconde étude a également pour but de mieux comprendre certains aspects du phénomène en établissant des liens entre les facteurs et en considérant à la fois l'ensemble et le particulier. Pour ce faire, l'étude qualitative qui suit implique une démarche d'inférence en laissant un maximum d'espace à l'expression des données (Duvanel Aouida, 2014), tout en s'inscrivant dans une logique délibérative : le processus d'analyse est guidé par le cadre théorique et les résultats de la phase quantitative précédente (Mukamera, Lacourse, & Couturier, 2006). En ce sens, le cadre théorique a permis de préciser les concepts et les variables qui permettront l'interprétation du phénomène à l'étude, tout comme les résultats quantitatifs ont permis d'en préciser les relations. Ainsi, cette phase qualitative subséquente ne peut faire l'abstraction d'a priori théoriques (Deslauriers & Kérisit, 1997) : le cadre théorique et, plus encore, les résultats de la phase quantitative interfèrent avec les différentes étapes de l'étude qualitative, notamment lors de l'élaboration des objectifs de recherche, du canevas d'entretien et de l'échantillonnage (Mukamurera et al., 2006). Cependant, il va sans dire qu'une telle démarche autorise l'émergence d'éléments nouveaux, évitant ainsi au chercheur d'être « en contradiction avec la nécessité [...] de rester toujours disponible aux événements nouveaux et aux catégories émergentes, c'est-à-dire empiriquement enracinées » (Poisson, 1991, cité par Mukamurera et al., 2006, p. 115).

C'est en rendant intelligible l'expérience subjective de l'intégration scolaire (Anadón, 2006), telle que les enseignants l'ont vécue, ainsi que la projection de l'expérience de l'intégration scolaire de celles ou ceux qui ne l'auraient pas vécue, que les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire seront appréhendées (Eiser, 1986 ; Haddock, Rothman, Reber, & Schwarz, 1999 ; Schwarz et al., 1991). Afin d'en rendre compte, ce chapitre se divise en plusieurs sections consistant à expliciter : 1) les objectifs spécifiques de recherche de cette seconde phase de l'étude, 2) l'instrument à partir duquel les données ont été récoltées, 3) les procédures d'échantillonnage et de récolte des données, ainsi que les caractéristiques de l'échantillon et 4) le processus d'analyse des données ainsi que la présentation et l'interprétation des résultats de l'analyse qualitative. La discussion des résultats quantitatifs et qualitatifs est présentée dans le chapitre suivant (chapitre 9).

8.1 Précision des objectifs de recherche

Cette seconde phase de la recherche a pour principale intention de comprendre plus finement les résultats de l'étude quantitative menée précédemment, en « traduisant le vécu individuel dans le langage du cadre théorique, mais également en élargissant la compréhension selon les éléments

rapportés par l'acteur lui-même » (Cudré-Mauroux, 2010, p. 234). Ainsi, si l'analyse des propos des enseignants relatifs à l'intégration scolaire permet, de manière générale, de mieux comprendre les situations vécues et d'illustrer les données quantitatives obtenues précédemment, les objectifs spécifiques de cette étude qualitative ont été déterminés à partir de l'analyse des résultats statistiques et en regard du cadre théorique, comme le préconisent Creswell et Plano Clark (2011) en ce qui concerne les plans de recherche mixte de type séquentiel explicatif.

L'orientation des objectifs de l'étude qualitative s'est effectuée, dans un premier temps, à partir du constat que seuls quatre résultats de l'étude quantitative sont communs aux deux échantillons de recherche, relevant de fait leur prégnance au niveau national malgré des contextes linguistiques et culturels distincts ainsi que l'intérêt de les investiguer plus en profondeur : la nature des besoins éducatifs particuliers et le sentiment de compétence pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers influencent les attitudes des enseignants tant francophones que germanophones, alors que la formation continue ne les influence pas de manière significative. En outre, les deux modèles indiquent que d'autres variables que celles examinées pourraient expliquer la variance des attitudes, notamment des variables environnementales. Au contraire, les variables écartées au départ (sexe de l'enseignant, degré d'enseignement) et celles qui ont été insérées dans l'analyse de régression, mais qui ont démontré un effet sur l'un des deux échantillons uniquement (expérience de contact avec une personne en situation de handicap en dehors du cadre professionnel et années de pratique de l'enseignement) ne sont pas examinées dans le cadre de cette seconde étude. Si l'expérience de l'intégration répond également à ce critère, ce facteur n'est cependant pas étudié comme une variable d'intérêt, mais comme substrat à l'analyse des autres déterminants des attitudes à l'égard de l'intégration scolaire. La délimitation des objectifs a, dans un second temps, été affinée en regard des résultats de la recherche à l'échelle internationale.

Ainsi, l'analyse des résultats de l'étude quantitative indique premièrement que les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire varient de manière significative en fonction de la nature des besoins éducatifs des élèves intégrés en classe ordinaire, corroborant les résultats de la plupart des recherches à l'échelon international (Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011 ; Gyimah et al., 2009 ; Khochen & Radford, 2012 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012 ; Leung & Mak, 2010). Ils indiquent de surcroît que les élèves qui manifestent des troubles du comportement sont les élèves les moins bien perçus comme devant être scolarisés en classe ordinaire, ce que relèvent de nombreuses études (par exemple : Čagran & Schmidt, 2011 ; Gebhardt et al., 2011 ; Rakap & Kaczmarek, 2010). Or, il est reconnu que si les enseignants peuvent influencer leurs élèves, ces derniers peuvent également avoir un impact sur l'enseignement et sur la qualité de la relation enseignant-élève (Nurmi, 2012). Par exemple, manifester des difficultés comportementales accentue le risque que des relations enseignant-élève conflictuelles s'établissent. Or, ces dernières sont reconnues pour avoir un effet négatif sur le développement des relations entre l'élève et ses pairs, et interférer avec les

apprentissages et la réussite scolaire (Coplan & Prakash, 2003). Par extension, il est supposé que les caractéristiques des élèves intégrés en classe ordinaire peuvent influencer le vécu expérientiel de l'intégration scolaire des enseignants. L'analyse des données qualitatives a ainsi pour premier objectif de comprendre plus finement comment les caractéristiques des élèves, telles que décrites par les enseignants, influencent leur expérience de l'intégration scolaire, notamment en termes de gestion de classe et des apprentissages, en identifiant les liens de causalité (ou du moins des liens significatifs, au sens de Deslauriers, 1997) entre la description des élèves et le vécu expérientiel de l'intégration scolaire perçu positivement ou négativement.

Deuxièmement, les résultats statistiques relatifs aux caractéristiques liées à l'enseignant ont démontré, entre autres, que la formation continue dans le domaine du handicap et/ou de l'intégration scolaire n'influence pas les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire, résultat contraire à ceux de nombreuses recherches à l'échelle internationale (Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011 ; Čagran & Schmidt, 2011). En conséquence, l'étude qualitative cherche à mieux comprendre l'absence d'effet de la formation continue sur les attitudes des enseignants. Pour ce faire, elle s'efforce, d'une part, d'identifier les raisons pour lesquelles les enseignants ne suivent pas ou peu de formation continue sur ces thématiques. En effet, la description de l'échantillon quantitatif indique que, si la majorité des enseignants interrogés dans le cadre de l'étude quantitative ont exprimé avoir expérimenté l'intégration scolaire (78%), seule une minorité d'entre eux a indiqué avoir suivi une formation continue sur le thème de l'intégration scolaire ou dans le domaine du handicap (24%). D'autre part, cette seconde étude vise à mieux comprendre comment la formation en général influence l'expérience de l'intégration scolaire, en examinant l'adéquation perçue de la formation initiale ainsi que les modalités de formation continue qui soutiennent positivement l'expérience de l'intégration scolaire. En outre, il s'agit également d'identifier les besoins en formation en terme de forme et de contenu, tel que l'ont recommandé Khochen et Radford (2012) : « *the main problem is not the need for training per se, but the issue of specifying exactly what the content of training should be* » (p. 150).

Dans cette même dimension, il a été démontré dans l'étude quantitative que le sentiment de compétence pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers est la variable qui prédit le plus fortement la variance des attitudes envers l'intégration scolaire. Bien que ce résultat, contrairement au précédent, concorde avec la littérature scientifique, la force de cette variable laisse penser que ce sentiment est un levier important dans l'expression d'attitudes à l'égard de l'intégration scolaire. En effet, il est notamment reconnu que le sentiment d'efficacité personnelle[75] influencerait les croyances des enseignants relatives à la réussite scolaire des élèves avec des besoins éducatifs

[75] Le sentiment de compétence à enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers est, dans ce travail, utilisé de manière analogue au sentiment d'efficacité personnelle en raison de son niveau de précision. Le lecteur peut se référer à la note explicative dans la section 8.4.3.2.2 relative à l'explicitation de la différence conceptuelle entre sentiment de compétence et sentiment d'efficacité personnelle.

particuliers (Ross, 1994 ; Tournaki & Podell, 2005). Ainsi, l'analyse qualitative qui suit cherche à dégager quels éléments renforcent ou diminuent le sentiment de compétence perçu pour enseigner à des élèves avec des besoins particuliers.

Troisièmement, les résultats statistiques issus de la seconde hypothèse de recherche ont montré que les variables prédictives du modèle expliquent en partie seulement la variance des attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire. Cela signifie que d'autres variables sont susceptibles de contribuer à la prédiction des attitudes, notamment celles liées à l'environnement scolaire (Ahmmed et al., 2012 ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Hsieh et al., 2012 ; Scruggs & Mastropieri, 1996). Etant donné l'influence de la perception du soutien reçu par les enseignants sur leurs attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire (Ahmmed et al., 2012 ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Gaad & Khan, 2007 ; Horne & Timmons, 2009 ; Koutrouba et al., 2006), l'analyse qualitative se focalise sur cet aspect de l'environnement scolaire en particulier. En effet, selon Ahmmed et al. (2012), peu de travaux recherche ont étudié comment la perception du soutien scolaire influence les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire et la compréhension de ce sujet demeure incomplète (Morley, Bailey, Tan, & Cooke, 2005). En conséquence, l'étude qualitative vise à saisir comment le soutien perçu par les enseignants influence leur vécu expérientiel de l'intégration en examinant l'appréciation subjective du soutien reçu à l'aide de plusieurs déterminants de la satisfaction. De plus, cette étude cherche à identifier les besoins en soutien exprimés par les participants.

En résumé, les objectifs de recherche de cette phase qualitative se retrouvent dans les trois champs d'influence des attitudes relevés dans le cadre théorique (cf. figure 4) et sont formulés de la manière suivante :

1) Caractéristiques de l'élève intégré en classe ordinaire :
    a. Identifier les caractéristiques des élèves intégrés en classe ordinaire qui influencent positivement et négativement le vécu expérientiel de l'intégration scolaire des enseignants, notamment en termes de gestion de classe et des apprentissages ;
2) Caractéristiques de l'enseignant :
    a. Identifier les raisons pour lesquelles les enseignants entrent ou n'entrent pas dans une démarche de formation continue sur le thème de l'intégration scolaire et/ou dans le domaine du handicap ;
    b. Examiner la perception d'adéquation des formations suivies par les enseignants et son influence sur l'expérience de l'intégration scolaire ;
    c. Identifier les besoins potentiels de formation en termes de forme et de contenu ;
    d. Identifier les raisons qui génèrent un faible sentiment de compétence pour enseigner aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et les conditions qui favorisent un sentiment de compétence élevé.

3) Caractéristiques de l'environnement scolaire :
    a. Examiner la perception d'adéquation du soutien social reçu et son influence sur l'expérience de l'intégration scolaire ;
    b. Identifier les besoins potentiels en soutien.

La formulation des objectifs de la phase qualitative a contribué à générer les thématiques qui ont guidé l'élaboration du canevas d'entretien.

8.2. Instrument de récolte des données

Pour récolter les données nécessaires à cette étude, des entretiens semi-dirigés ont été menés à l'aide d'un canevas d'entretien contenant un degré élevé d'instrumentation préalable (Miles & Huberman, 2003).

8.2.1 Elaboration du canevas d'entretien

Le canevas d'entretien a été développé à partir des variables répertoriées dans le cadre théorique, de l'analyse des résultats de la phase quantitative et de la délimitation des objectifs de l'étude qualitative. Créé sous la forme d'un tableau à deux colonnes (cf. annexe 11), il contient, d'une part, les éléments à transmettre au locuteur (éléments d'introduction, exemples de relances et questions) et, d'autre part, des indicateurs ou des thèmes potentiels permettant à l'émetteur de s'assurer que les renseignements recherchés ont été transmis de manière optimale (Pires, 1997). Il est de type semi-structuré dans le but de disposer d'une liberté chronologique du questionnement relativement aux réponses données par les participants, tout en conservant une certaine structure (Miles & Huberman, 2003). En ce qui concerne cette structure, une ouverture et une fermeture similaires ont été proposées aux personnes interrogées. L'ouverture avait pour intention de rappeler aux personnes interrogées certains éléments, comme l'a recommandé Savoie-Zajc (1997) : le but de l'entretien, la définition de l'intégration scolaire afin d'assurer un langage commun entre le locuteur et l'émetteur, la valorisation du témoignage du locuteur et l'absence de jugement de la part de l'émetteur, la garantie de la confidentialité et de l'anonymat en ce qui concerne le traitement et la conservation des données et, finalement, le temps imparti. La fermeture servait à proposer aux personnes interrogées de relire les transcriptions de l'entretien afin de valider leur fidélité. La communication des résultats de l'étude aux participants était également discutée. Enfin, elle permettait de remercier les participants pour leur engagement et le temps accordé (Savoie-Zajc, 1997).

Les questions ont été formulées selon les caractéristiques communes aux différentes typologies de questions d'entretien (Savoie-Zajc, 1997) : elles sont ouvertes (suscitent l'expression), courtes (une idée à la fois), neutres (ne reflètent pas l'opinion du chercheur) et pertinentes (clarification, vérification, reformulation). Elles ont ensuite été organisées des plus générales au départ aux plus

spécifiques par la suite, dans le but de respecter la dynamique du général au particulier propre aux entretiens qualitatifs (Savoie-Zajc, 1997). Les questions ont été répertoriées pour permettre d'appréhender chacune des thématiques définies de manière distincte et inventoriées dans trois sections. La première section contient une série de questions ayant pour objectif de commencer la relation, en s'intéressant au contexte et à l'expérience générale d'enseignement des participants, informations utiles en termes de contextualisation (Savoie-Zajc, 1997). La deuxième section regroupe des questions qui permettent de répondre aux objectifs de recherche. Elle débute par deux questions générales encourageant les enseignants à partager leur sentiment vis-à-vis de l'intégration scolaire, ainsi que leur expérience de l'intégration scolaire (Huberman, 1989 ; Savoie-Zajc, 1997). Elle se poursuit avec un inventaire de questions semi-structurées classiques, relatives aux différentes thématiques étudiées (nature des besoins éducatifs particuliers de l'élève intégré, formation, sentiment de compétence perçu, contact avec des personnes en situation de handicap, soutien reçu, collaboration, contexte scolaire). La dernière section comprend une question permettant d'aborder un paradoxe lié à l'intégration scolaire. Le paradoxe présenté concerne les réalités parallèles, mais contradictoires, de l'intégration scolaire en classe ordinaire d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dits complexes et de la séparation en classe spéciale ou en école spécialisée d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers plus *légers*. Les questions de relance et les thèmes définis dans le canevas permettaient de réorienter le discours si nécessaire ou d'encourager l'expression des locuteurs peu loquaces.

En conséquence, l'instrument de récolte des données qualitatives cherche à assurer quatre propriétés qui, selon Savoie-Zajc (1997, p. 355), favorisent des entretiens de qualité. Premièrement, les entretiens semi-dirigés visent, à l'aide du canevas d'entretien, à cibler une thématique précise, celle de l'expérience de l'intégration scolaire. Deuxièmement, malgré l'étendue du canevas, la nature des entretiens (semi-dirigés) permet de dépasser les questions prévues, favorisant, dans un cadre de coconstruction de sens, des entretiens *fouillés*. Troisièmement, les diverses thématiques préétablies s'enchaînent les unes avec les autres, permettant au chercheur de faire des liens et des allers-retours à partir des propos du locuteur tout au long de l'échange. Enfin, en proposant des questions générales au départ, puis des questions plus spécifiquement reliées aux trois champs d'influence des attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire (caractéristiques de l'élève, de l'enseignant et de l'environnement scolaire), le canevas prévoit d'aborder des aspects variés du phénomène étudié. Ce dernier attribut vise à offrir aux participants la possibilité d'aborder différents volets de leur expérience de l'intégration scolaire.

Le degré relativement élevé de préconception et de structuration de l'instrument de récolte des données qualitatives permet d'éviter la récolte d'informations superflues qui, selon Miles et Huberman (2003) risquent de générer une « surcharge de données [pouvant] compromettre l'efficacité et la force de l'analyse » (p. 73). Cependant, le type d'entretiens (semi-dirigés) et les questions ouvertes

permettent également l'émergence d'éléments constitutifs du phénomène qui n'auraient pas été identifiés au préalable (Miles & Huberman, 2003). Enfin, le canevas préconçu et structuré engendre un minimum de standardisation de l'instrument et de constance entre les entretiens, facilitant la comparaison ou la juxtaposition des résultats, d'autant plus que la constitution de l'échantillon relève d'une démarche d'échantillonnage par cas multiples et multisite (voir section 8.3.1) (Miles & Huberman, 2003).

8.2.2 Mise à l'essai du canevas d'entretien

D'après Miles et Huberman (2003), « une utilisation fonctionnelle d'instruments éprouvés est la meilleure garantie pour obtenir des résultats solides et significatifs » (p. 73). Ainsi, le canevas d'entretien a tout d'abord été testé lors d'un entretien exploratoire avec une collègue exerçant la double fonction d'enseignante de classe ordinaire du niveau primaire dans un établissement scolaire du canton de Vaud et de collaboratrice scientifique dans une Haute école pédagogique. Le choix de ce premier test auprès de cette personne a permis un double regard, scientifique et pragmatique. Bien que cette première mise à l'épreuve n'ait entraîné aucune modification majeure, il a été constaté que le développement des réponses aux différentes questions était dépendant de l'expérience professionnelle et personnelle de la personne interrogée. Ce constat de la variabilité du niveau de détail entre les sujets a été confirmé lors de la seconde mise à l'essai du canevas d'entretien. Ce deuxième entretien a été réalisé avec un enseignant de l'échantillon (voir section suivante) qui, contrairement au premier, a été retenu pour les analyses. Ces mises à l'épreuve ont également servi à se familiariser avec la variabilité de l'ordre des questions en fonction des éléments de discours des participants et celle de la dynamique particulière d'entretien, comme l'a relevé Savoie-Zajc (2000). Elles ont en outre permis d'appréhender le contexte et ses acteurs, ainsi que les différentes variables en jeu dans l'expérience de l'intégration scolaire, servant de fait la validation du canevas d'entretien. Enfin, elles ont été utiles pour situer la durée des entretiens (environ 50 minutes en moyenne) et expérimenter les outils de récolte des données (type d'enregistrement audio et praticabilité du canevas d'entretien).

8.3 Echantillon qualitatif

Cette section présente tout d'abord la démarche d'échantillonnage, puis la procédure de récolte des données. Elle se termine par la description de l'échantillon.

8.3.1 Constitution de l'échantillon

Le plan de recherche mixte séquentiel explicatif choisi pour cette recherche implique que les récoltes de données dans les deux études soient liées. La seconde démarche d'échantillonnage a donc été

opérée à partir de l'échantillon francophone[76] de la phase quantitative. En effet, l'intention de ce plan de recherche étant d'utiliser des données qualitatives pour interpréter plus finement les résultats de l'étude quantitative, les participants les plus appropriés sont ceux qui ont contribué au premier jeu de données (Creswell & Plano Clark, 2011, p. 185). Les participants de la phase qualitative ont donc été sélectionnés à partir des personnes ayant répondu au questionnaire de la première étape de cette étude, et qui avaient au préalable donné leur accord pour un entretien, comme l'ont recommandé Creswell et Plano Clark (2011). Les participants n'ayant pas été sélectionnés au hasard, la démarche d'échantillonnage employée est donc de type non probabiliste (Pires, 1997 ; Savoie-Zajc, 1997). Bien que délibérée ou intentionnelle (Savoie-Zajc, 2007), la démarche d'échantillonnage a néanmoins pour but de « produire le maximum d'informations » (Deslauriers, 1991, p. 58) et de favoriser le contraste à partir de variables spécifiques internes à un groupe néanmoins restreint et homogène (Pires, 1997). En effet, en considérant la complexité et la richesse du phénomène étudié, il s'agissait de récolter la plus grande diversité de données et de se rapprocher du principe de saturation empirique en utilisant une démarche d'échantillonnage par cas multiples (Pires, 1997). Cela implique de ne pas chercher à comprendre en profondeur le vécu d'un seul individu, « mais de saisir les subtilités d'une expérience ou d'une situation en ce qu'elle a de similaire et de différent d'un individu à l'autre » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000, in Drapeau, 2004, p. 82). En conséquence, l'échantillonnage vise la diversification interne (Pires, 1997) en prenant en considération les diverses perspectives partagées par les participants ayant confirmé leur souhait de prendre part à un entretien, ce qui favorise une certaine objectivité de l'analyse (Laperrière, 1997, p. 368).

Les caractéristiques de l'échantillon (voir section 8.3.3) démontrent que la diversité interne de l'échantillon soutient la possibilité d'une étude la plus extensive du groupe (Pires, 1997). L'échantillonnage tend ainsi à une représentativité théorique (et non statistique) en cherchant à avoir plusieurs illustrations du phénomène, « à différents moments, à différents endroits, auprès de différentes personnes » (Miles & Huberman, 2003, p. 62). La description des caractéristiques de l'échantillon est présentée consécutivement à l'explicitation de la procédure employée pour récolter les données.

8.3.2 Procédure de récolte des données

Les 29 participants francophones de l'échantillon de la phase quantitative ayant au préalable, dans le questionnaire, donné leur accord pour un entretien ont été joints par téléphone ou par courriel. Lors de la prise de contact, les intentions de recherche et les modalités de l'entretien (enregistrement audio, temps) leur ont été transmises afin d'assurer leur consentement libre et éclairé à participer (Savoie-

[76] La tenue des entretiens en langue allemande n'ayant pas été possible dans le cadre de cette enquête, les entretiens ont exclusivement été menés auprès des enseignants francophones.

Zajc, 2007). Durant ce procédé, 12 enseignants ont invoqué divers motifs de refus de participation, dont le manque d'intérêt ou le fait d'être en congé maternité. Toutefois, le principal motif de refus invoqué correspond au manque de temps ou de disponibilité. Au final, 17 enseignants ont confirmé leur participation.

Les entretiens ont été menés entre les mois de novembre 2011 et de mars 2012. Les participants ont choisi la date, l'heure et le lieu de rendez-vous afin que l'entretien se déroule dans des conditions spatiotemporelles les plus favorables eu égard à leur organisation professionnelle et personnelle. Si le libre choix du lieu de l'entretien est conseillé, certains entretiens ont pris place dans des lieux ne se prêtant pas de manière idéale à la récolte de données, l'auteure n'ayant pu s'assurer, par exemple, du niveau sonore ambiant ou d'éventuels événements perturbateurs (Savoie-Zajc, 1997). Cependant, seul un entretien n'a pas pu être conservé pour la suite des analyses (ENS 7), le participant ayant invité une thérapeute de passage à s'immiscer dans l'entretien. En conséquence, le nombre total d'entretiens retenus pour les analyses équivaut à seize ($N = 16$).

Les entretiens ont été menés individuellement et ont duré une heure en moyenne ($M = 63$', min = 27', max = 108'). Si l'ordre des questions avait été élaboré dans le but de structurer et de diriger les entretiens, il a toutefois varié lors de chaque entretien en fonction des réponses élaborées par les participants (Miles & Huberman, 2003 ; Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, les discussions ont été peu dirigées, ce qui a permis aux participants de s'exprimer librement et de décrire spontanément leurs expériences (Fortin, 2010).

Tous les entretiens ont été menés par l'auteure, familière du phénomène et du milieu étudiés. Cela comporte l'avantage d'éviter « une recherche de terrain relativement naïve, surchargée de données, avec le risque constant de se fourvoyer et de s'égarer » (Miles & Huberman, 2003, p. 78). De plus, une attention particulière a été vouée aux compétences affectives, professionnelles et techniques nécessaires à l'exercice d'entretiens rigoureux et permettant notamment de se prémunir des biais liés aux logiques interactionnelles de l'entretien[77] (Laperrière, 1997 ; Poupart, 1997 ; Savoie-Zajc, 1997). L'écoute active, l'empathie, la structuration des entretiens en fonction des objectifs de recherche, la gestion du temps imparti, la formulation des questions et la gestion du langage non verbal illustrent en partie les compétences mises en œuvre dans le cadre des entretiens. Malgré une intention forte à prévenir ces biais, il convient d'admettre la difficulté à mobiliser de manière systématique et constante de telles compétences en regard de la réalité humaine associée à la méthode d'entretien (Martel, 2007). En ce sens, il a parfois été ardu d'éviter les questions fermées ou les indications non verbales

[77] Selon Poupart (1997), les logiques interactionnelles des entretiens sont susceptibles de générer des biais de trois ordres : 1) les biais liés au dispositif de l'enquête (contenu et forme des questions, techniques d'enregistrement des données, contextes temporel et géographique dans lesquels a lieu l'enquête), 2) les biais associés à la relation locuteur-émetteur (communication non verbale, interventions verbales) et 3) les biais rattachés au contexte de l'enquête (attentes respectives, craintes, désirabilité sociale) (pp. 193-194).

démontrant par exemple l'accord du chercheur avec les propos du locuteur.

8.3.3 Caractéristiques de l'échantillon

Le tableau 34 présente les caractéristiques de l'échantillon qualitatif. Ces informations proviennent essentiellement des réponses au questionnaire de la phase quantitative et sont complétées par des informations issues des entretiens. Le nombre d'années de pratique a été adapté au décalage entre les deux temps de récolte des données : deux années ont été ajoutées aux données récoltées par questionnaire après comparaison avec les propos tenus sur ce thème en entretien lorsque cela était possible. Les participants ont été ordonnés sur le continuum de l'échelle d'attitudes *ORI-fr*, des scores les plus faibles aux scores les plus élevés. Cela permet notamment d'interpréter certains résultats en fonction de cette variable centrale (voir section 8.4.3).

Les caractéristiques des enseignants interrogés démontrent une diversité à différents niveaux : sociodémographique, socioprofessionnel et sociocognitif. Au niveau sociodémographique, et bien que cette étude ne s'intéresse pas spécifiquement aux différences hommes-femmes, il est intéressant de constater que, contrairement à l'échantillon quantitatif, la proportion hommes-femmes est équilibrée, avec neuf enseignantes et sept enseignants. Si cet équilibre n'est pas représentatif de la répartition hommes-femmes dans la profession d'enseignant au niveau primaire, il permet néanmoins une diversité interne plus conséquente et favorise la représentativité théorique en offrant plusieurs illustrations du phénomène. En outre, les enseignants interrogés ont ou ont eu des expériences de contacts avec des personnes en situation de handicap de manière plus ou moins fréquente, allant de l'absence de contact à des contacts quotidiens. Les enseignants qui ont des contacts journaliers ont en général un membre de la famille proche (enfant, parent) en situation de handicap.

Tableau 34. Description de l'échantillon de l'étude qualitative

Code	Sexe	Canton	Score moyen ORI	Années de pratique	Niveau d'ensei-gnement actuel (Harmos)	Taux de travail (%)	Formation continue	Années expérience intégration	Expérience de l'intégration : nature des besoins éducatifs des élèves[a]	Sentiment compétence	Fréquence des contacts
ENS 5	F	VS	2.77	30	4H	80%	non	0	-	Pas du tout	*Aucun*
ENS 16	H	VS	2.77	31	8H	80%	non	0/1	HPh et mutisme sélectif ; dyslexie et HPI ; mucoviscidose ; allophonie ; TdC	Un peu	1x / mois
ENS 15	H	FR	3.27	6	5-6H	100%	non	0/1	DI	Un peu	< 1x / mois
ENS 17	F	VS	3.57	37	4H	5 demi-jours	non	0/1	TL ; HPh ; DI avec et sans TdC	Pas du tout	1x / semaine
ENS 4	F	VS	3.59	21	4H	60%	non	1	HPh ; DI ; DAud ; Maladie dégénérative	Un peu	*Aucun*
ENS 13	H	FR	3.59	33	7-8H	100%	Handicap Intégration	10	TdC ; DI	Un peu	Quotidien
ENS 12	F	VS	3.64	22	3-4H	50%	non	0/1	TdC ; DVis ; DAud	Assez	< 1x / mois
ENS 14	H	VS	3.67	35	5-6H	100%	non	2	TdC ; DI et DVis	Assez	Quotidien
ENS 10	F	FR	3.91	22	4H	80%	non	6	TdC ; DI	Plutôt	< 1x / mois
ENS 1	H	FR	4.14	33	8H	100%	non	3	DAud ; DA	Un peu	1x / semaine
ENS 11	H	VS	4.41	37	8H	100%	non	2	DVis ; DI ; TSA	Tout à fait	Quotidien
ENS 8	F	VS	4.50	7	7H	100%	non	1	DI ; dyslexie ; dysphasie ; épilepsie	Assez	Quotidien
ENS 9	F	VS	4.64	*12*	8H	50%	non	1	DI	Un peu	1x / semaine
ENS 2	F	FR	4.68	10	5-6H	50%	Handicap	6	TL ; TSA	Plutôt	< 1x / mois
ENS 3	F	VS	5.18	20	5-6H	30%	non	1	Trisomie 21, X fragile	Plutôt	Quotidien
ENS 6	H	FR	5.36	*32*	7-8H	100%	non	4	DI et HPh	Plutôt	< 1x / mois

[a] HPh = Handicap phyisque ; HPI = Haut potentiel intellectuel ; TdC = Troubles du comportement ; DI = Déficience intellectuelle ; DVis = déficit visuel ; DAud = déficit auditif ; DA = Difficultlés d'apprentissage ; TSA = Trouble du spectre autistique ; TL = Troubles du langage ;

Au niveau socioprofessionnel, les caractéristiques de l'échantillon qualitatif sont également diversifiées. Premièrement, l'échantillon contient une disparité géographique du lieu d'enseignement des enseignants, représentant différentes régions des deux cantons étudiés. Les dix enseignants qui exercent dans le canton du Valais enseignent dans les écoles de trois districts distincts, situées principalement en ville. Quant aux six enseignants fribourgeois, ils exercent leur métier dans un établissement scolaire de quatre arrondissements distincts, répartis dans des districts différents. Aucun des enseignants fribourgeois n'enseigne en ville. Cette disparité géographique sur le plan cantonal engendre également une disparité en termes de contexte politique en matière d'intégration scolaire. En effet, en se référant aux divers textes légaux, il apparaît que le canton du Valais a opté depuis plus longtemps que le canton de Fribourg (respectivement 1986 et 1994) pour une politique scolaire en faveur de l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Lamontagne-Müller, 2007 ; Panchaud Mingrone & Lauper, 2001). Par ailleurs, le pourcentage d'élèves en âge de scolarité obligatoire scolarisés en classe spéciale ou en école spécialisée en 2009-2010 est nettement inférieur dans le canton du Valais (1.87%) que dans le canton de Fribourg (3.72%) (OFS, 2011).

Deuxièmement, le nombre d'années de pratique de l'enseignement varie entre les participants de six à 37 années, avec une majorité des enseignants ayant plus de 20 années de pratique de l'enseignement. Aucun enseignant, par contre, ne se situe dans la phase débutante de la profession, au sens de l'entrée dans la carrière ou encore de la période de « tâtonnement » (Huberman, 1989, p. 7).

Troisièmement, les enseignants interrogés travaillent dans différents degrés de l'enseignement primaire (3H à 8H), représentant tant les actuels cycles I et II de l'enseignement obligatoire. Les enseignants travaillent essentiellement au cycle II, alors que les enseignantes se trouvent plutôt en majorité au cycle I. En outre, les participants enseignent à des taux d'occupation variés (30 à 100%) et seule une enseignante travaille à plein temps : en effet, la plupart des enseignantes travaillent à temps partiel, alors que la plupart des enseignants assument des postes se situant entre 80 et 100%.

Quatrièment, au niveau de la formation, les enseignants interrogés ont tous suivi une formation initiale de type Ecole Normale ou Haute école pédagogique (HEP) et possèdent de fait tous un brevet ou un bachelor en enseignement primaire. En termes de formation continue, seuls deux enseignants indiquent avoir suivi une formation continue dans le domaine du handicap (ENS 2) ou à la fois sur le thème de l'intégration scolaire et dans le domaine du handicap (ENS 13).

Enfin, les enseignants interrogés ont majoritairement expérimenté l'intégration scolaire. Sur les seize enseignants interrogés retenus pour les analyses, quatre n'avaient pas d'expérience de l'intégration scolaire lors de la complétion du questionnaire, au sens où ce concept a été défini. Or, il s'avère que deux d'entre eux ont entre-temps expérimenté l'intégration scolaire (ENS 12, ENS 17) et que d'autres l'ont expérimentée au sens où ils l'entendent (élèves avec besoins particuliers, mais sans périodes de soutien en classe : élèves allophones ou dyslexiques, par exemple ; ENS 16) ou encore dans le cadre

de remplacements au début de leur parcours professionnel (ENS 15). Dans le tableau 34, l'expression 0/1 représente cette évolution dans le parcours professionnel des enseignants interrogés ou la prise en considération de leur propre définition de l'intégration scolaire. Au final, seule une enseignante (ENS 5) n'a pas expérimenté l'intégration scolaire, ce qui n'est pas un problème en soi. En effet, l'expérience même de l'objet de recherche n'est pas forcément nécessaire pour mieux comprendre les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire (Pires, 1997). En outre, la diversité des expériences de l'intégration scolaire est également à relever. Celles-ci varient notamment en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves (voir tableau 34), du nombre d'élèves intégrés en classe ordinaire en même temps (entre un à trois), des degrés d'enseignement (1-6P/3-8H) et des contextes géopolitiques (école en ville ou à la campagne, grande école ou classe isolée, cadre politico-légal).

Les caractéristiques sociocognitives sont également bien diversifiées dans l'échantillon. En effet, les enseignants interrogés ont un sentiment de compétence pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers qui se situe du plus faible (*pas du tout*) au plus élevé (*tout à fait*), quelle que soit la nature des besoins éducatifs des élèves intégrés dans leur classe et quelles que soit leurs caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles, à l'exception de l'expérience de l'intégration scolaire. En effet, les deux enseignantes qui ne se sentent pas du tout compétentes pour enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers sont celles qui, lors de la complétion du questionnaire, n'avaient pas expérimenté l'intégration scolaire.

La description de l'échantillon de recherche démontre que ce dernier est hétérogène, au sens de Mukamurera et al. (2006) : il est « suffisamment diversifié [...] incluant aussi bien des cas typiques qu'atypiques, des informateurs centraux et périphériques, des partisans et opposants à l'objet investigué » (p. 130). En effet, l'échantillon est constitué d'enseignants ayant ou non expérimenté, d'une manière ou d'une autre, l'intégration scolaire, ce qui représente des cas aussi bien typiques qu'atypiques. De plus, les scores à l'échelle ORI variant de 2.77 à 5.36, l'échantillon est donc constitué d'enseignants plutôt défavorables (*opposants*), plutôt neutres et plutôt favorables (*partisans*) à l'intégration scolaire. La diversité interne de l'échantillon permet ainsi d'envisager une certaine transférabilité des résultats (Mukamurera et al., 2006, p. 130).

8.4 Analyse des données qualitatives

Afin de répondre aux objectifs de recherche par le biais d'un processus descriptif/compréhensif (Mukamurera et al., 2006), une analyse catégorielle de contenu a été effectuée (Bardin, 2011 ; L'Ecuyer, 1990). Pour ce faire, les données ont été analysées en quatre étapes, comme le recommandent Giorgi (1997), Miles et Huberman (2003), ainsi que Mucchielli (2006). Premièrement, les données récoltées ont été retranscrites. Deuxièmement, elles ont été déconstruites en unités afin

d'en discriminer les significations et « de passer des faits au sens » (Giorgi, 1997, p. 359). Ce processus a également généré une grille d'analyse des données. Troisièmement, la présentation des résultats reconstruit la réalité à partir des données auparavant désagrégées, en reconsidérant et en affinant les catégories et leur contenu. Cela permet de décrire adéquatement la réalité, de lui donner du sens et de la cohérence en associant les données à un contexte plus large (De Bonville, 2006 ; Deslauriers, 1987, 1991). Cette démarche d'explicitation a également pour but de faire des inférences qui permettent d'aller au-delà du contenu manifeste des données présentées (Mucchielli, 2006). En d'autres termes, cette démarche « consiste à partir du concret pour passer à l'abstrait en cernant les caractéristiques essentielles d'un phénomène » (Deslauriers, 1997, p. 295). Enfin, la dernière étape d'analyse des données, qui consiste à formuler et à vérifier les conclusions, a lieu dans la discussion (chapitre 9), dans laquelle les résultats des études quantitative et qualitative sont associés et discutés en regard du cadre théorique. Les trois premières étapes sont détaillées dans les sections suivantes.

8.4.1 Transcription des données

Les entretiens ont été intégralement retranscrits[78] à l'aide du logiciel *F5*, tout en respectant l'anonymat des personnes interrogées (noms : [N.] ou [N.N.] ; lieux : [L.]). Certains éléments, comme les rires ([rires]) ou les hésitations (« ... »), ont été reproduits, afin d'aider à la compréhension du sens des propos. Néanmoins, les nuances du discours induites par le langage non verbal (prosodie, expressions faciales et gestuelle) n'ont pas été reportées, le but étant de s'intéresser au contenu (vécu expérientiel de l'intégration scolaire) et non à la manière dont il a été exprimé.

Les participants ont été invités à relire la transcription de leur entretien. Seul un participant a souhaité effectuer cette relecture. Les quinze autres ont invoqué leur confiance en la fidélité des transcriptions. La transcription soumise à relecture a été approuvée sans demande de modification.

Cette étape a généré « une première vue d'ensemble des données à analyser » (Mukamurera et al, 2006, p. 117), ainsi qu'une préanalyse, opérée grâce à la prise de notes des premières réflexions (Deslauriers, 1987). Cela a permis d'amorcer le processus itératif propre à l'analyse qualitative, processus de va-et-vient entre les différentes composantes de l'analyse et approfondi lors de phase suivante, la catégorisation (condensation des données).

8.4.2 Condensation des données

Cette étape de condensation des données consiste en leur déconstruction, procédé opéré à l'aide du codage du corpus (Deslauriers, 1991). Autrement dit, les informations ont été découpées et réduites en

[78] Les transcriptions intégrales peuvent être consultées uniquement par les membres du jury de ce travail ; elles se situent sur la clé USB collée en toute fin du document (Tome II).

unités de sens de taille variable, unités qui ont ensuite été rassemblées dans des catégories (Miles & Huberman, 2003). Les données ont donc été ordonnées, organisées et regroupées afin de permettre, ensuite, leur reconstruction. Cette étape, nécessaire à la phase suivante, a été réalisée à l'aide du logiciel *Nvivo 9*. Ce processus a été facilité par l'élaboration d'une grille d'analyse.

8.4.2.1 Elaboration de la grille d'analyse

L'analyse catégorielle de contenu a débuté par l'élaboration d'une grille d'analyse du corpus de données. Celle-ci a été conçue sur la base du modèle mixte d'élaboration de catégories d'analyse de L'Ecuyer (1990). Ainsi, les catégories préétablies proviennent du cadre théorique, des résultats quantitatifs et du canevas d'entretien. Ensuite, elles ont été modifiées, regroupées, enrichies, voire supprimées au fur et à mesure de l'avancement du codage (Lambert, 2013, p. 217). Ainsi, la codification a permis la révision de certaines catégories préétablies ainsi que l'émergence de nouvelles catégories (catégories induites) en fonction du corpus de données (Laperrière, 1997 ; L'Ecuyer, 1990 ; Miles & Huberman, 2003). Des catégories tant descriptives qu'interprétatives ont été créées et organisées en familles de variables, engendrant une structure conceptuelle et relationnelle aisément utilisable, comme le conseillent Miles et Huberman (2003). Enfin, des mémos ont été créés dans *NVivo* à chaque fois que des liens de causalité étaient exprimés par les acteurs interrogés, rejoignant ainsi le concept de codes inférentiels et explicatifs de Miles et Huberman (2003) ou celui de l'analyse des signifiants de Bardin (2011). La codification au niveau inférentiel et les mémos ont soutenu une lecture de deuxième niveau du corpus de données et, en conséquence, l'analyse compréhensive du phénomène à l'étude.

Sans nier « l'importance de la subjectivité dans l'analyse des phénomènes sociaux » (Laperrière, 1997, p. 367), mais afin de satisfaire aux critères de rigueur scientifique propres à l'analyse qualitative, les critères de validité des catégories (Mucchielli, 2006) ont été appliqués. Ainsi, les catégories sont *exhaustives*. Cependant, l'exhaustivité n'a pas été recherchée au sens de Bardin (2011) qui recommande d'« épuiser la totalité du "texte" » (p. 40), mais plutôt au niveau de ce que chaque participant avait à apporter relativement aux objectifs de recherche. En ce sens, si cette démarche a été possible notamment en ajoutant aux catégories préétablies des catégories émergentes du discours des participants, certains éléments ne répondant pas au critère de pertinence ou aux objectifs de recherche n'ont pas été codés (p. ex., discussion sur les transports publics dans un canton) (Miles & Huberman, 2003). Les catégories sont donc *pertinentes*, c'est-à-dire en cohérence avec le contenu, et adaptées aux objectifs de l'étude. Elles sont également *homogènes*, les différentes unités de sens partageant une analogie de sens au sein d'une même catégorie, et *objectives* afin de permettre à différents codeurs d'aboutir à des résultats similaires (Bardin, 2011). Pour garantir cette cohérence, les catégories ont été définies de manière opérationnelle et exemplifiées par des unités de sens dans une grille d'analyse (Miles & Huberman, 2003 ; Mucchielli, 2006). Enfin, les catégories sont *exclusives*, en ce sens que,

dans la majorité des cas, les unités de sens n'ont pas été classées dans deux catégories différentes. Au sens de Bardin (2011), elles sont exclusives, car l'attribution d'un segment à deux catégories n'a pas été faite de manière aléatoire, mais uniquement lorsque les unités de sens appartenaient à des catégories à la fois descriptive et interprétative (Miles & Huberman, 2003).

Ces critères permettent d'assurer la validité des analyses, car ils permettent de vérifier la constance de l'analyse de l'auteure (intrasubjectivité) et l'accord interjuges (l'intersubjectivité) sur une portion du corpus de données (Martineau, 2005, p. 14). A ce propos, et afin de rejeter un processus de codage monologique, la triangulation des juges ou fiabilité intercodeur a été opérée en soumettant la grille d'analyse à deux personnes de domaines de recherche voisins (sciences sociales et sciences de l'éducation). Suite à la confrontation successive des résultats de codage de différents extraits issus de plusieurs entretiens différents, la grille a été remaniée à plusieurs reprises, jusqu'à l'obtention de coefficients d'accord interjuge considérés comme suffisants (entre .69 et .81, De Bonville, 2006). Cette version de la grille d'analyse a été appliquée à l'ensemble du corpus de données et a été adaptée en fonction de l'émergence d'éléments nouveaux (L'Ecuyer, 1990 ; Miles & Huberman, 2003).

8.4.2.2 Présentation de la grille d'analyse

La grille d'analyse a été organisée en fonction des trois domaines génériques d'influence des attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire : les caractéristiques de l'élève intégré en classe ordinaire, les caractéristiques de l'enseignant et les caractéristiques de l'environnement scolaire. Le contenu de ces thématiques est tout d'abord décrit dans un encart. Cette description permet d'indiquer ce qui doit être codé dans chaque dimension et de préciser à quelle autre dimension sont associés certains éléments. A la suite de ce premier encart, la grille est organisée en deux colonnes. La colonne de gauche contient les titres ou noms des catégories ainsi que leur définition. La colonne de droite fournit des exemples d'unités de sens prototypiques qui permettent d'illustrer chaque catégorie (Miles & Huberman, 2003). Le tableau 35 ci-dessous présente un extrait de la grille d'analyse.

Tableau 35. Grille d'analyse du corpus de données (caractéristiques de l'élève)

1. Caractéristiques de l'élève Cette dimension regroupe les extraits où les répondants décrivent les caractéristiques des élèves intégrés (nature du trouble ou du handicap, difficultés et forces des élèves) et en quoi elles facilitent (forces, ressources, compétences) ou complexifient (difficultés) le vécu expérientiel de l'intégration scolaire, notamment la gestion des apprentissages ou de la classe. Les extraits relatifs aux limites que les enseignants perçoivent relativement à l'intégration d'élèves présentant certains troubles ou handicaps sont classés sous le thème générique « Caractéristiques de l'enseignant », dans la catégorie « Perception du handicap ». Les extraits relatifs aux difficultés ou aux forces des autres élèves de la classe sont codés sous le thème « Caractéristiques de l'environnement scolaire », dans la catégorie « Autres élèves de la classe ».	
Descriptif des catégories	**Exemples typiques**
1.1. Nature du trouble ou du handicap de l'élève intégré Description du trouble ou handicap présenté par l'élève intégré, avec ou sans diagnostic.	« *La première, c'était une fille qui avait un léger handicap physique doublé d'un handicap mental* » (ENS 6). « *C'est un enfant qui a un léger trouble de l'autisme* » (ENS 2).
1.2. Caractéristiques des élèves intégrés Description des caractéristiques des élèves intégrés qui ne sont pas associées à des difficultés ou à des forces.	« *C'était un petit Yougoslave* » (ENS 14). « *Il a sept ans et demi* » (ENS 10).
1.2.1. Difficultés Description des caractéristiques de l'élève qui complexifient le travail de l'enseignant (conditions défavorables).	
1.2.1.1. Difficultés scolaires Difficultés scolaires dans une branche ou une autre, difficultés relatives aux attitudes envers la tâche (difficulté d'attention, p.ex.), caractéristiques de l'élève qui complexifient la gestion des apprentissages pour l'enseignant.	« *Non, mais comme elle ne s'exprime pas, elle n'écrit pas, donc elle est vraiment en stand-by pour parler cru* » (ENS 16)
1.2.1.2. Difficultés sociales Difficultés sociales (entente avec les autres élèves de la classe p.ex.) ou de comportement qui rendent la gestion de classe difficile pour l'enseignant.	« *Il a des problèmes de comportement* » (ENS 17)
1.2.2. Forces, habiletés, compétences Description des caractéristiques de l'élève qui facilitent le travail de l'enseignant (gestion de classe et des apprentissages). Cela peut être tant des forces, des ressources que des compétences ou encore des attitudes qui facilitent l'intégration scolaire et sociale.	
1.2.2.1. Compétences scolaires Compétences scolaires (lecture, mathématique) et attitudes face à la tâche (autonomie, organisation, p.ex.) de l'élève qui lui permettent de réaliser des	« *Elle était plus active, elle ne restait pas à ne rien faire* » (ENS 3) « *Il était quand même assez autonome* » (ENS 9)

apprentissages et qui facilitent la gestion des apprentissages pour l'enseignant.	
1.2.2.2. Compétences sociales Compétences et attitudes sociales qui permettent à l'élève d'être intégré socialement et à l'enseignant de gérer plus aisément la classe.	« *Il s'entendait bien avec les autres* » (ENS 17) « *Il était avec tout le monde, un bon grand copain* » (ENS 14) « *Il ne bougeait pas une oreille* » (ENS 9)
1.3. Parcours scolaire de l'élève intégré Description du parcours scolaire de l'élève intégré pour lequel il n'y a pas d'indication en termes de facilitateur ou obstacles à l'intégration scolaire de l'élève.	« *Elle n'a pas été intégrée tout de suite, cette petite fille dont je parle, pendant plusieurs années, elle a suivi le cursus comme les autres, elle avait refait le cursus d'enfantine* » (ENS 8) « *Par exemple l'élève dyslexique de ma classe est arrivé en 4e primaire, en début de 4e primaire ici, mais c'était suite à un déménagement* » (ENS 16)
1.3.1 Facilitant l'intégration scolaire Eléments du parcours scolaire de l'élève qui facilitent son intégration au niveau scolaire et social (p. ex. s'il fait déjà partie ou non d'un noyau d'élèves qui se connaissent depuis plusieurs années, etc.).	« *D'un côté c'est positif, d'un côté, parce qu'il y a déjà un climat affectif qui est utile pour l'enfant* » (ENS 6). « *En début d'année, les autres la connaissent déjà, donc s'il y a des remarques, ils ont tendance à la défendre* » (ENS 4).
1.3.2. Desservant ou ne facilitant pas l'intégration Eléments du parcours scolaire de l'élève qui ne soutiennent ou ne favorisent pas son intégration scolaire ou sociale.	« *Je me suis rendu compte qu'à la fin de la 6e année, donc après avoir vécu 6 ans avec les mêmes élèves, qu'il y avait honnêtement une lassitude des autres* » (ENS 6). « *Et ça, je pense que ça vient de l'enseignante qu'elle a eue en première primaire qui était extrêmement maternelle et faisait faire aux autres tout pour elle* » (ENS 4).
1.4. Besoins en soutien de l'élève intégré Description des besoins en soutien des élèves intégrés, tels que perçus par l'enseignant.	« *Le camp de ski, par exemple, c'était, pour le premier cas, ce n'était pas gagné, parce qu'il fallait quelqu'un pour être avec cette élève la journée, elle ne pouvait pas skier vraiment comme tout le monde* » (ENS 6).
1.5. Progrès réalisés par l'élève Description des progrès généraux réalisés par l'élève : progrès qui ne peuvent être identifiés en tant que progrès scolaires ou sociaux.	« *Il a fait d'énormes progrès au fil du temps* » (ENS 2). « *Elle avance avec ses limites, elle progresse* » (ENS 4).
1.5.1. Au niveau scolaire Apprentissages scolaires réalisés par l'élève grâce à ou pendant l'intégration scolaire.	« *Maintenant alors, il arrivait à écrire* » (ENS 3). « *Et puis bon, il n'aurait pas passé l'année, mais il se débrouillait quand même, il arrivait à déchiffrer en lecture, il arrivait à faire des petits calculs* » (ENS 17).
1.5.2. Au niveau social Apprentissages sociaux réalisés par l'élève grâce à ou pendant l'intégration scolaire.	« *Il y avait une amélioration, il arrivait par exemple à communiquer avec des gens pendant un moment après* » (ENS 13). « *On a vu qu'il a progressé au niveau des comportements* » (ENS 17).

8.4.3 Présentation et interprétation des données

La présentation des données cherche à reconstruire la réalité en faisant émerger le sens qu'attribuent les acteurs interrogés au phénomène étudié à partir de l'examen des données codées et, notamment, en posant les faits à partir desquels des relations peuvent être élaborées (Anadón, 2006 ; Meyor, 2005). Pour ce faire, plusieurs techniques ont été employées : comptage des données, représentation matricielle et confrontation avec le cadre théorique (Mukamurera et al., 2006). De plus, pour éviter l'un des écueils relevés par Deslauriers (1987, p. 148) qui consisterait « à se laisser enfermer dans la logique des réponses fournies en entrevue » et « simplement à refléter ce que la réalité contient », les éléments présentés ont été choisis minutieusement. Ainsi, seules les unités de sens essentielles relativement au phénomène à l'étude sont conservées (Giorgi, 1997).

L'interprétation des données et l'agencement de leur présentation sont orientés par le postulat selon lequel la compréhension des perceptions, des attitudes et des comportements humains ne peut se faire qu'en prenant en considération les dimensions environnementales, sociales et physiques (Moser, 2009). En effet, l'expérience d'un phénomène par un individu est relative à de nombreux facteurs interdépendants, liés tant à l'individu lui-même qu'à des éléments ou à des acteurs agissant à différents niveaux ou dans différents contextes. Cette interdépendance entre l'individu et son environnement implique de concevoir que les modalités d'interaction et les problématiques singulières sont spécifiques à un contexte particulier. De ce fait, plusieurs caractéristiques propres aux élèves, aux enseignants et aux dimensions environnementales dans lesquelles les participants évoluent sont analysées dans le but d'examiner leur interaction avec le vécu expérientiel de l'intégration scolaire des enseignants et, *in fine*, leur influence sur leurs attitudes. Si nombre de caractéristiques peuvent faire l'objet d'un examen approfondi, les données analysées ci-après sont délimitées par la définition des objectifs de recherche (voir section 8.1).

Les données sont présentées de manière distincte en fonction des trois thématiques génériques propres au phénomène à l'étude. Premièrement, les caractéristiques de l'élève intégré sont analysées en fonction de leur impact sur le vécu expérientiel de l'intégration scolaire, notamment en termes de gestion de classe et des apprentissages. Deuxièmement, deux caractéristiques propres à l'enseignant sont étudiées : la formation et le sentiment de compétence pour enseigner à des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Troisièmement, en tant que caractéristique de l'environnement scolaire, la perception subjective des enseignants du soutien social procuré par l'enseignant-ressource est examinée en particulier.

Chaque thématique présentée rappelle l'objectif poursuivi et précise les ancrages théoriques qui permettent d'organiser la présentation des données et d'orienter plus spécifiquement leur interprétation (Deslauriers & Kérisit, 1997). L'importance de ces arrimages théoriques est soulignée par Laperrière

(1997) :

> En effet, les phénomènes humains peuvent être appréhendés depuis des perspectives théoriques diverses, appelant une focalisation différente dans la collecte et l'analyse des données ; il importe donc que les choix du chercheur soient clairement indiqués, en vue de permettre une juste mise en perspective des résultats (p. 369).

L'analyse en profondeur des données et leur arrimage théorique cherchent à favoriser l'exhaustivité et la consistance de l'interprétation, deux moyens supplémentaires qui permettent d'assurer la validité de l'analyse (Martineau, 2005, p. 14). De plus, les données sont décrites de manière détaillée afin de répondre à l'un des critères de rigueur d'une démarche qualitative qui valorise l'expérience subjective des individus (Anadón, 2006 ; Giorgi, 1997 ; Meyor, 2005). Une description richement détaillée permet également au lecteur de saisir la vraisemblance du récit et de concevoir l'applicabilité des résultats à des contextes autres ou similaires (Creswell & Miller, 2000, p. 129).

Une synthèse des résultats est également proposée à la fin de chaque thématique. Outre l'intention de résumer les informations principales, ces sections visent un niveau d'inférence plus élevé afin d'appréhender, par le biais du vécu expérientiel de l'intégration scolaire, l'influence des différents déterminants identifiés sur les attitudes des enseignants interrogés. Pour faciliter le travail d'analyse, la lecture et la comparaison, un code de couleur a été associé à chaque enseignant interrogé et renseigne sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire. La catégorisation en code de couleur a été établie à partir des scores moyens à l'échelle de mesure des attitudes employée dans la première phase de cette étude (échelle ORI-*fr*). Ainsi, les enseignants qui ont un code rouge font partie des 50% des enseignants de l'échantillon quantitatif ayant les attitudes envers l'intégration scolaire les plus négatives (< 3.68), alors que les enseignants qui ont un code vert font partie des 50% des enseignants ayant les attitudes les plus positives (> 3.68)[79].

Enfin, une synthèse des résultats qualitatifs offre une vue d'ensemble des résultats afin d'affiner l'analyse en mettant en évidence, malgré une présentation séquentielle des thématiques, l'interdépendance des différents facteurs examinés, de refléter la complexité du phénomène à l'étude et d'inférer du matériau « les prédispositions causales du locuteur – attitudes, valeurs, mobiles, etc. » (Namenwirth, 1969, in Bardin, 2011, p. 173).

---

[79] Il n'a pas été estimé judicieux de proposer une catégorisation en trois groupes incluant une catégorie *neutre* représentée par les deux quartiles inférieurs et supérieurs à la médiane. En effet, une telle catégorisation aurait généré un groupe d'enseignants *les plus négatifs* composé de deux acteurs interrogés seulement, dont l'un n'a pas expérimenté l'intégration scolaire. Ce groupe aurait alors été en déséquilibre avec le groupe d'enseignants *les plus positifs*, composé à lui seul de six enseignants. De plus, la dichotomisation choisie permet de conserver une certaine cohérence avec le choix qu'ont fait les auteurs de l'échelle ORI de proposer sciemment un nombre pair de niveaux de réponse afin de forcer les répondants à se positionner (voir section 7.2.1).

8.4.3.1 Caractéristiques de l'élève

Le premier angle d'approche dans la compréhension du vécu expérientiel de l'intégration scolaire s'intéresse spécifiquement aux caractéristiques des élèves intégrés en classe ordinaire. En effet, s'il a été démontré que les enseignants exercent une influence sur leurs élèves, il est également reconnu que les caractéristiques des élèves engendrent des réponses diverses chez leur enseignant et influencent les interactions enseignant-élève ainsi que la manière d'enseigner du pédagogue (Baker, 2006 ; Coplan & Prakash, 2003 ; Nurmi, 2012 ; Pianta, 2006 ; Tournaki, 2003). Or, la qualité de la relation élève-enseignant affecterait l'engagement des élèves dans les apprentissages ainsi que le développement de compétences sociales, comportementales et d'autorégulation, des compétences perçues comme fondamentales en termes de réussite scolaire (Baker, 2006 ; Pianta, 1999). Par extension, il est compréhensible que les caractéristiques des élèves avec des besoins éducatifs particuliers puissent avoir une influence non seulement sur la qualité de la relation élève-enseignant, mais également sur le vécu expérientiel de l'intégration scolaire des enseignants. Par exemple, plusieurs recherches ont montré que la qualité des relations élève-enseignant était moins bonne avec des élèves présentant une déficience intellectuelle qu'avec des élèves au développement typique et que les problèmes de comportement des élèves prédisent plus de conflits avec l'enseignant (Blacher, Baker, & Eisenhower, 2009 ; Eisenhower, Baker, & Blacher, 2007).

L'objectif de cette section vise donc à comprendre comment les caractéristiques des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers scolarisés en classe ordinaire influencent le vécu expérientiel de l'intégration scolaire, notamment en termes de gestion de classe et des apprentissages. Pour ce faire, il s'agit d'examiner l'association entre les caractéristiques de l'élève intégré, telles qu'identifiées par les enseignants interrogés, à des éléments de leurs discours relatifs à une expérience de l'intégration perçue comme positive ou facilitée (ces élèves ne sont « *pas difficiles à intégrer* », ENS 17 ; ce sont « *des cas, on peut dire, intégrables* », ENS 6) ou, au contraire, à une expérience vécue plus négativement ou plus difficilement (« *ce n'était plus vivable* », ENS 16). De plus, étant donné que l'influence des caractéristiques d'un élève sur l'enseignement prodigué, sur les interactions et sur les relations enseignant-élève peut varier d'un enseignant à l'autre, il s'agit également de prendre en considération les variations entre enseignants qui découlent de leurs propres caractéristiques (expérience, formation, sentiment d'efficacité personnelle, par exemple) et de facteurs contextuels, notamment les facteurs liés au groupe-classe[80] (Nurmi, 2012). Cette perspective fait référence au paradigme de la construction sociale du handicap, paradigme qui permet de faire dériver l'attention portée aux manifestations du handicap de l'élève au contexte situationnel dans lequel il évolue (Lavoie

[80] Si les caractéristiques du groupe-classe auraient pu être analysées dans la section dédiée aux caractéristiques de l'environnement scolaire (section 8.4.3.3), il a été décidé de les présenter à la suite des caractéristiques des élèves intégrés au vu de leur association prégnante dans le discours des enseignants.

et al., 2013).

8.4.3.1.1 Des caractéristiques variées

Les enseignants interrogés dans cette étude ont vécu des expériences de l'intégration scolaire très diverses et ont eu affaire à des élèves, garçons ou filles, avec des besoins éducatifs particuliers variés, dans la majorité des cas intégrés à plein temps dans leur classe. De manière générale, les enseignants nomment avec leurs mots la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves qu'ils ont intégrés dans leur classe et, dans certains cas, mentionnent le diagnostic médical de l'élève. Ainsi, les élèves auxquels les enseignants font référence lorsqu'ils évoquent leur expérience de l'intégration scolaire présentent des besoins éducatifs particuliers qui rejoignent des catégories diagnostiques diverses : déficience intellectuelle (dont les syndromes de Down et du X fragile), trouble du langage, mutisme sélectif, difficultés langagières (expression et communication), difficultés d'apprentissage (lecture), trouble du spectre autistique, handicap physique, troubles émotionnels et du comportement, déficit auditif, déficit visuel, et épilepsie (voir tableau 34). Certains élèves sont également décrits comme ayant des troubles associés, par exemple un handicap physique associé à une déficience intellectuelle : « *La première, c'était une fille qui avait un léger handicap physique doublé d'un handicap mental. La seconde, c'était assez semblable à la première je dirais, mais un peu plus léger. Toujours physique et mental, mais un petit peu plus léger* » (ENS 6). D'autres enseignants évoquent la présence d'autres troubles associés chez leurs élèves, comme un mutisme sélectif associé à un handicap physique léger (ENS 16), ou une déficience intellectuelle associée à un déficit visuel (ENS 14) ou à des troubles du comportement (ENS 17). La plupart des enseignants évoquent également les heures de soutien allouées à l'élève avec des besoins éducatifs particuliers. Ce second élément permet de s'assurer que les expériences de l'intégration scolaire vécues par les enseignants rejoignent la définition de l'intégration scolaire proposée dans le cadre de cette étude à la fois lors de la complétion du questionnaire et lors de la clarification des concepts en début d'entretien.

Néanmoins, plusieurs enseignants évoquent également des expériences d'enseignement avec des élèves qui, selon eux, présentent des besoins éducatifs particuliers, mais qui n'ont pas le *statut* d'élève intégré, statut parfois nécessaire pour bénéficier d'heures de soutien spécialisé : « *A ce moment-là quasiment j'avais deux intégrations, une elle* [ne] *l'était plus, mais on pouvait la considérer comme telle* » (ENS 1). Les élèves auxquels font référence les enseignants qui estiment avoir expérimenté l'intégration scolaire sans pour autant avoir reçu de soutien spécifique pour ces élèves (« *Le vécu* [de l'intégration] *je l'ai eu, je n'avais pas l'appui* », ENS 10) sont notamment des élèves allophones, avec des difficultés d'apprentissage, une maladie dégénérative, des troubles du comportement, une dyslexie, un déficit visuel ou encore un haut potentiel intellectuel. Ces élèves sont effectivement perçus comme « *une sorte d'intégration* » (ENS 16) au vu des difficultés scolaires que leur condition ou leur parcours scolaire peuvent générer, tant en termes d'apprentissage pour l'élève qu'en termes de

complexification du travail pour l'enseignant (Bless, 2004 ; Lessard, Kamanzi, & Larochelle, 2009 ; Loreman, Deppeler, & Harvey, 2010 ; Maroy, 2005) : « *L'autre enfant, malvoyante, mais en fait, elle n'avait pas un statut d'intégration, parce qu'en fait elle a fait l'école enfantine normale, et puis elle est arrivée en première primaire, et puis on trouvait qu'il fallait absolument faire quelque chose, parce que...* » (ENS 12). L'évolution du statut de l'élève au cours de sa scolarité est une raison supplémentaire qui soutient la prise en considération de ce type d'expérience comme de *véritables* expériences de l'intégration scolaire. En effet, plusieurs enseignants témoignent que le statut de l'élève a changé par suite d'une réévaluation de sa situation : « *On pouvait considérer une autre élève qui était encore en intégration* [et] *qui a été sortie parce que comme par miracle tout d'un coup le QI est monté* » (ENS 1) ; « *Cette année, j'ai une élève en intégration, je l'avais il y a deux ans en deuxième primaire [4H],* [mais] *elle n'était pas considérée comme ‹ intégration ›, pourtant avec une maladie dégénérative évolutive* » (ENS 4). La définition du *statut d'intégration* semble également dépendre de la perception que les enseignants ont des besoins éducatifs particuliers. Par exemple, si ENS 16 perçoit son élève ayant une dyslexie comme une « *sorte d'intégration* », ENS 1 estime le contraire : « *Moi, j'ai ici des dyslexiques cette année, je crois que je dois en avoir sept ou huit sur une classe de 19, qui suivent des cours parce qu'ils souffrent de dyslexie. Je ne les considère pas comme des intégrations, je les considère comme des élèves comme tout le monde, qui ont juste un peu des troubles de lecture ou sur le plan du français, ça se voit tout de suite, ça se sent, et on sent, oui, au niveau du langage, qu'ils se mélangent un peu les syllabes, mais bon, c'est la vie* ».

En outre, si les enseignants peuvent reconnaître que certains de leurs élèves rencontrent des difficultés, ils sont capables de les différencier des élèves ayant le statut *d'élève intégré* : « *Ces enfants qui ont des difficultés, mais sans finalement avoir de problème où on peut faire intervenir quelqu'un...* » (ENS 10). Ces propos indiquent que les acteurs scolaires ne partageraient pas, à l'heure actuelle, une conception commune de l'intégration scolaire. Cette absence de consensus a été démontrée dans plusieurs études récentes (Glazzard, 2011 ; Lalvani, 2013 ; Leung & Mak, 2010 ; Starczewska et al., 2012 ; Wilde & Avramidis, 2011) et rejoint les propos d'Avramidis et al. (2002) : « *inclusion is a bewildering concept which can have a variety of interpretations and applications* » (p. 158). En conséquence, les expériences d'intégration scolaire prises en considération dans l'analyse subséquente concernent autant les expériences qui répondent à la définition de l'intégration scolaire établie dans cette étude que les expériences d'intégration perçues comme telles par les enseignants interrogés.

De nombreux enseignants mentionnent une catégorie diagnostique lorsqu'ils parlent de leurs élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Toutefois, certains expriment n'avoir reçu que peu ou pas d'indications de ce type (« *Mais ils ne nous ont jamais vraiment parlé de ça* [...] *non, on n'avait pas tellement reçu de...* [diagnostic]*, non* », ENS 9). Le manque d'information en termes de diagnostic peut parfois simplement être dû au fait que l'élève n'a pas été diagnostiqué, malgré la présence

évidente de symptômes : « *Cette fille* [mutique en classe] *n'a pas été soumise à un diagnostic relativement précis* » (ENS 16). D'autres ne connaissent pas la dénomination exacte de la pathologie de l'élève (ENS 11, évoquant un élève avec un déficit visuel). Ainsi, les caractéristiques que les enseignants identifient chez leurs élèves permettent mieux qu'une catégorie diagnostique générique de saisir la perception que les enseignants ont de leurs élèves ainsi que leur vécu expérientiel de l'intégration scolaire. Ces caractéristiques de l'élève, rapportées comme des comportements manifestes ou des attitudes de l'élève, sont distinguées en fonction de leur nature ou de leur orientation. Elles peuvent en outre se répertorier dans une classification en trois catégories, empruntée à Nurmi (2012, p. 178). L'intérêt de cette classification est qu'elle peut s'appliquer à tous les élèves, qu'ils présentent des besoins éducatifs particuliers ou non. La première catégorie concerne les caractéristiques socioémotionnelles des élèves. Elles peuvent être des comportements internalisés (anxiété, dépression), des comportements externalisés (comportements anti- ou pro-sociaux, au sens de Henricsson & Rydell, 2004) ou encore des traits de caractère comme la timidité ou l'inhibition (Coplan & Prakash, 2003). La deuxième catégorie regroupe les caractéristiques des élèves relatives à l'engagement scolaire et à la motivation : l'engagement scolaire, le fait d'aimer l'école, les efforts en termes d'autorégulation ou encore l'évitement scolaire (Baker, 2006). Enfin, la troisième catégorie concerne les caractéristiques des élèves en termes de rendement scolaire. Celles-ci se réfèrent à un large spectre d'attributs scolaires, allant de la réussite, des compétences et des progrès scolaires (par exemple, performances scolaires en lecture, écriture, mathématiques) (Baker, 2006 ; Jerome, Hamre, & Pianta, 2009) à des caractéristiques plus larges comme les habiletés (capacités, intelligence, incapacités) (Blacher et al., 2009 ; Jerome et al., 2009). Déceler l'influence potentielle des caractéristiques des élèves intégrés sur le vécu expérientiel des enseignants nécessite qu'elles soient présentées de manière distincte en termes de forces ou de difficultés de l'élève avec des besoins éducatifs particuliers (voir ci-après). Une distinction secondaire a été opérée à partir de la classification des caractéristiques de l'élève de Nurmi (2012).

Avant d'approcher spécifiquement ces thématiques, une première indication intéressante est fournie par le nombre de références et le pourcentage de couverture des propos relatifs aux forces et aux difficultés des élèves. Bien que des éléments, tant positifs que négatifs, facilitant ou desservant la faisabilité ou la réussite de l'intégration scolaire, soient évoqués par les enseignants interrogés, la plupart d'entre eux mentionnent plus de difficultés chez leurs élèves intégrés que de forces (voir tableau 36). Ce constat est indépendant du score à l'échelle d'attitudes ORI-*f*, du type de besoins éducatifs particuliers ou encore du canton dans lequel travaille l'enseignant. Que l'intégration scolaire soit inscrite depuis peu (canton de Fribourg) ou depuis plus longtemps (canton du Valais) dans les concepts politico-légaux des systèmes scolaires investigués, ce constat démontre également que les élèves avec des besoins éducatifs particuliers sont décrits par leur enseignant principalement en fonction de leurs insuffisances et qu'ils sont encore largement catégorisés en fonction de leurs

différences, comme l'a également relevé Glazzard (2011).

Tableau 36. Nombre de références (N réf.) et pourcentage (%) de couverture totale pour chaque entretien des catégories relatives aux forces et aux difficultés des élèves intégrés. Scores moyens à l'échelle d'attitudes *ORI-f* et catégories diagnostiques des besoins éducatifs particuliers des élèves intégrés.

	Score ORI	Expérience(s) de l'intégration	Forces		Difficultés		Nature des besoins éducatifs particuliers (catégorie diagnostique[a, b])
			N réf.	%	N réf.	%	
ENS 5[b]	2.71	0	0	0	0	0	-
ENS 16[c]	2.71	6	12	0.64	29	2.40	HPh et mutisme sélectif ; TdC ; allophonie ; dyslexie et HPI ; maladie dégénérative (mucoviscidose)
ENS 15	3.24	1	0	0	2	0.27	DI
ENS 12	3.52	3	5	0.66	14	2.55	TdC ; DAud ; DVis
ENS 17	3.57	4	7	0.60	33	7.16	TL et HPh ; DI avec et sans TdC
ENS 4	3.57	4	7	0.86	16	2.46	HPh et DI ; DI ; DAud ; Maladie dégénérative
ENS 13	3.62	3	5	0.86	13	4.00	TdC ; DI
ENS 14	3.67	3	11	1.20	11	1.09	TdC ; DVis et DI
ENS 10	3.86	2	16	1.79	31	4.20	DI ; TdC
ENS 1	4.05	3	4	0.87	4	0.87	DAud ; DA
ENS 11	4.48	3	6	0.88	12	1.30	DVis ; DI ; TSA
ENS 8	4.52	3	2	0.42	8	1.05	DI ; dyslexie/dysphasie
ENS 9	4.57	2	14	1.49	10	1.80	DI
ENS 2	4.71	2	2	0.38	12	2.68	TL ; TSA
ENS 3	5.14	2	2	0.38	3	0.64	DI (Trisomie 21 ; syndrome du X fragile)
ENS 6	5.38	2	1	0.20	3	1.53	DI et HPh
Total			94	11.23	201	34	

[a] Nombre d'élèves intégrés (diffère du nombre d'années d'expérience de l'intégration)

[a] HPh = Handicap phyisque ; TdC = Troubles ou difficultés de comportement ; HPI = Haut potentiel intellectuel ; DI = Déficience intellectuelle ; DAud = déficit auditif ; DVis = déficit visuel; TL = Troubles du langage ; DA = Difficultlés d'apprentissage ; TSA = Trouble du spectre autistique

[a] Les troubles associés sont représentés par le terme *et*. Le point virgule différencie les élèves entre eux.

[b] Cette enseignante estime n'avoir jamais eu d'élève en intégration et aucun élément relatif à ces catégories ne ressort de son entretien.

[c] Cet enseignant estime avoir expérimenté l'intégration scolaire au vu des difficultés présentées par ses élèves. Toutefois, ces élèves n'avaient pas le *statut d'élève intégré*. Il a par ailleurs exprimé, dans le questionnaire, n'avoir vécu aucune expérience de l'intégration scolaire.

Ce tableau indique également que les enseignants qui évoquent le plus de difficultés (nombre de références et/ou pourcentage de couverture) sont ceux qui ont vécu, pour la plupart, des expériences de l'enseignement avec des élèves présentant notamment des difficultés ou troubles du comportement (ENS 16, ENS 17, ENS 13 et ENS 10). Or, les enseignants qui évoquent une expérience de l'intégration scolaire avec ces élèves ont des attitudes plus négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire (ENS 16 à ENS 10, haut du tableau 36) que les enseignants qui ne relatent pas avoir expérimenté

l'intégration scolaire avec des élèves ayant ce type de besoins éducatifs particuliers (ENS 1 à ENS 6, bas du tableau 36). A ce stade, il peut donc être supposé que le vécu expérientiel de l'intégration scolaire diffère notamment en fonction de la manifestation ou non de difficultés comportementales. Une expérience de l'intégration scolaire avec un élève présentant des difficultés ou des troubles du comportement pourrait influencer négativement les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire, malgré d'autres expériences positives de l'intégration scolaire. Par exemple, les propos d'une enseignante ayant vécu des expériences d'intégration différentes (avec et sans problèmes de comportement chez l'élève) témoignent de la variation de la difficulté perçue de l'intégration scolaire. L'une des situations est perçue comme « *ingérable* », « *vraiment pénible* » (ENS 17), alors que la seconde est vécue positivement : « *Ce n'était pas difficile à intégrer* [...] *ça ne posait pas vraiment un problème* » (ENS 17). Si cette enseignante exprime des attitudes globalement plus négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire (score à l'échelle *ORI-fr*), elles ne semblent pas dépendre uniquement de l'expérience d'intégration scolaire d'un élève présentant un trouble du comportement. En effet, en remettant en contexte ces propos et en situant temporellement l'expression d'attitudes plutôt négatives, il peut être constaté que l'expérience d'intégration scolaire de cette enseignante a eu lieu après la complétion du questionnaire *ORI-fr*. Par conséquent, une analyse plus détaillée et contextualisée de l'influence des caractéristiques des élèves sur le vécu expérientiel de l'intégration scolaire semble de mise pour permettre une interprétation plus fine des données relevées et synthétisées dans le tableau 36. Cette analyse commence par la mise en évidence des caractéristiques *positives* de l'élève intégré en classe ordinaire et se poursuit avec les caractéristiques *négatives* évoquées par les enseignants, différenciées en termes de difficultés scolaires et comportementales.

8.4.3.1.2 Forces des élèves

Les analyses indiquent que les enseignants évoquent de nombreuses forces lorsqu'ils parlent des élèves qu'ils ont intégrés dans leur classe, notamment des compétences scolaires et sociales. Le fait que les élèves démontrent certaines compétences scolaires et sociales semble faciliter l'expérience de l'intégration du point de vue de l'enseignant, tant sur un plan scolaire ou académique (gestion des apprentissages) qu'en matière de comportement (gestion de classe) : *« Il y a des élèves au niveau intégration, c'est tout facile. Ça marche nickel, parce que ça* [va] *tout seul* » (ENS 1).

8.4.3.1.2.1 Des compétences scolaires

Il est reconnu que les résultats et les progrès scolaires des élèves constituent la source principale d'émotions positives chez l'enseignant, comme la satisfaction par exemple (Emmer, Oakland, & Good, 1974) : « *Oui, mais alors j'ai eu, cette année-là, une satisfaction particulière, c'est qu'un des enfants* [je lui] *ai appris à lire* » (ENS 11). Il peut donc être supposé que reconnaître ou constater des compétences scolaires chez l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers génère des émotions positives et favoriserait l'expression d'attitudes plus positives vis-à-vis de l'intégration scolaire. En

effet, les caractéristiques des élèves en termes de rendement et d'engagement scolaires décrites ci-après sont plus fréquemment évoquées par des enseignants ayant des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration scolaire.

En termes de rendement scolaire, les forces des élèves avec des besoins éducatifs particuliers identifiées par les enseignants concernent à la fois des habiletés (« *Il était remarquablement intelligent* », ENS 16), des compétences scolaires et des attitudes face à la tâche, comme le fait d'être soigneux, organisé et « *ordré* » (ENS 3). Concernant les compétences scolaires, les enseignants identifient des compétences scolaires générales (« *C'est une élève qui fonctionne, c'est clair, avec du coaching, on est bien d'accord, mais elle ne va pas si mal !* », ENS 10), dans un domaine en particulier ou dans certaines disciplines scolaires : « *Il avait des compétences à mon avis en orthographe, en math, en..., il avait quand même des compétences, mais différentes des autres, c'est vrai* » (ENS 13). Certaines compétences scolaires sont identifiées en comparaison à d'autres, pour lesquelles l'élève peut être en difficulté : « *En français ça va bien par contre, elle est bien entrée dans la lecture par exemple, ce qui n'était pas... ce qui est souvent quelque chose qui pose quand même de gros problèmes* » (ENS 10). Ces compétences sont relevées dans le sens où elles permettent à l'élève, d'une part, de répondre aux attentes de l'environnement socioéducatif comme suivre l'enseignement dispensé (ENS 1), même « *plus ou moins* » (ENS 6) ou « *comme il peut* » (ENS 11). D'autre part, elles lui permettent de réaliser des apprentissages (« *Il arrivait à lire* », ENS 11 ; « *Il arrivait à déchiffrer en lecture* [...] *il arrivait à faire des petits calculs* », ENS 17) et de progresser : « *Il a fait d'énormes progrès au fil du temps* » (ENS 2) ; « *Elle avance avec ses limites, elle progresse* » (ENS 4) ; « *La façon dont elle progresse aussi, ce qui est quand même..., les notions qui se mettent gentiment en place* » (ENS 10). Reconnaître des progrès en termes d'apprentissages scolaires chez les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, c'est d'une part vivre des satisfactions (« *C'était une situation d'intégration idyllique, c'était une situation très agréable* », ENS 2) ou des réussites qui contribuent à renforcer le sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants et, d'autre part, c'est reconnaître l'un des bénéfices de l'intégration scolaire qui consiste à procurer aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers un environnement d'apprentissage stimulant (Bless, 2004). En effet, plusieurs enseignants relèvent que leur élève est plus stimulé scolairement (ENS 6) « *que s'il était avec des enfants comme lui* » (ENS 17) ou encore qu'il peut être « *au même niveau que les autres* » (ENS 1). Il peut ainsi être supposé que constater des bénéfices de l'intégration scolaire peut favoriser des attitudes plus positives vis-à-vis de l'intégration scolaire ou du moins nuancer des attitudes a priori plus négatives (ENS 17), même lorsque l'enseignant n'a pas encore spécifiquement fait l'expérience de l'intégration scolaire : « *Au niveau scolaire pour lui, ça peut être une stimulation énorme* [...] *en général moi je pense un peu que* [ça peut] *être bénéfique pour l'apprentissage d'un enfant en intégration* » (ENS 5).

L'autonomie ou « *être indépendant* » (ENS 12) dans le travail est une autre compétence plusieurs fois

mentionnée par les enseignants interrogés (ENS 9, ENS 11). Le fait que les élèves soient capables de « *se débrouiller* » (ENS 9, ENS 10, ENS 11) permettrait à l'enseignant de vivre la situation « *plus ou moins facilement* » (ENS 9). Par exemple, ENS 9 compare son expérience de l'intégration scolaire à celles de ses collègues dont les élèves intégrés étaient très peu autonomes, notamment lorsqu'ils étaient « *physiquement délabrés* » (ENS 9). Pour cette enseignante, intégrer un élève dont les besoins en soutien sont très importants lui permet difficilement d'envisager la gestion à la fois de cet élève et des autres élèves de la classe (ENS 9). La perception de l'intégration serait donc influencée par la sévérité des besoins éducatifs particuliers des élèves : présenter des difficultés mineures, qui « *ne nécessitent pas que l'on soit assis à côté d'eux* » en permanence (ENS 9) faciliterait la gestion des apprentissages, car cela permettrait à l'enseignant d'accorder également de l'attention et du temps aux autres élèves de la classe. Dans le sens des recherches d'Engelbrecht et al. (2003) ainsi que de Forlin (2001), ces caractéristiques *positives* des élèves avec des besoins éducatifs particuliers permettraient de diminuer le niveau de stress ressenti par les enseignants par rapport au fait de dispenser un enseignement efficace à tous leurs élèves. De fait, elles offriraient la possibilité aux enseignants d'accorder de l'attention aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers sans que cela le soit au détriment des autres élèves de la classe. Les compétences scolaires des élèves joueraient donc un rôle important dans la manière dont les enseignants planifient et organisent leur enseignement.

Concernant les caractéristiques des élèves relatives à l'engagement scolaire et à la motivation, plusieurs enseignants mettent en évidence le fait que leur élève est proactif et ne reste pas à ne rien faire (ENS 3), qu'il manifeste de la volonté (ENS 14) ou encore le fait que l'élève prenne « *l'aide qui lui était apportée* » (ENS 2). Les propos d'ENS 9 permettent d'illustrer le lien entre l'engagement scolaire de l'élève perçu par l'enseignant et la perception positive de l'intégration scolaire : « *Lui c'était comme un cadeau au niveau..., oui* [...] *il travaille, il fait tout son maximum, etc.* » (ENS 9).

Outre des compétences relatives au domaine scolaire, plusieurs caractéristiques socioémotionnelles, dont notamment des comportements externalisés de type prosocial ou certains traits de caractère, semblent également jouer un rôle dans un vécu expérientiel positif de l'intégration scolaire : « *Il est sympa avec les autres, c'était vraiment facile* » (ENS 9).

8.4.3.1.2.2 Des compétences sociales

Les comportements prosociaux relevés sont le fait de ne pas être en conflit avec les autres (ENS 9), de respecter les règles (ENS 9) et les consignes (ENS 17) ou, encore, de ne pas déranger les autres (ENS 17). D'autres enseignants relèvent des traits de caractère comme le fait d'être calme (*« Il ne bouge pas une oreille »*, ENS 9), « *agréable* » (ENS 1) ou « *gentil* » même lorsque les élèves présentent des difficultés scolaires importantes : « *C'était plus facile, oui,* [...] *parce qu'il était gentil* » (ENS 13). De même, « *être super attachant* » (ENS 12) malgré des comportements perturbateurs importants est une caractéristique relevée qui permet de relativiser une situation vécue péniblement.

Les élèves qui ont des compétences prosociales sont perçus comme des élèves plus *faciles* à intégrer : « *Au niveau comportement, elles ne posaient absolument aucun problème dans la classe* » (ENS 8). Les propos suivants complètent l'illustration de ce constat : « *J'avais eu cet enfant il y a quelques années qui bénéficiait d'appuis assez importants* [...] *c'était un enfant facile du point de vue du comportement* [...] *ce n'était pas difficile à l'intégrer, il s'entendait bien avec les autres, il n'avait pas de conflit, donc ça ne posait pas vraiment un problème, il faisait ce qu'il pouvait et puis voilà* » (ENS 17).

Ne pas manifester de problèmes externalisés de comportement semble jouer un rôle particulièrement important dans la perception des enseignants de la situation d'intégration, notamment parce que la gestion du groupe-classe n'est alors pas problématique (« *Les autres* [élèves intégrés] *c'était facile parce qu'ils étaient...* [parce que] *ce n'était pas de l'ordre comportemental* », ENS 13). De plus, manifester des compétences prosociales peut avoir pour effet de préserver la relation élève-enseignant (Blacher et al., 2009 ; Dobbs & Arnold, 2009 ; Ladd, Birch, & Buhs, 1999 ; Nurmi, 2012), ce qui peut également expliquer les perceptions positives de ces expériences d'intégration scolaire et l'absence de rejet (Forlin, 2001), éléments favorisant des attitudes positives. Les compétences prosociales d'un élève sont également reconnues comme étant associées à une meilleure adaptation scolaire et à des relations positives avec les pairs (Ladd, 1999 ; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). En effet, plusieurs enseignants mentionnent que certaines habiletés sociales et traits de caractère de l'élève avec des besoins éducatifs particuliers facilitent son intégration sociale et, par extension, l'intégration scolaire de manière générale : « *L'intégration c'était nickel, très sociale, très... enfin, impressionnante* » (ENS 10). Ce constat rejoint les propos de Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002) pour qui « la qualité de l'intégration scolaire des élèves dépend notamment de leurs compétences sociales » (in Doudin, Curchod-Ruedi, & Moreau, 2011, p. 19). Ces caractéristiques prosociales sont, par exemple : être capable d'entrer en contact (ENS 3), de communiquer (ENS 14), de jouer avec les autres élèves (ENS 13), de (bien) jouer au football (ENS 10, ENS 14), de bien s'entendre avec les autres (ENS 8), ou encore d'avoir le sens de l'humour (ENS 9). Ces caractéristiques faciliteraient notamment la dynamique du groupe, les interactions entre élèves et, par conséquent, le climat et la gestion de classe. De plus, elles peuvent être mises en lien avec l'expérience d'un second bénéfice associé à l'intégration scolaire, la socialisation avec des pairs au développement typique (Bless, 2004) : « *Il y a du pour au niveau de la socialisation de l'enfant qui est concerné, parce qu'il est très entouré par les autres* » (ENS 4). En effet, certains enseignants rapportent que, grâce à l'intégration scolaire, l'élève peut s'épanouir socialement (ENS 12), être mieux intégré socialement de manière générale (ENS 4), mais également dans son village (ENS 2, ENS 3, ENS 6, ENS 14). D'autres mettent en avant les progrès réalisés en termes de comportement ou de compétences sociales (« *Il y avait une amélioration, il arrivait par exemple à communiquer avec des gens pendant un moment après...* », ENS 13), même lorsque la situation a été vécue péniblement : « *Tandis que là, il est capable d'écouter, des petits*

moments, peut-être qu'il n'écoute pas tout, mais enfin, il s'amuse avec ses pantoufles ou je ne sais quoi, mais il n'embête au moins plus autour de lui » (ENS 17).

Les caractéristiques *positives* des élèves intégrés peuvent contribuer à un vécu expérientiel positif de l'intégration scolaire (« *Ça se passait bien* », ENS 1, ENS 10, ENS 12), car elles peuvent générer des émotions positives (*« C'était génial* », ENS 3 ; « *C'était super, vraiment un plaisir* », ENS 9 ; « *Ça été peut-être mes deux plus belles années* », ENS 8) et une relation élève-enseignant positive (*« L'élève sourde, c'était un cadeau* », ENS 1). Il peut être supposé que ces forces ou ressources des élèves génèrent des émotions et des réponses positives chez les enseignants, d'une part parce qu'ils estiment plus facile et plus confortable de gérer des élèves présentant ce type de caractéristiques (Nurmi, 2012) et, d'autre part, parce que manifester de telles caractéristiques affecterait positivement la qualité de la relation élève-enseignant (Dobbs & Arnold, 2009 ; Ladd et al., 1999 ; Nurmi, 2012).

Les témoignages et les constats précédents permettent de mieux comprendre comment certaines caractéristiques de l'élève influencent positivement le vécu expérientiel de l'intégration scolaire. Toutefois, pour mieux comprendre l'influence des caractéristiques des élèves sur les attitudes des enseignants, il s'agit également d'identifier quelles caractéristiques des élèves sont perçues comme des difficultés et comment elles génèrent des expériences plus négatives de l'intégration scolaire.

8.4.3.1.3 Difficultés des élèves

Les difficultés des élèves évoquées par les enseignants ont pour conséquence, d'une part, de les freiner dans leurs apprentissages et/ou au niveau de leur socialisation et, d'autre part, de rendre pour l'enseignant la gestion des apprentissages, mais surtout la gestion de classe plus complexe : « *Lui alors, il nous pose vraiment beaucoup de problèmes, parce qu'il a des problèmes de comportement et vraiment des problèmes avec les autres enfants* » (ENS 17). Ces propos reflètent l'influence de certaines caractéristiques des élèves avec des besoins éducatifs particuliers sur l'expérience de l'intégration scolaire. La gestion des problèmes de comportement est par ailleurs reconnue comme étant l'une des préoccupations et l'une des sources de stress les plus importantes pour les enseignants dans le cadre de l'intégration scolaire (Alghazo & Naggar Gaad, 2004 ; Engelbrecht et al., 2003 ; Forlin, 1995, 2001 ; Forlin, Keen, & Barrett, 2008). Au contraire, quand les enseignants n'ont pas à faire à des élèves présentant des difficultés de comportement, leur degré de satisfaction est plus élevé, leur permettant même parfois de se ressourcer : « *Cette année j'ai une classe, le rêve quoi, le... degré de satisfaction onze sur dix, parce qu'aucun problème de comportement, aucun problème d'agressivité, des enfants qui... qui travaillent bien, qui sont sympas, enfin bref, mais c'est deux ans de ressourcement, tout en sachant que l'année prochaine, il suffit d'un ou deux élèves pour que* [...] *l'ambiance soit détestable et puis affreuse...* » (ENS 14). Ces propos indiquent, d'une part, que l'enseignant attribue la responsabilité majeure du climat de la classe à l'élève, comme si lui n'avait pas

le moyen d'agir sur l'ambiance de la classe, reflétant une certaine impuissance de l'enseignant face à certaines caractéristiques des élèves. D'autre part, les éléments de contenu relatifs aux *difficultés* des élèves indiquent que les problèmes de comportement des élèves semblent avoir un impact plus prégnant sur le vécu de l'intégration scolaire. En conséquence, les difficultés comportementales sont tout d'abord présentées, suivies des difficultés en termes de rendement scolaire.

8.4.3.1.3.1 Difficultés de comportement

Les difficultés comportementales des élèves rapportées par les enseignants interrogés se distinguent en fonction de l'intensité de leur impact sur l'environnement social et sur la gestion du groupe-classe. Par conséquent, elles ont été répertoriées en deux groupes. Le premier groupe concerne les caractéristiques socioémotionnelles internalisées et externalisées qui ont un impact sur la socialisation, l'intégration sociale de l'élève ou encore la communication : « *C'était quelqu'un qui était un peu retiré sur lui-même puis qui... avec qui je ne pouvais avoir ni contact visuel ni contact auditif, ni...* » (ENS 13). Toutefois, ces caractéristiques n'entraînent pas forcément des difficultés importantes en termes de gestion de classe. En ce sens, ce sont « *des problèmes de socialisation avec les autres, mais tout à fait gérables* » (ENS 2). Selon Vasquez et Martinez (1990), les difficultés de socialisation ou les manques de maîtrise du jeu relationnel sont des caractéristiques socioémotionnelles qui affectent essentiellement les interactions entre élèves. Elles peuvent avoir pour conséquence une intégration sociale moindre en récréation : « *Vous la regardez dehors dans la cour, j'ai l'impression qu'elle vit son petit truc, elle ne va pas forcément vers les autres* » (ENS 10) ; « *Il rouspétait des fois, il disait ‹ oui, mais moi, il n'y a personne qui veut jouer avec moi › »* (ENS 14) ; « *En récréation, il n'était pas du tout intégré, c'était un peu un... un électron libre* » (ENS 15).

Ces caractéristiques génèrent également du rejet par les pairs dû à une distance sociale inadéquate ou à des comportements « [non] *graves en soi, mais qui agacent à la fin* » (ENS 17) : « *Il ne connaît pas les limites, il les touche beaucoup, il leur touche les cheveux, il leur souffle dessus, il fait des choses comme ça. Ce n'est pas des choses graves en soi, mais quand on est voisin d'un enfant comme ça, toute la journée à l'école et puis que toute la journée il nous touche les cheveux, il nous souffle, il nous touche ici et là, les autres, ils supportent assez mal ce genre de chose, il n'a pas la distance* » (ENS 17).

Certaines caractéristiques socioémotionnelles des élèves influencent également les interactions élève-enseignant. Par exemple, ENS 11 exprime de la difficulté à entrer en contact avec l'élève et ENS 13 estime difficile de communiquer avec l'élève qui présente des troubles du comportement : « *Quand je l'avais en première-deuxième, ce n'était quasiment pas possible de communiquer, ce n'était que de la... disons sa forme de langage, elle était... elle était kinesthésique, simplement* ». Pour cet enseignant, cette difficulté à communiquer avec l'élève représente un des défis majeurs auxquels il a été confronté lors de ses expériences d'intégration scolaire : « *Alors un des défis, par exemple si je pense à une*

autre personne, c'est que je ne pouvais pas lui parler, je n'arrivais pas à entrer en communication avec... » (ENS 13).

Un autre type de caractéristiques qui entraînent également des difficultés à entrer en relation avec autrui sont de l'ordre physique comme avoir de la peine à contenir sa salive : « *Il bavait, puis il y avait tout le temps beaucoup de bave partout* » (ENS 13). Certains traits de caractère de l'enfant peuvent également affecter les interactions sociales, comme être hypersensible (« *Elle prenait très à coeur les remarques des camarades, même si pour nous ça ne paraissait rien du tout, pour elle, c'était tout une montagne, ça la touchait énormément, une grande sensibilité* », ENS 2) ou être obstiné : « *Il avait une tronche incroyable* [...], *il n'avait rien à perdre* » (ENS 16).

Le second groupe de caractéristiques socioémotionnelles fait référence à des comportements perturbateurs externalisés qui rendent la gestion de classe difficile : « *Pour moi, j'entends comportement, j'entends quelqu'un qui vous mène une gestion de classe* [...] *compliquée* » (ENS 13) ; « *Dès qu'il y a des grosses crises, des cris, des hurlements, des gestes de violence, ça, c'est très difficile à gérer* » (ENS 12). Ces comportements peuvent également avoir un effet négatif sur la qualité de la relation élève-enseignant (Dobbs & Arnold, 2009 ; Ladd et al., 1999 ; Nurmi, 2012). De telles caractéristiques concernent des élèves décrits comme « *désobéissant*[s] » (ENS 17) de manière générale, qui ne respectent pas les règles (« *On peut bien se cacher derrière son soi-disant handicap pour essayer de passer à côté des lois* » ENS 9), ou encore des élèves perçus comme étant « *dur*[s], *dur*[s], *dur*[s] » (ENS 14). Les comportements jugés problématiques sont essentiellement des comportements perturbateurs ou « *déplacés* » (ENS 12) qui font référence à des lacunes importantes en termes de compétences sociales et qui ont souvent pour fonction d'attirer l'attention des pairs ou de l'enseignant (ENS 9, ENS 10), comme le relèvent Curonici, Joliat et McCulloch (2006). Ils peuvent en outre se référer aux symptômes et aux caractéristiques de plusieurs troubles psychopathologiques, tels que le trouble oppositionnel avec provocation, le trouble des conduites et le trouble d'attention avec hyperactivité (APA, 2003). Ce sont des comportements :

- inadaptés au contexte scolaire de manière générale, comme hurler (« *Il a passé trente minutes à hurler* », ENS 12), criser (« *Et faire des crises, des crises* », ENS 12) ou se cacher (« *Une fois il est allé s'enfermer* », ENS 13) ;
- impulsifs : « *Elle avait beaucoup de peine dans le groupe, au niveau de la prise de parole, elle ne respectait pas son tour, elle n'écoutait pas les autres* » (ENS 9) ;
- d'inattention et d'agitation motrice excessive : « *Ils avaient quand même pas mal de problèmes de concentration, de rester assis, tout ça* » (ENS 3) ; *« Se lever pendant le travail et aller regarder par la fenêtre* » (ENS 15) ;
- d'opposition comme refuser de se mettre au travail ou de travailler avec la personne de soutien (ENS 13), de réaliser une tâche (ENS 14, ENS 17) ou encore le soutien prodigué : « *L'enfant*

ne prend pas forcément l'aide qu'on lui apporte » (ENS 2) ;

- de provocation ou de défi : « *Avaler devant les autres copains, dans le vestiaire à la gym un petit truc, vous savez le liquide physiologique qu'on met dans les narines* » (ENS 10) ;
- de faible tolérance face à la frustration : « *Dès qu'il y a la moindre contrariété, ça crise, ça pleure* » (ENS 12) ;
- d'agressivité physique de manière générale (ENS 14 ; « *C'est quelqu'un qui tapait, qui* [...], *mais qui pouvait taper n'importe qui, n'importe quand, à n'importe quel moment, sans que je ne sache pourquoi* », ENS 13), envers le matériel (ENS 11 ; ENS 12 ; ENS 14 ; « *Du style, des coups de pieds dans l'extincteur, dans l'escalier* », ENS 10) ou envers autrui : « *C'est quelqu'un qui pouvait cracher, qui pouvait taper, qui pouvait tirer les cheveux, qui pouvait...* » (ENS 13) ;
- de destruction du matériel en mettant le feu : « *il a pris des allumettes, puis il a été mettre le feu dans une poubelle* » (ENS 13) ;
- de violation des règles établies, comme le fait de fuguer : « *Il était même parti en forêt un soir* » (ENS 10).

La perception des difficultés comportementales est accentuée lorsque d'autres problématiques s'ajoutent aux comportements perturbateurs, notamment l'absence de langage (ENS 13), lorsque l'élève ne comprend pas le comportement attendu (« *Quand on lui dit qu'il ne doit pas faire ça, il dit ‹ oui je ne dois pas embêter les autres ›, et puis j'ai l'impression qu'embêter, ça ne recouvre rien* » (ENS 17), ou lorsque les problèmes de comportement impliquent les autres élèves de la classe, en particulier les situations de manipulation (ENS 16) et les conflits fréquents (« *... qui en plus a mille conflits avec les autres* » ENS 17).

Les difficultés de comportement des élèves semblent affecter les enseignants de différentes manières, ce d'autant plus que les enseignants (ENS 5, ENS 10, ENS 14, ENS 16) ne reçoivent pas forcément de soutien pour ces élèves : « *Les trois dernières années, c'était très très difficile, on n'avait pas* [de soutien] » (ENS 5). Premièrement, il est reconnu que les difficultés de comportement d'un élève interfèrent avec les apprentissages des autres élèves de la classe et empêchent l'élève qui manifeste des problèmes de comportement d'effectuer les tâches lui permettant de réaliser des apprentissages (Morin & Battalio, 2004). En effet, les problèmes de comportement peuvent prendre une place considérable dans la classe et la gestion des apprentissages de tous les élèves peut être pénalisée, générant une certaine complexification ou pénibilité du travail de l'enseignant : « *J'ai trouvé, ce n'était pas une intégration, mais j'imagine* [...] *si c'est vraiment le comportemental, pour le reste de la classe, c'est difficile* [...] *alors je me dis, c'est perturbateur, quand même, pour l'enseignant c'est... entre guillemets, ce n'est plus une vie quoi d'en avoir vingt-deux à gérer à côté de ça, c'était horrible, puis cette sensation de n'être plus là pour les autres, alors moi j'avais vraiment ça comme sensation* »

(ENS 10).

Au lieu de dispenser son cours, l'enseignant est bien souvent pris dans la gestion de conflit ou de crise, se retrouve plus en fréquemment en conflit avec l'élève et doit faire face aux manifestations d'opposition, comme le refus de travailler. Comme l'a relevé Brackenreed (2008), la gestion des comportements peut prendre un temps considérable et une place importante sur les apprentissages, générant un stress supplémentaire chez les enseignants : « *Au niveau comportemental j'étais en permanence* [...] *dérangé, on peut dire comme ça, inquiet de quelque chose qui se passe* » (ENS 13). Les enseignants sont alors préoccupés des effets des problèmes de comportement externalisés sur les apprentissages des autres élèves de la classe et expriment du souci quant à l'avancement du programme scolaire : « *Devoir toujours être monopolisée par lui et ses bêtises, lui et son comportement et, finalement, moi je ne vous dis pas, le retard se fait aussi, c'est une année où j'avais l'impression de ne pas avancer dans tout ce que je faisais ou alors... certaines de choses de ne pas les faire de la façon dont je pouvais les faire d'habitude, parce que je savais que ce serait l'échec total, enfin voilà, donc là je dirais que c'est compliqué*. [...] *Mais c'était dur, parce qu'en même temps on suit mal l'enfant, les autres...* » (ENS 10).

Cette responsabilité de tenir le rythme, d'arriver au bout du programme scolaire peut donc être mise à mal par les problèmes récurrents de comportement : « *C'est difficile de faire avancer tout le monde, chacun à* [son] *rythme, et puis de systématiquement devoir revenir sur un élève qui perturbe, c'est, c'est vraiment difficile, je trouve* » (ENS 9). De plus, les problèmes de comportement entraînent un sentiment de stress, parce que le climat de la classe n'est pas propice aux apprentissages : « *C'est le dérangement qui est très difficile à gérer. Dans une classe, on a besoin de calme, on a besoin de tranquillité, on a besoin de sérénité pour apprendre, puis un enfant qui a un trouble du comportement, un trouble de l'attachement, il est à cran, il hurle, il crie, alors voilà, ben le climat il est vite* [...] *détérioré* » (ENS 12).

Les problèmes de comportement d'un élève peuvent également entraîner des répercussions sur les autres élèves en termes de *contagion* des difficultés comportementales : « *Ses cris, ses hurlements, ses crises, ça surexcite les autres aussi, qui n'étaient à la base déjà pas spécialement calmes... oui puis ça leur donne aussi, en voyant ses crises, en voyant ce qu'il se permettait de faire, les autres se permettaient plus aussi* » (ENS 12). Les problèmes de contagion chez les autres élèves de la classe affectent l'ambiance de la classe : « *Alors que les autres avaient fait* [leur scolarité ensemble]*, certains depuis l'école enfantine, ils étaient ensemble depuis six ou sept ans, il a réussi à détruire le climat de la classe* » (ENS 16). Ils ont ainsi pour effet d'accentuer la difficulté à gérer la classe : « *Puis après, il y a tout le problème, c'est de sauvegarder le reste de la classe et ça c'est très difficile... de sauvegarder le reste du groupe, parce que les autres disent ‹ s'il y en a un qui peut faire l'imbécile, je ne vois pas pourquoi moi je dois rester tranquille ›* » (ENS 14). Cette problématique est en outre

intensifiée lorsque la différenciation pédagogique des exigences comportementales est perçue comme difficile à mettre en œuvre ou à être comprise des autres élèves de la classe : « *Mais c'est vrai que ça perturbe beaucoup la classe, et l'enseignant et la classe, parce que les autres élèves vont dire ‹ oui bon il est différent, mais il a le droit de tout faire presque › et puis eux, ils doivent rester quand même dans un cadre de discipline qui n'est pas appliqué à l'autre* » (ENS 15).

Par ailleurs, le fait de devoir gérer les problèmes de comportement d'un élève rend l'enseignant moins disponible pour gérer les comportements des autres élèves de la classe, ce qui peut également être perçu comme difficile : « *Et du coup, j'étais moins présente pour eux* [les autres élèves de la classe], *j'étais quand même de temps en temps dehors dans le vestiaire, à le tenir, à le calmer, à... du coup, il y a quand même des moments de flottement, des moments de battements où ils profitaient...* » (ENS 12). Les problèmes de comportement d'un élève sur les autres élèves de la classe peuvent également avoir des conséquences plus pernicieuses. Ainsi, par suite d'une réunion avec les parents d'élèves, ENS 17 a dû changer de place l'élève qui était assise à côté de l'élève présentant une déficience intellectuelle et des troubles du comportement, car elle avait développé les prémisses d'une phobie scolaire : « *C'est une gosse qui adore l'école et tout, puis là elle disait qu'elle ne voulait plus venir à l'école* » (ENS 17). Outre l'impact des problèmes de comportement sur les autres élèves de la classe, ENS 15 mentionne la charge de travail associée à la gestion d'un tel élève en classe ordinaire : *« C'est vrai que ça demande beaucoup de travail d'avoir un élève comme ça, et puis il y a des fois le risque de... de laisser tomber les autres, puis de se dire..., trop focaliser sur l'élève qui...* ».

Deuxièmement, les problèmes de comportement externalisés affectent la qualité de la relation élève-enseignant. En ce sens, le stress engendré par la gestion des problèmes de comportement prédirait une relation négative entre l'enseignant et l'élève (Yoon, 2002), teintée notamment de conflits (« *Mais on a tout le temps des conflits pour beaucoup de choses comme ça* », ENS 17), de menaces (« *Et ainsi de suite jusqu'à ce qu'on le menace de je ne sais quoi, et donc après, bon, il essaie de s'y mettre...* », ENS 17), ou encore de remontrances (« *Puis au début c'est vrai qu'on a dû tellement le gronder* », ENS 17). Or, une relation conflictuelle entre l'élève et l'enseignant serait associée négativement aux résultats scolaires de l'élève (Baker, 2006). De plus, le degré de négativité de la relation élève-enseignant serait un prédicteur important de la capacité de l'élève à s'adapter à son environnement scolaire et, ce, particulièrement au niveau primaire (Baker, 2006).

Troisièmement, les problèmes de comportement de l'élève et les difficultés ressenties en termes de gestion de classe et/ou des apprentissages peuvent avoir des conséquences sur l'épuisement professionnel (Brouwers & Tomic, 2000 ; Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger, 2009 ; Doudin, Curchod-Ruedi, & Lafortune, 2010). En effet, plusieurs éléments de contenus reflètent ces sentiments ou états d'épuisement professionnel dus à des facteurs exogènes tels que les problèmes de comportement de l'élève. Un enseignant relève par exemple qu'il ne dormait plus, qu'il était *« rongé*

par ça, j'étais vraiment rongé par ça » (ENS 16), qu'il avait « *de la peine à prendre du recul* », parce que ce n'était « *pas supportable* » (ENS 16). L'expérience de l'intégration scolaire peut alors parfois devenir *invivable* tant pour les autres élèves de la classe que pour l'enseignant (« *C'était un poids, c'était énorme, c'était énorme* », ENS 16), au point d'amener certains enseignants à faire appel à des mesures de séparation ou d'exclusion (ENS 16). D'autres mentionnent que ce sont des comportements « *qui auraient usé n'importe qui* » (ENS 11) et qui affectent leur état psychologique : « *Mais alors oui, au niveau nerveux, au niveau psychologique, psychique, on en a ramassé avec ma collègue* » (ENS 12). Bien que cette enseignante ait tenu bon durant l'année, elle s'est sentie « *terriblement fatiguée* » (ENS 12). Lorsqu'ENS 5 a eu à faire à un élève qui présentait des troubles de comportement, mais qui n'avait pas de statut d'élève intégré et qui ne bénéficiait pas de soutien, elle a essayé de tout *régler* par elle-même. Cette stratégie l'a malheureusement menée dans un état proche de l'épuisement : « *Il y a deux ans, j'ai complètement dépassé mes limites* » (ENS 5). ENS 10 évoque une situation similaire : « *Alors là, moi j'ai eu il y a... il y a quoi, il y a deux ans, c'était une année* [rires] *un élève, je l'ai eu jusqu'en février ; alors là, lui il n'était pas du tout intégré* [...], *il était dans la classe comme un autre enfant, mais je n'avais jamais vécu ça en vingt ans ; il m'a tout fait, on va dire, tout ce qu'on peut imaginer, non, mais vous savez le soir, vous vous endormez* [et] *vous vous dites ‹ non, mais je vais y arriver, il a sept ans et demi, je vais arriver à en faire quelque chose ! ›* [...] *Je ne parle même pas de moi qui n'en pouvais plus* ».

Pour ENS 17, s'il n'y avait pas eu de progrès durant l'année au niveau du comportement de l'élève, elle aurait demandé un changement ou « *autre chose* » (elle ne sait pas), parce qu'elle estime qu'il y a un moment à partir duquel « *on ne peut pas non plus s'acharner si ça ne va pas* ». Cette enseignante relève que ce type de comportements agace au quotidien, de manière lancinante, tout le temps, générant ainsi des émotions négatives (Hargreaves, 2000 ; Nurmi, 2012) : « *Au début de l'année avec ma collègue on a cru qu'on allait ‹ péter un câble ›, comme on dit, donc c'était vraiment pénible !* » (ENS 17). Dans le même sens, les problèmes de comportement d'un élève qui ont des conséquences sur les autres élèves de la classe peuvent générer un sentiment de solitude : « *Donc moi, je devais gérer un peu des choses parce que ça engendrait des conflits, ça engendrait des chocs comme ça, donc c'est un sentiment de solitude* » (ENS 13). Ces témoignages indiquent que ces sentiments peuvent exprimer un état potentiel d'épuisement et seraient « une réponse à une exposition prolongée à un stress difficile à gérer et constitué d'émotions pénibles » (Doudin et al., 2011, p. 18). Les professionnels qui vivent une expérience de l'intégration difficile due aux problèmes de comportement présenteraient donc plus de risques d'épuisement professionnel (Hasting & Bham, 2003 ; Kokkinos, 2007 ; Talmor, Reiter, & Feigin, 2005).

Quatrièmement, les problèmes de comportement manifestés par l'élève peuvent avoir un effet négatif sur les représentations de l'intégration scolaire des autres élèves de la classe. L'extrait suivant à propos

d'un élève ayant une déficience intellectuelle et des troubles du comportement illustre ce constat : « *Ça nous en a quand même beaucoup causé* [du tort] *de l'image de l'intégration par rapport aux autres élèves* » (ENS 17).

Cinquièmement, les problèmes de comportement des élèves pourraient également diminuer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (Morin & Battalio, 2004). En effet, ENS 2 se sent « *un peu plus démunie* [avec] *les outils à gérer* [le] *comportement* [de son élève avec un spectre du trouble autistique] *au quotidien* ». Quant à ENS 5, comparativement à l'expérience de l'intégration d'un élève en situation de handicap qu'elle imagine et en s'appuyant sur ses souvenirs positifs de l'intégration scolaire d'un camarade d'école ayant une trisomie 21, elle affirme que ce sont typiquement les problèmes de comportement qui la mette en difficulté : « *La discipline par rapport aux insolences, ça, ça me pose beaucoup plus de problèmes...* ». Or, les croyances d'efficacité personnelle des enseignants jouent un rôle central dans le choix de leurs interventions auprès des élèves (Bandura, 2013). En effet, Brouwers et Tomic (2000) relèvent que les enseignants qui estiment que leurs efforts n'ont pas de réel impact ont moins tendance à adopter des pratiques appropriées pour gérer les élèves avec des problèmes de comportement, dont par exemple les remontrances ou encore la force physique : « *Puis au début, on se culpabilisait ; moi, un jour, je l'ai attrapé par le bras, j'ai été l'asseoir à sa place ; il ne voulait pas aller s'asseoir, il embêtait les enfants. J'ai dit ‹ tu vas t'asseoir à ta place ›. ‹ Non je ne vais pas, je n'ai rien fait ›. J'ai dit ‹ mais tu te dépêches d'obéir ›, impossible. Je me suis levée, je l'ai attrapé par le bras, je l'ai tiré jusqu'à sa place, mais après je me culpabilisais, parce que je me disais, ‹ mais qu'est-ce qu'il a compris dans cette histoire ? ›. ‹ Est-ce que je n'ai pas été assez claire ? ›. Avec lui, on ne sait jamais !* » (ENS 17).

Outre la culpabilité, les propos de cette enseignante reflètent l'inefficacité de ce type de pratiques autoritaires et leur effet négatif sur la relation élève-enseignant. Un second exemple de pratique inappropriée est fourni par ENS 5, qui évalue très faiblement son sentiment de compétence pour enseigner à des élèves avec des besoins particuliers : « *Il y avait même deux-trois fois, quand ça n'allait vraiment pas, j'ai fait appel à la collègue qui est spécialisée : ‹ Est-ce que tu ne peux pas me prendre une demi-heure... ›* » (ENS 5). En cherchant de l'aide à l'extérieur pour se décharger momentanément, cette enseignante use certes d'une stratégie, mais elle fait également preuve de délégation de ses responsabilités vers d'autres intervenants (l'enseignante spécialisée) perçus comme davantage compétents (Duchesne, 2014). Or, il a été démontré que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants influence leurs attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire en général (Ross, 2002 ; Wilkins & Nietfeld, 2004) et, plus particulièrement, vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

La mise en évidence des influences des difficultés comportementales des élèves sur le vécu expérientiel de l'intégration scolaire, voire simplement de l'enseignement, peut expliquer en partie

pourquoi les élèves qui manifestent ce type de besoins éducatifs sont les élèves les moins bien perçus comme ayant leur place en classe ordinaire (voir section 7.6.1). En effet, les problèmes de comportement des élèves, tels qu'évoqués par les enseignants, semblent engendrer une expérience de l'intégration scolaire plus difficile quelles que soient les caractéristiques de l'enseignant (nombre d'années d'enseignement, sexe, formation continue ou non, degré perçu de sentiment de compétence pour enseigner aux élèves avec des besoins particuliers, expérience ou non du contact avec une personne en situation de handicap en dehors du contexte professionnel) et quel que soit le degré d'enseignement. Cependant, ENS 13 estime que leur gestion serait plus facile dans les degrés d'enseignement plus élevés, parce que des mesures ont pu être mises en place les années précédentes. D'autres facteurs contextuels peuvent également jouer un rôle dans ce vécu expérientiel difficile et, conséquemment, sur la relation élève-enseignant. Il s'agit notamment de facteurs liés au contexte de la classe (voir section 8.4.3.1.4), au manque de formation (voir section 8.4.3.2.1) et au manque de soutien (voir section 8.4.3.3). Par exemple, ENS 3 relève l'absence de soutien pour les élèves avec des problèmes de comportement, alors qu'elle estime que ces élèves en auraient besoin, au même titre qu'un élève « *handicapé* » : « *On a d'autres enfants en classe qui nous posent bien plus de problèmes et pour qui on n'a pas d'aide, et là c'est plus délicat* » (ENS 3).

Bien que la plupart des difficultés évoquées par les enseignants concernent les problèmes de comportement des élèves, les enseignants mentionnent également des difficultés en termes d'apprentissages scolaires et d'attitudes face à la tâche.

8.4.3.1.3.2 Difficultés scolaires

Les élèves avec des besoins éducatifs particuliers auxquels font référence les enseignants interrogés dans cette étude présentent des *difficultés scolaires* de manière générale ou dans une ou plusieurs branches en particulier, sans pour autant toujours les préciser (ENS 1, ENS 2). Dans ce cas, les enseignants ont plutôt tendance à les exprimer à titre comparatif avec d'autres élèves intégrés ou avec les autres élèves de la classe. Les élèves ont donc plus ou moins de difficultés qu'un autre : « *Celui-ci est vraiment beaucoup plus* [...] *en difficulté que l'autre enfant que j'avais eu il y a quelques années* » (ENS 17). Certains sont décrits comme étant en « *grand décalage* » (ENS 8) par rapport aux autres élèves de la classe : ils ne suivent pas le « *programme normal* » ou ne suivent pas le programme comme les autres élèves de la classe (ENS 4, ENS 8), ou ils ont un programme adapté (ENS 4). D'autres n'auraient pas, d'après leur enseignant, le niveau correspondant au niveau d'enseignement de la classe : « *Il aurait été beaucoup mieux au niveau scolaire en première ou deuxième enfantine que chez nous* » (ENS 12). Dans le cas où les difficultés scolaires sont précisées, les enseignants relatent notamment des limites au niveau du raisonnement (ENS 10, ENS 3), des difficultés en mathématiques (ENS 10, ENS 3), en écriture (ENS 13, ENS 16), en lecture (ENS 17), en vocabulaire (ENS 17), en expression orale (ENS 4, ENS 8, ENS 16, ENS 17), de compréhension en général (ENS 10) ou des

consignes en particulier (ENS 10, ENS 17), en mémorisation (ENS 3) ou encore des difficultés particulières lors d'activités nouvelles (ENS 10).

Les enseignants relèvent également tout un panel de difficultés de l'ordre des attitudes face à la tâche qui peuvent complexifier le travail d'enseignement : le temps nécessaire pour se mettre au travail (ENS 10, ENS 16), la lenteur dans la réalisation des activités (ENS 10, ENS 17), le manque d'autonomie (ENS 17), des difficultés de concentration (ENS 3), le manque de régularité dans les productions (ENS 10), le manque de coopération (ENS 17) ou des difficultés à travailler en groupe (ENS 2), le fait de ne pas signaler à l'enseignant sa non-compréhension ou de faire semblant d'avoir compris (ENS 10) ou encore le manque de motivation : « *Mais il n'est pas très demandeur, donc c'est difficile pour lui, vu son tempérament, de prendre sur lui, de s'y mettre, d'y aller. Alors s'il n'a pas d'impulsion extérieure à sa propre motivation,* [...] *il va être là, un petit peu en attente* » (ENS 16). C'est également parfois le manque de conscience que l'élève a de ses difficultés qui est mentionné, car cela peut rendre la gestion des apprentissages plus complexe. Par exemple, ENS 17 évoque un élève qui voulait faire la même chose que les autres et refusait de fait de réaliser les tâches (adaptées) qui lui étaient imparties. Certaines difficultés sont en lien avec la gestion des apprentissages et engendrent une organisation du soutien en fonction des besoins de l'élève. Ainsi, un enseignant relève qu'il planifiait les heures de mathématiques et de français essentiellement durant le temps de présence de l'enseignante spécialisée, ses élèves n'étant « *pas capables de faire les fiches des autres* » (ENS 14).

Certaines caractéristiques socioémotionnelles comme le mutisme génèrent des conséquences sur les apprentissages scolaires et leur gestion : « *Elle est en classe, elle ne parle pas, déjà en 4e* [6H]*, elle n'a jamais ouvert la bouche,* [...] *elle n'a aucune activité visible* » (ENS 16). Ce mutisme sélectif (« *A la maison, elle parle* ») limite cet enseignant dans l'évaluation du niveau scolaire de son élève : « *Après, intellectuellement, ce qui se passe, ça je ne sais pas* » et renvoie à l'enseignant un sentiment s'apparentant à l'impuissance. Cela laisse en outre penser à de l'intégration physique : l'élève *est présente* en classe et lors d'activités extrascolaires, mais ne s'exprime et ne participe pas, visiblement du moins, aux activités (ENS 16).

D'autres difficultés précises sont associées directement à un handicap particulier. Par exemple, un déficit visuel peut entraîner des difficultés spécifiques au niveau scolaire : manque de rapidité, fatigue (avec des conséquences sur les devoirs, notamment), maux de tête, difficultés de concentration (ENS 11, ENS 12). Selon un des enseignants concernés par ce type de situation, le niveau d'enseignement peut accentuer ces difficultés, notamment dans les plus hauts degrés d'enseignement (ENS 11). Bien qu'un des enseignants ne perçoive pas son élève avec un déficit visuel comme *« un cas lourd* », il estime toutefois que ce type de situation est un défi au quotidien et que « *ce n'est pas évident* » (ENS 11). La seconde enseignante, concernée par un élève ayant ce type de besoins éducatifs particuliers, relève que son élève avec un déficit visuel invoquait son handicap pour justifier son

manque de travail ou ses comportements inappropriés (ENS 12). Dans les cas de handicap physique, les difficultés au niveau moteur peuvent avoir, de manière générale, un impact en classe (ne pas pouvoir tailler un crayon, ENS 4), mais également lors d'activités créatrices manuelles (« *Là, vraiment, elle est handicapée* » ENS 4), à la gymnastique (coordination des mouvements, course, etc., ENS 4) ou encore dans le cadre d'activités extrascolaires (sorties, camp, etc.) (ENS 6, ENS 16). Si ces éléments démontrent bien que le handicap de l'élève est situationnel, ce type de *difficultés* n'engendrerait pas un vécu expérientiel négatif de l'intégration scolaire, parce que les aménagements à apporter à la situation semblent à la portée des enseignants. Cela implique en effet pour l'enseignant essentiellement une organisation légèrement différente, que ce soit en termes de collaboration avec les collègues ou d'adaptation de l'activité (modification du trajet de la sortie scolaire, par exemple).

La description des difficultés scolaires des élèves avec des besoins éducatifs particuliers présentée précédemment et leur association au vécu de l'intégration scolaire ou aux ressentis des enseignants indiquent que les difficultés scolaires des élèves peuvent générer des difficultés plus ou moins importantes chez l'enseignant en termes de gestion des apprentissages. Pour certains enseignants, cette difficulté ressentie est particulièrement prégnante dans les petits degrés (3-4H) : « *C'est beaucoup trop difficile, lui il en est au stade de lire des mots, donc non, non c'est au-delà de... vraiment... alors ça, ça pose beaucoup plus de problèmes. Il n'a aucune autonomie, donc moi j'ai vingt-deux élèves, donc avec un élève comme ça qui demande sans arrêt, sans arrêt, sans arrêt, c'est vraiment très difficile à gérer* » (ENS 17, à propos d'un élève avec une déficience intellectuelle et des problèmes de comportement dans une classe de 4H). Lorsque les difficultés sont perçues comme importantes, l'élève peut prendre *« pas mal de place dans la classe* » (ENS 16) ou avoir besoin d'une attention importante (« *Difficultés scolaires, beaucoup, énormes, il fallait beaucoup s'en occuper* », ENS 1) même dans les plus hauts degrés d'enseignement (7-8H). C'est souvent comparativement aux autres élèves de la classe que cette attention supplémentaire est constatée, car il s'agit alors de « *s'adresser souvent en particulier à* [l'élève avec des besoins éducatifs particuliers] *et pas en particulier systématiquement aux autres élèves de la classe* », surtout dans certaines branches ou activités (ENS 16, évoquant son élève avec une dyslexie). Dégager du temps pour l'élève avec des besoins éducatifs particuliers tout en adaptant l'enseignement à ses besoins (« *Bien faire des choses à part pour qu'elle progresse* », ENS 1) peut parfois générer un sentiment de frustration, particulièrement lorsque les enseignants ont l'impression de n'en avoir pas assez : « *Mais quand il est en classe, c'est difficile de dégager du temps parmi les vingt-trois élèves pour* [N.] *pendant que les autres... alors ça a un côté très frustrant* » (ENS 16). Cette perception du manque de temps à disposition pour répondre aux besoins spécifiques d'un élève est associée à celle de ne pas mener sa mission d'enseignement à bien ou aussi bien que souhaité : « *Je ne peux pas assez, voilà, dans ces moments-là où j'étais seule avec, ça se passait bien, parce qu'il respectait les règles de la classe et tout ça, mais j'avais l'impression qu'il perdait un peu son temps, je me disais ‹ zut, je ne peux pas assez m'occuper de lui,*

lui apporter [...] *», mais ça c'est peut-être mon côté enseignant, où on a toujours besoin d'avoir l'impression de faire progresser l'élève et là moi j'avais l'impression que je ne le faisais pas avancer…* » (ENS 3).

Cette préoccupation de répondre au mieux aux besoins particuliers d'un élève est, d'après ENS 16, une préoccupation partagée par ses collègues : « *Alors, je sais pour l'avoir entendu, plusieurs fois, que cette frustration elle est souvent énoncée par des collègues qui... ont dans leur classe un élève intégré. Est-ce qu'il est à sa place ?* [...] *Est-ce qu'on leur donne toutes les stimulations qu'on pourrait leur donner ou bien... ou bien on pourrait leur en donner mieux ailleurs ?* [...] *parce qu'on n'est pas sûr que ce soit bien ciblé pour l'élève en question* » (ENS 16). Si cette préoccupation semble générer un sentiment de frustration, elle est également associée à la représentation que se font les enseignants de la *validité* de l'intégration scolaire en tant que mode de scolarisation.

D'autres sentiments de frustration ou d'agacement peuvent survenir quand l'élève se cache derrière son handicap pour éviter la tâche, faire autre chose, malgré des compétences estimées présentes (ENS 9, ENS 15, ENS 16) : « [Il] *joue peut-être un petit peu sur le fait qu'il a un statut particulier, donc il ne se sent pas vraiment contraint à y aller au maximum, à essayer à fond. Donc c'est un petit peu frustrant* » (ENS 16). Les difficultés d'apprentissage manifestées par les élèves seraient donc des facteurs de vulnérabilité qui affectent non seulement le vécu expérientiel de l'intégration scolaire, mais également la relation élève-enseignant (Baker, 2006) : « *Quand on est fortement préoccupé,* [...] *moi, si je dors mal, c'est à cause de lui, ce n'est pas à cause des autres... donc, je dis comme ça* [...]*, il me suce un peu la moelle, et puis j'ai moins de moelle pour les autres...* » (ENS 16, à propos de son élève avec une dyslexie).

Les difficultés relatives aux apprentissages scolaires et les attitudes négatives face à la tâche sont nombreuses à être mentionnées par les enseignants interrogés. Cependant, comparativement aux problèmes de comportement, les difficultés scolaires semblent affecter les enseignants de manière moins prégnante, parce que cela serait moins difficile à gérer au quotidien : *« Il y en avait un qui avait seulement des différences cognitives, alors ça, c'est plus facile à gérer pour un enseignant, à mon avis, que quand c'est au niveau comportemental* » (ENS 13). En effet, les difficultés scolaires ne sont pas associées de manière claire à des éléments relatifs à une relation élève-enseignant négative ou encore à des éléments illustrant un potentiel épuisement professionnel. Elles semblent engendrer essentiellement une complexification du travail de l'enseignant en termes d'adaptation de l'enseignement, mais surtout en termes de temps supplémentaire à accorder aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, quelles que soient les caractéristiques de l'enseignant (attitudes envers l'intégration scolaire, expérience de l'intégration scolaire, nombre d'années d'enseignement, genre, etc.). Cette complexification de la gestion des apprentissages peut générer dans certains cas des sentiments de frustration et préoccuper les enseignants d'être à même de répondre aux besoins

éducatifs spécifiques des élèves. Par ailleurs, les élèves avec des difficultés d'apprentissage présenteraient plus de risques de vivre une relation élève-enseignant de moins bonne qualité que les élèves au développement typique (Blacher et al., 2009). Néanmoins, la préoccupation des enseignants de ne pas répondre au mieux aux besoins de ces élèves rejoint le constat selon lequel des résultats scolaires positifs chez les élèves présentant des difficultés scolaires significatives seraient associés essentiellement à la remédiation des apprentissages fondamentaux et moins aux processus de médiation sociale dans la classe, comme la relation élève-enseignant par exemple (Blacher et al., 2009). Ainsi, ces élèves ont besoin d'un enseignement explicite et d'un programme de remédiation à leurs difficultés d'apprentissage pour améliorer leur adaptation scolaire et sociale (Blacher et al., 2009). Or, les enseignants interrogés se sentent souvent *démunis* vis-à-vis de l'enseignement à des élèves avec des besoins particuliers, parce qu'ils estiment manquer de pistes, de moyens, de connaissances ou encore de formation (voir sections 8.4.3.2.1 et 8.4.3.2.2). Ces caractéristiques de l'enseignant, associées aux caractéristiques des élèves (difficultés scolaires notamment) peuvent expliquer en partie la préoccupation des enseignants quant à leur capacité à répondre aux mieux aux besoins des élèves en difficulté, ainsi que la complexification perçue du travail d'enseignement.

Ces premiers éléments indiquent que les caractéristiques des élèves avec des besoins éducatifs particuliers semblent influencer le vécu expérientiel de l'intégration scolaire à plusieurs niveaux : gestion de la classe et des apprentissages, relation élève-enseignant, émotions diverses comme la satisfaction, la frustration ou encore l'épuisement. D'autres éléments relatifs aux caractéristiques de l'enseignant et au contexte (degré d'enseignement, par exemple) semblent également s'associer aux caractéristiques des élèves dans leur impact sur l'expérience de l'intégration scolaire. Il est en effet reconnu que la personnalité de l'enseignant, son expérience et ses antécédents en termes de relations interpersonnelles sont associés à sa capacité à créer des relations avec ses élèves (Kesner, 2000). De même, les compétences en matière de gestion de classe, celles à engager les élèves dans les apprentissages et celles permettant de promouvoir un climat de la classe positif contribueraient à améliorer les résultats scolaires des élèves (Good & Brophy, 1994).

Outre les forces et les difficultés qui caractérisent les élèves intégrés, des éléments en lien avec le contexte-classe et le parcours scolaire de l'élève avec des besoins éducatifs particuliers semblent également jouer un rôle dans le vécu et la perception que les enseignants ont de l'intégration scolaire. Ces éléments situationnels sont mentionnés comme jouant un rôle facilitant ou limitant l'intégration scolaire et sociale de l'élève avec des besoins éducatifs particuliers, dans le sens où certaines « caractéristiques contextuelles et situationnelles peuvent [...] faciliter l'activité de l'élève en répondant aux besoins particuliers qu'il a pour accomplir ses tâches et assumer son rôle d'apprenant » (Lavoie et al., 2013, p. 93). Au contraire, lorsqu'elles ne permettent pas de répondre aux besoins particuliers des élèves, ces caractéristiques peuvent limiter l'élève dans cet accomplissement,

« produisant ainsi une situation de difficulté ou une situation de handicap scolaire » (Lavoie et al., 2013, p. 93). C'est à partir de ce point de vue qu'il est possible de supposer que ces éléments peuvent faciliter ou entraver l'expérience de l'intégration scolaire selon le point de vue des enseignants parce qu'ils interagiraient directement avec les caractéristiques de l'élève.

8.4.3.1.4 Le rôle du contexte-classe

Les caractéristiques contextuelles et situationnelles concernent notamment des facteurs environnementaux relatifs aux conditions de travail en classe (Lavoie et al., 2003). Ainsi, les caractéristiques du contexte de la classe peuvent procurer une situation scolaire et éducative qui permet à l'élève avec des besoins éducatifs particuliers de progresser plus ou moins, mais également aux enseignants de percevoir comme *possible* ou *impossible* l'enseignement à *tous* leurs élèves : « *Cette année, moi j'ai une classe, enfin les deux dernières années, j'ai une classe qui va très bien, ce ne serait pas compliqué. Si vous avez une classe qui est déjà difficile, que vous devez faire tout le temps de la discipline, puis vous rajoutez ça, ce n'est pas... après on est vite... oui, je dirais, on peut être vite à saturation* » (ENS 15).

En conséquence, les influences tant positives que négatives de deux types de caractéristiques du contexte de la classe sont examinées ci-après afin de déceler leur impact à la fois sur l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers et sur le vécu expérientiel de l'intégration scolaire des enseignants : les caractéristiques des autres élèves de la classe et l'effectif de classe.

8.4.3.1.4.1 Les caractéristiques des autres élèves de la classe

Certaines caractéristiques des autres élèves de la classe, « *l'ouverture d'esprit des élèves* » (ENS 2) ainsi que la dynamique de la classe dans laquelle évolue un élève avec des besoins éducatifs particuliers peuvent soutenir à la fois l'élève et l'enseignant : « *En plus, c'est une classe qui marche bien, ils savent bien collaborer entre eux, donc je pourrais faire des mini-profs avec des élèves, ce serait plus simple* » (ENS 15). ENS 3 n'a pas rencontré de défi particulier lors de son expérience de l'intégration scolaire d'une élève avec une trisomie 21, parce qu'elle avait une « *classe très très homogène* ». Cela peut effectivement faciliter le travail de l'enseignant, en matière de gestion des apprentissages.

Lorsque certains élèves de la classe prennent un rôle de « *saints-bernards* » (ENS 3) vis-à-vis de l'élève avec des besoins particuliers, l'intégration scolaire peut être perçue comme facilitée : « *Il y a quand même facilement un enfant qui protège l'enfant qui a un peu de peine, qui le prend sous son aile, qui l'aide, qui... oui, plutôt au niveau programme, lecture, raisonnement, en math, ces choses-là* » (ENS 12). Ce rôle procure non seulement un soutien à l'élève en termes d'apprentissage, mais également, dans le cadre de situations interactionnelles conflictuelles, en prenant sa défense, en le protégeant : « *Les autres sont très cocooning avec elle, elle est surprotégée par les autres, même dans*

la cour ; en début d'année, les autres la connaissaient déjà donc s'il y a des remarques, ils ont tendance à la défendre » (ENS 4) ; « *Il y a toujours une partie d'élèves qui sont très... je dirais,* [...] *ils sont très très gentils avec l'élève, donc ils défendent l'élève en intégration* » (ENS 15). En termes de contexte de travail pour les enseignants, l'acceptation sociale et les compétences particulières de *saint-bernard* mises en œuvre par certains élèves peuvent donc leur offrir un point d'appui supplémentaire, autre que le soutien prodigué par l'enseignant spécialisé, et ce dans différentes situations (scolaires et extrascolaires). Les extraits suivants illustrent ce constat : « *C'est même eux qui me donnaient des idées. A certains moments dans la classe, c'est eux qui trouvaient tout d'un coup une stratégie ou qui allaient spontanément l'aider un moment parce qu'ils avaient du temps, oui qui trouvaient des moyens appropriés, parce que moi je ne pouvais pas tout le temps être avec elle ! Du coup, certains arrivaient à trouver du temps, à lui faire répéter un peu de conjugaison avec des choses toutes simples qu'on lui faisait apprendre et ça marchait!* » (ENS 8) ; « *...appuyé par le reste des élèves aussi, parce que les élèves aussi ils avaient une forme de compassion pour lui* [...] *avec les autres du groupe qui ont réussi à lui trouver, à trouver des stratégies pour que lui puisse quand même jouer* » (ENS 13) ; « *Il y a toujours des plus rapides qui ont du temps pour faire quelque chose avec* [N.]*, un jeu, quelque chose comme ça* » (ENS 3) ; « *Entre copains de classe, ils se sont aidés pour lui faire franchir les escaliers, les espaces et tout* » (ENS 6).

Le fait que l'élève soit *accepté* par les autres élèves de la classe serait ainsi un facteur situationnel de protection, tant pour l'élève que pour l'enseignant, relevant parfois même de l'ordre de la résolution de problème : « *Je pense qu'ils ont certainement, eux, de meilleures idées que nous au niveau de l'intégration des enfants, parce que pour eux, c'est un enfant comme les autres... il ne faut pas oublier ça, même si c'est un enfant handicapé, c'est d'abord un enfant de leur âge...* » (ENS 11). Cela permet également à l'élève avec des besoins éducatifs particuliers de participer plus pleinement aux activités de la classe : « *J'ai vu des élèves faire exprès, dans un jeu de balle à la gym, faire exprès de se faire toucher ou ralentir un petit peu pour que l'élève arrive quand même à les toucher, pour qu'elle puisse s'intégrer au jeu. Alors ça, je n'aurais jamais imaginé. Et ce n'était pas une consigne de ma part* » (ENS 8). Il est donc possible que ces variables relatives au groupe-classe et aux caractéristiques des autres élèves de le classe favorisent un environnement sécurisant dans lequel des relations positives peuvent se développer (Baker, 2006).

Au contraire, la pénibilité de certaines situations d'intégration scolaire serait accentuée par certaines caractéristiques des autres élèves de la classe qui sont identifiées comme complexifiant le travail d'enseignement (ENS 14) et, particulièrement, la gestion d'un élève qui manifeste des problèmes de comportement : *« On avait mis en place un système, ils avaient une occupation, des mandalas à dessiner, donc quand il y avait des grosses crises et que ça durait, je leur disais simplement ‹ sortez votre mandala, et vous coloriez le temps que je calme l'enfant ou que je sorte un petit moment ›... mais quand même, ils sont vite debout, à se bagarrer ; on a essayé de mettre plein de choses en place, mais*

ils sont petits, ils sont surexcités, ils sont très peu indépendants... » (ENS 12). Outre le manque d'autonomie des autres élèves de la classe dû largement à leur âge au début du primaire (3H), d'autres caractéristiques des autres élèves de la classe peuvent également générer un vécu expérientiel de l'intégration scolaire plus négatif, voire de l'épuisement : « *Parce que déjà on avait une classe très difficile, beaucoup de cas lourds, en plus des enfants intégrés... il y avait en fait tellement de problèmes différents ; déjà la classe elle-même elle dysfonctionnait ; il y avait six-huit garçons terribles et puis après tous ces cas particuliers... oui, on a fini l'année, on a quand même bien avancé, la plupart ont décroché en lecture, on a fait notre programme, mais... terriblement fatiguée...*» (ENS 12). Ainsi, lorsque l'enseignant est confronté à « *un groupe pas facile à gérer* » (ENS 12), voire à une classe qui dysfonctionne (ENS 12), les difficultés de comportement peuvent avoir « *de grandes répercussions sur les autres* » (ENS 12) et complexifier le travail de l'enseignant : « *Cette année, c'est un peu difficile parce que le groupe-classe* [...] *est aussi délicat* » (ENS 2). Il s'agit alors de gérer également les autres élèves de la classe qui présentent des besoins éducatifs particuliers. Les deux extraits suivants témoignent de cela : « *On a quelques cas quand même je dirais, sociaux, ce n'est pas des cas intellectuels ou autres, c'est des cas sociaux, on doit gérer* » (ENS 4) ; « *Puis quand on parle d'intégration, mais il y a d'autres élèves qui posent d'autres problèmes avec d'autres... à d'autres niveaux, donc* [...] *oui, que ce soit comportement, problèmes familiaux, des enfants qui sont dans des foyers, après qui reviennent chez le papa, la maman elle nous appelle parce qu'elle aimerait avoir un peu des nouvelles de sa fille, c'est..., ça, je trouve que c'est lourd, c'est ça aussi, on n'en parle pas* » (ENS 9).

8.4.3.1.4.2 L'effectif de la classe

L'effectif de la classe est un autre facteur contextuel relatif au groupe-classe – et, donc, aux conditions de travail en classe – qui peut également intensifier la difficulté perçue à gérer à la fois l'élève avec des besoins éducatifs particuliers et l'ensemble de la classe. Ainsi, ENS 15 ne serait « *pas partant* » pour expérimenter l'intégration scolaire avec une classe de vingt-cinq élèves, une classe qui n'est en plus pas suffisamment spacieuse selon lui. Outre son souci de ne pas accorder suffisamment d'attention à ses élèves, s'il devait en plus intégrer un élève avec des besoins éducatifs particuliers dans une classe de vingt-cinq élèves, il craindrait une complexification de la gestion de classe due à un effectif élevé d'élèves. En effet, selon lui, les élèves « *sont plus serrés, ils ne sont peut-être pas plus indisciplinés, mais ils sont* [...] *plus serrés, ils font plus de bruit, il y a plus de volume* ».

De même, ENS 17 mentionne que, lorsque l'effectif de la classe est important en 3H, la gestion des apprentissages de tous les élèves n'est pas aisée : « *Je trouve que ce n'est pas facile, parce qu'on a un grand nombre d'élèves* » (ENS 17). Selon lui, cela serait accentué si plusieurs élèves avec des besoins éducatifs particuliers sont intégrés dans la même classe. Ses propos relatifs à l'intégration d'élèves avec des troubles du langage illustre cette complexification, ainsi que le risque supplémentaire de ne

pas accorder suffisamment d'attention à ces élèves en particulier : « *Moi, je trouve qu'on nous met un peu trop d'élèves quand on a ce genre de problèmes, parce que ces élèves-là, ils sont un peu oubliés dans la journée, parce qu'il y en a vingt-deux, donc* [...] *il y a en vingt qui sont demandeurs, si eux ils sont assis là, puis qu'ils ne demandent rien,* [...] *voilà, on peut les laisser ; c'est des enfants qui sont assez en retrait, ces enfants qui sont allés en classe de langage ; en tout cas moi, ceux que j'ai eus, ils ne viennent jamais demander* [...] *donc* [...] *voilà, on peut les oublier, quand on a quand même beaucoup d'élèves comme ça...* » (ENS 17).

Ce témoignage démontre bien comment des caractéristiques contextuelles peuvent influencer la manière dont l'enseignant s'estime être capable de répondre aux besoins éducatifs spécifiques de certains élèves et comment elles peuvent générer une situation de difficulté scolaire pour l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers (Lavoie et al., 2013). Ces propos permettent également de comprendre en partie pourquoi cette enseignante exprime des attitudes plutôt négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire, ces dernières ne pouvant être expliquées par l'expérience récente d'intégration d'un élève présentant une déficience intellectuelle associée à des troubles du comportement.

Quant à ENS 11, il regrette également d'avoir un effectif de classe élevé (vingt-quatre élèves) qui le limite dans l'aménagement spatial de sa classe. Il aurait souhaité que son élève avec un déficit visuel, malgré sa table spéciale, puisse avoir un camarade à côté de lui dans un but de soutien scolaire et de socialisation.

Outre certaines conditions relatives au travail en classe, le parcours scolaire de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers peut également jouer un rôle facilitant ou desservant dans le cadre d'une expérience d'intégration scolaire. En ce sens, certains parcours scolaires permettent de minimiser certaines *difficultés* de ces élèves, alors que d'autres parcours ou éléments du parcours scolaire peuvent avoir tendance à les appuyer.

8.4.3.1.5 Parcours scolaires

Les éléments relevant du parcours scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, mentionnés par les enseignants comme ayant un impact positif sur leur scolarisation, se situent essentiellement sur un plan social, bien qu'un enseignant (ENS 16) mette en évidence certains aspects plus scolaires. En ce sens, et dans le cas d'élèves allophones spécifiquement, le fait que ces élèves aient été auparavant scolarisés dans leur pays et qu'ils possèdent certaines compétences et connaissances fondamentales en arrivant en Suisse (par exemple en mathématiques ou en langue d'enseignement) soutiendrait les apprentissages de ces élèves par la suite, ainsi que la gestion des apprentissages pour l'enseignant : *« Il est arrivé avec de petites notions de français parce que sa maman parle plutôt bien le français, donc il y a une petite sensibilisation, comme ça* » (ENS 16).

Sur le plan social, une enseignante met en évidence l'intérêt que les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers puissent réaliser leur cycle d'école enfantine en trois années au lieu de deux. Cela leur permettrait de développer certaines compétences sociales, « *parce que socialement, c'est là qu'il y a des besoins* » (ENS 3). Toutefois, ce qui semble favoriser plus fortement l'intégration scolaire et sociale des élèves avec des besoins éducatifs particuliers tient au fait d'avoir été scolarisé en classe ordinaire depuis plusieurs années et, notamment, avec le même groupe d'élèves. D'une part, cela entraîne que certains éléments (compétences de l'élève, soutien alloué) soient déjà développés ou mis en place : « *Comme ça faisait six ans qu'elle était à l'école, il y avait déjà plein de choses qui étaient en place* » (ENS 3). Au contraire, lorsque l'élève est scolarisé sans mesure de pédagogie compensatoire durant les années précédant l'expérience d'intégration par l'enseignant, la situation est perçue comme plus complexe : « *Pour l'enfant qui avait des troubles du comportement, c'était beaucoup plus difficile, parce que, déjà au niveau scolaire, il aurait été... au niveau scolaire beaucoup mieux en première ou deuxième enfantine que chez nous* » (ENS 12, enseignante de 3H). Ce type de situation concerne particulièrement les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers en début de scolarité, mais pour lesquels le statut d'élève intégré n'est pas encore accordé, occasionnant un manque en termes de ressources allouées selon certains enseignants. D'autre part, le fait que l'élève soit dans le même groupe-classe depuis plusieurs années faciliterait son insertion sociale : « *C'était même encore plus simple, car elle était déjà intégrée à la classe, donc le travail du départ, il était fait* » (ENS 8) ; « *Ils se connaissent tellement depuis la maternelle, l'enfantine, ils s'acceptent, j'ai envie dire, comme ils sont* » (ENS 10). Cela semble donc favoriser l'acceptation sociale, la cohésion du groupe-classe et offrir des avantages à l'élève intégré, notamment en termes de protection : « *Même dans la cour, en début d'année, les autres la connaissent déjà ; donc s'il y a des remarques, ils ont tendance à la défendre* » (ENS 4). Le fait que certains élèves soient intégrés dans la même classe depuis plusieurs années procurerait également une certaine stabilité qui peut compenser certains bouleversements, notamment les changements d'enseignant titulaire et/ou d'enseignant spécialisé : « *Je pense quand même que c'est important qu'affectivement il y ait un cadre, qu'il y ait aussi quelque part une sorte de racine. Ces enfants ont besoin, à mon avis,* [dans] *ces deux cas, d'une certaine stabilité affective à quelque part, et l'arrivée du nouveau maître, qui a des nouvelles exigences, un homme qui a une voix différente des femmes qu'elles avaient eues avant, c'est déjà pas mal de changements, donc je trouv*[e] *que le fait de connaître les élèves, c'était un plus*. » (ENS 6)

Toutefois, une enseignante constate « *une solidarité qui était intéressante* » bien que les élèves ne se connaissaient pas antérieurement, venant « *de trois endroits différents* » (ENS 8). Cela indique que l'acceptation sociale ne provient pas toujours forcément d'un parcours scolaire en commun, mais possiblement des caractéristiques des autres élèves de la classe et du travail de médiation de l'enseignant à l'égard de l'acceptation de la différence.

Au contraire, certains éléments associés au parcours scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont aussi perçus comme des obstacles ou des freins, des limites à leur intégration scolaire et sociale. L'un de ces éléments relevés précédemment comme un facilitateur peut également devenir un frein, pas forcément directement pour l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers, mais de manière plus pernicieuse. Ainsi, si appartenir au même groupe-classe procure « *un climat affectif utile à l'enfant* », un enseignant reconnaît également, en fin de sixième primaire (8H), une certaine *lassitude* chez les autres élèves de la classe (ENS 6). De même, il pourrait être difficile pour un élève avec des besoins éducatifs particuliers de passer huit années d'école primaire dans une classe dans laquelle le groupe-classe le rejette ou avec lequel il est en conflit (ENS 17).

Un autre obstacle à la scolarisation, relatif au parcours des élèves, concerne spécifiquement les élèves ayant une maladie, de type mucoviscidose ou épilepsie. En effet, selon les enseignants interrogés, ces élèves sont amenés à manquer souvent l'école en raison d'hospitalisations fréquentes. Cela a non seulement un impact sur les apprentissages de l'élève, mais également sur la gestion de l'enseignement pour l'enseignant. C'est en partie pour cette raison qu'ENS 16 considérait la scolarisation de ces élèves comme « *une forme d'intégration* ».

Le parcours scolaire d'un élève avec des besoins éducatifs particuliers inséré dans le même groupe-classe depuis plusieurs années découle à la fois de la perception de certains avantages comme de désavantages. Il est interdépendant avec d'autres caractéristiques : celles de l'élève avec des besoins éducatifs particuliers, celles de l'enseignant et avec certains éléments contextuels, comme le soutien alloué, le niveau d'enseignement et les caractéristiques des autres élèves de la classe. Tous ces attributs font partie de l'environnement direct de travail de l'enseignant et peuvent influencer le vécu expérientiel de l'intégration scolaire, chacun à sa manière. En effet, les différents éléments examinés dans cette section peuvent être tant des facteurs de pénibilité ou de stress supplémentaires que des facteurs de protection (Blacher et al., 2009). En conséquence, il s'agira, après la synthèse de cette première thématique à la section suivante, d'examiner plus particulièrement certaines caractéristiques de l'enseignant et de l'environnement scolaire.

8.4.3.1.6 Synthèse du thème caractéristiques de l'élève

Ces premiers éléments d'analyse ont permis de mieux comprendre comment les caractéristiques des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers influencent le vécu expérientiel de l'intégration scolaire et, par extension, les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire. Le rôle de certaines caractéristiques du contexte de la classe sur les conditions de travail en classe et celui de certains aspects du parcours scolaire de l'élève intégré ont également été examinés.

Les premiers éléments identifiés indiquent que relever des compétences scolaires, des habiletés sociales ou certains traits de caractère chez l'élève seraient associés à des expériences vécues ou

perçues positivement par l'enseignant. Les forces des élèves au niveau scolaire sont mentionnées essentiellement par des enseignants qui ont exprimé des attitudes plutôt positives lors de la complétion du questionnaire (score à l'échelle *ORI-f*). Néanmoins, les enseignants dont les attitudes sont plus négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire reconnaissent eux aussi les progrès que peuvent réaliser les élèves avec des besoins éducatifs particuliers, ainsi que les bénéfices de l'intégration scolaire pour ces élèves, tant en termes de stimulation cognitive et de socialisation qu'en termes d'apports personnels.

Les compétences prosociales sont des caractéristiques évoquées par les enseignants, quelles que soient leurs attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire. Une explication à cela réside dans les types d'expériences de l'intégration et la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves. En effet, la plupart des enseignants ayant des attitudes plus favorables vis-à-vis de l'intégration scolaire n'ont pas expérimenté l'intégration d'un élève présentant des difficultés comportementales. Au contraire, la majorité des enseignants ayant des attitudes plus négatives ont expérimenté l'intégration scolaire avec un élève présentant un trouble du comportement. Les compétences prosociales qu'ils identifient concernent dès lors essentiellement des élèves avec lesquels ils ont vécu d'autres expériences de l'intégration scolaire et qui ne manifestaient pas de difficulté comportementale. L'expérience de l'intégration scolaire avec un élève présentant des troubles du comportement serait donc associée à un vécu plus difficile et à des attitudes plus négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire. Cette hypothèse est soutenue par l'analyse des caractéristiques des élèves perçues plus négativement par les enseignants.

Les caractéristiques des élèves perçues comme des difficultés en termes de rendement scolaire, d'engagement et de motivation sont relevées par des enseignants qui ont vécu à la fois des expériences d'intégration plus faciles et plus difficiles, et qui expriment des attitudes tant plutôt positives que plutôt négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire. Or, lorsque l'élève manifeste des problèmes de comportement – et ce indépendamment d'autres caractéristiques comme l'âge, le sexe, les compétences académiques ou le niveau scolaire – les enseignants se prononcent nettement plus négativement vis-à-vis de leurs expériences de l'intégration scolaire. En outre, ces caractéristiques sont essentiellement mentionnées par des enseignants qui ont des attitudes plus négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire.

Toutefois, même lorsque les enseignants évoquent leurs difficultés à gérer les élèves avec des problèmes de comportement, ils relèvent également des aspects positifs, parfois en termes de compétences intrinsèques de l'élève, de bénéfices de l'intégration scolaire (stimulation cognitive) et, plus fréquemment, en termes de progrès scolaires et sociaux réalisés. Si reconnaître des compétences scolaires et une progression chez l'élève peut activer des réactions émotionnelles ou affectives positives chez les enseignants, il s'avère que les difficultés comportementales évoquées génèrent le plus souvent des émotions négatives comme la frustration, le sentiment d'impuissance ou la colère

(Emmer et al., 1974 ; Hargreaves, 2000). Ainsi, l'intégration scolaire des élèves présentant des problèmes de comportement rendent les expériences de l'intégration scolaire plus difficiles à vivre, d'autant plus si les autres élèves de la classe présentent également certaines caractéristiques qui péjorent les conditions de travail pour l'enseignant. Ces situations engendreraient des conséquences négatives à la fois sur un plan émotionnel et sur le plan des pratiques d'enseignement. En termes d'instruction, les problèmes de comportements représentent un défi, dans le sens où ils détournent l'enseignant de ses objectifs et de ses tâches d'enseignement, l'amenant à réagir au niveau de la gestion de la discipline et à accorder de l'attention à l'élève en question (Sutton & Wheatley, 2003). Sur le plan émotionnel, certains propos démontrent que les difficultés comportementales des élèves seraient associées à un degré de stress ou d'épuisement professionnel plus important. Si les difficultés comportementales, les faibles compétences scolaires ou le niveau différent de l'élève par rapport au reste de la classe sont des caractéristiques de l'élève qui permettent d'exemplifier l'intensification et la complexification du travail des enseignants à l'heure actuelle (Maroy, 2005), ce serait essentiellement les premières qui représenteraient un facteur de risque pour la santé mentale des enseignants. Ce serait également les premières qui engendreraient, chez les enseignants, des émotions négatives et des expériences plus négatives de l'intégration scolaire. Il est ainsi possible de supposer qu'une expérience avec un élève présentant des troubles du comportement peut influencer négativement les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire, et ce malgré d'autres expériences positives de l'intégration scolaire.

8.4.3.2 Caractéristiques de l'enseignant

Les caractéristiques des enseignants – et, plus particulièrement, leur perception de l'adéquation de la formation qu'ils ont reçue, ainsi que leur sentiment de compétence pour enseigner à des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers – sont reconnues non seulement comme influençant leurs attitudes envers l'intégration scolaire (Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011 ; Čagran & Schmidt, 2011 ; Fuchs, 2010 ; Grieve, 2009 ; Malinen et al., 2012), mais également comme étant des facteurs de protection vis-à-vis du stress ou de l'épuisement professionnel (Bibou-Nakou, Stogiannidou, & Kiosseoglou, 199 ; Chan, 2007 ; Domenech-Betoret, 2006 ; Fiedman, 2003 ; Klassen & Chiu, 2010 ; Skaalvik & Skaalvik, 2007). De plus, ce sont des facteurs qui garantiraient un enseignement efficace à tous les élèves et une meilleure réussite des élèves (Anderson, Greene, & Loewen, 1988 ; Darling-Hammond, 2006 ; Ross, 1992, 1998 ; Ross & Cousins, 1993 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ainsi, cette section s'intéresse tout particulièrement à ces deux caractéristiques de l'enseignant.

Dans son rapport mondial sur le handicap, l'OMS (2011) a recommandé d'adopter diverses stratégies favorisant l'intégration des élèves en situation de handicap, dont le fait « de sensibiliser les enseignants à leurs responsabilités vis-à-vis de tous les enfants » (OMS, 2011, p. 254) et de leur fournir « une formation appropriée qui leur permette de se sentir confiants dans leurs capacités à répondre aux besoins éducatifs diversifiés de tous leurs élèves » (Duchesne, 2014, p. 13), à la fois en formation initiale et en formation continue (OMS, 2011). Or, malgré les injonctions politico-légales visant la promotion de l'intégration scolaire, de nombreux programmes de formation initiale des enseignants ne semblent pas avoir évolué en conséquence, selon les constats de chercheurs de différents pays, dont la Suisse et le canton de Vaud[81] notamment (Anati & Ain, 2012 ; Belmont & Vérillon, 2006 ; Darling-Hammond, 2006 ; Duchesne, 2002 ; Forlin, 2001 ; Ramel, 2015). En conséquence, les enseignants se sentiraient toujours non seulement peu formés, mais également peu compétents pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous leurs élèves (Bélanger, 2004 ; Ramel & Lonchampt, 2009 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). La formation et le sentiment de compétence seraient ainsi des caractéristiques essentielles qui soutiendraient les enseignants dans l'acquisition d'un rôle et de compétences nouvelles, requises par l'école d'aujourd'hui : être capable de gérer la diversité des classes actuelles en aménageant « un environnement qui offre opportunités et

[81] Selon Ramel (2015), les changements de législation aux niveaux international, fédéral et cantonal n'ont eu que peu d'impact sur les plans d'études des formations initiales à l'enseignement, du moins sur celui de la Haute école pédagogique du canton de Vaud. En effet, bien qu'il soit attendu, en fin de formation, que les enseignants soient capables d'adapter 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 n'est formellement travaillée qu'à partir de la deuxième année de formation par les étudiants en bachelor primaire. De plus, seuls six à neuf crédits ECTS sur 180 sont consacrés au développement de cette compétence dans la formation à l'enseignement primaire et cette proportion est encore plus faible dans le cadre des formations à l'enseignement secondaire (I et II). Ce chercheur a également relevé que le « manque de coordination entre les différents modules 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 » (Ramel, 2015, p. 45).

soutiens aux divers parcours des apprenants » (Duchesne, 2014, p. 15), afin de répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves. Or, si la formation initiale ne peut préparer adéquatement les enseignants à chaque situation qui pourrait survenir dans leur classe, Shady et al. (2013) estiment que la formation continue peut être très bénéfique pour les enseignants qui se retrouveraient à enseigner dans un contexte intégratif, pour autant que l'offre de cours corresponde aux besoins des enseignants.

La question de la formation initiale et continue des enseignants – ou de la professionnalisation et du développement professionnel au sens de Bourdoncle (1991) et de Wittorski (2007) – apparaît ici fondamentale. D'une part, elle interroge le rôle de la formation dans l'expression des attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire. D'autre part, elle fournit un premier terreau à partir duquel le sentiment de compétence pour enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers peut lui-même être examiné. Ces deux thématiques sont analysées et présentées ci-après de manière successive, tout en établissant des ponts entre elles ainsi qu'avec d'autres caractéristiques liées aux enseignants, aux élèves et à l'environnement. Pour chacune des thématiques analysées, les ancrages théoriques permettant l'organisation et l'interprétation des résultats sont explicités.

8.4.3.2.1 La formation en question

Quel que soit le niveau d'enseignement (primaire, secondaire ou tertiaire), les dispositifs de formation des enseignants « sont fondés sur un même postulat de base, à savoir qu'on peut apprendre à enseigner et que l'enseignement peut toujours être amélioré » (Park, 2004, in Lambert, 2013, p. 10). Plus précisément, en Suisse, l'accès à la profession d'enseignant requiert l'obtention d'un diplôme d'enseignement reconnu, délivré par une institution de formation agréée après une formation initiale[82] qualifiante de niveau bachelor pour les degrés préscolaires et primaires et de niveau master pour le degré secondaire I (CDIP, 2014).

Dans la continuité de la formation initiale et de l'introduction à la profession, les enseignants ont accès à des programmes ou à des offres de cours de formation continue, auxquels ils peuvent s'inscrire librement, en fonction de leurs intérêts ou de leurs besoins (Canton du Valais, 2014). Certaines formations continues, connues dans certains cantons sous le terme de *recyclage*, sont partiellement ou entièrement obligatoires, notamment lorsqu'un nouveau plan d'étude ou de nouveaux moyens d'enseignement entrent en vigueur (Canton du Valais, 2014). La formation continue se réfère donc « à la poursuite ou la reprise de l'apprentissage organisé après la conclusion d'une première phase

[82] La formation initiale se distingue de la formation continue en ce sens qu'elle « correspond en général à celle qui est dispensée par les institutions d'enseignement, principalement par l'école quand il s'agit d'enfants, des universités quand il s'agit de jeunes étudiants ou des écoles techniques qui préparent les étudiants directement à leur intégration dans le monde du travail. Il s'agit d'une formation très structurée par des programmes rigides qui durent plusieurs années et qui demandent souvent une participation à temps complet. La formation initiale est conçue et réalisée en fonction d'une population définie a priori comme inexpérimentée dans un domaine précis. Il s'agit d'un processus de scolarisation obligatoire qui donne accès à une reconnaissance sociale et à un diplôme correspondant au niveau de scolarité atteint. On peut y trouver des enfants, des jeunes et des adultes » (Fernendez, 1988, p. 21).

d'apprentissage à l'école, à l'université ou au travail, afin de rafraîchir les connaissances, aptitudes et savoir-faire acquis, de les approfondir et de les enrichir, ou encore d'acquérir de nouvelles connaissances, aptitudes et savoir-faire » (Bodart Senn & Schräder-Naef, 2000, p. 4). Néanmoins, par suite des nouvelles injonctions politico-légales relatives à l'intégration scolaire (CDIP, 2007), aucune formation continue *obligatoire* n'est exigée des enseignants en poste, bien que ces injonctions impliquent des enseignants qu'ils mobilisent « un ensemble de compétences parfois fort éloignées de leur métier de base » (Ramel & Curchod-Ruedi, 2010, p. 55). De plus, des auteurs reconnaissent que le manque de formation appropriée des enseignants pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap s'ajouterait au stress de ne pas trouver un soutien adéquat (Brackenreed, 2008 ; Engelbrecht et al., 2003 ; Forlin, 2001 ; Ross-Hill, 2009). Dans ce contexte, l'enjeu du développement professionnel des enseignants prend tout son sens.

La formation continue des enseignants s'apparente au concept d'apprentissage tout au long de la vie, défini par l'Union européenne comme « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi » (Commission des communautés européennes, 2001, p. 11). Si l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) prend en compte « toutes les activités constructives de formation, qui d'un bout à l'autre de la vie, permettent à tous ceux qui le souhaitent d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences » (OCDE, 2001, p. 12), il s'agit ici de circonscrire les formes d'apprentissage des adultes et donc les activités d'apprentissage relatives à la formation continue. Les travaux de l'OCDE sur les formes d'apprentissage des adultes (OCDE, 2003) prennent en considération « trois distinctions essentielles, qui ne sont pas mutuellement exclusives » (pp. 25-26) :

- le caractère formel ou non de l'apprentissage,
- l'apprentissage entrepris pour des raisons professionnelles ou personnelles,
- l'apprentissage à temps plein ou à temps partiel.

A partir des travaux de l'Union européenne, trois catégories d'activités d'apprentissage peuvent être distinguées en fonction de leur degré de formalisation (Colardyn & Bjornavold, 2004 ; Eurostat, 2006 ; OCDE, 2003) :

1) « L'apprentissage formel (*formal learning*) se situe dans un cadre organisé et structuré. Il est clairement identifié comme une activité d'apprentissage. On peut citer comme exemple l'enseignement formel – primaire, secondaire et supérieur – ou la formation professionnelle. Par nature, cet apprentissage conduit à une certification par le Ministère de l'éducation, par une branche professionnelle ou par un autre ministère » (OCDE, 2003, p. 26). Cette définition de l'apprentissage fait référence ici à la formation initiale des enseignants ou à des formations complémentaires de type postgrade délivrant une certification officielle.

2) « L'apprentissage non formel (*non formal learning*) est un apprentissage intégré dans des activités planifiées, non explicitement identifiées comme activités d'apprentissage, mais comprenant une part importante d'apprentissage » (OCDE, 2003, p. 26). Contrairement à l'apprentissage formel, l'apprentissage non formel ne conduit pas à une certification (OCDE, 2003). De plus, « il peut survenir sur le lieu de travail ou en dehors » (*op. cit.*, p. 26). Selon Borkowsky et Zuchuat (2006, p. 9), l'apprentissage non formel s'opère dans le cadre « de cours de formation continue, mais aussi d'autres activités basées sur une relation élève-enseignant. Ceci peut prendre la forme de congrès, de séminaires, de conférences ou d'un enseignement à distance au moyen des technologies de l'information et de la communication (TIC) ».
3) « L'apprentissage informel (*informal learning*) est un apprentissage découlant de circonstances fortuites (travail, vie familiale, loisirs...). On parle aussi d'apprentissage par l'expérience, ou expérientiel. C'est un apprentissage indépendant sans qu'il n'y ait de structure formelle pour le permettre » (OCDE, 2003, p. 25). Borkowsky et Zuchuat (2006) ont toutefois précisé que ces activités d'apprentissage « ont lieu en dehors d'une relation d'enseignement » et que ce type d'apprentissage « peut s'effectuer par l'utilisation de moyens d'apprentissage tel que la lecture d'ouvrages didactiques, l'utilisation de logiciels et de médias à contenus éducatifs, l'observation d'autres personnes, ou encore la formation sur le tas » (p. 9).

Dans le cadre de cette étude, et parce qu'il existe peu de formations continues formelles, sanctionnées d'une certification, relatives à la prise en charge des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en Suisse romande[83], ce sont principalement les formations non formelles et l'apprentissage informel qui seront examinés ci-après. Outre des démarches individuelles de développement professionnel (participation à des cours de formation continue ou à des conférences, lectures personnelles, échanges avec des pairs, etc.), l'apprentissage informel peut également se produire dans le cadre de la collaboration avec les intervenants spécialisés qui accompagnent les élèves avec des besoins éducatifs

[83] A la Haute école pédagogique du canton de Vaud, plusieurs formations continues formelles délivrant un *Certificate of Advanced Studies* (CAS), un *Diploma of Advanced Studies* (DAS) ou un *Master of Advanced Studies* (MAS), sont accessibles aux enseignants de tous les cantons, titulaires d'un titre d'enseignement reconnu, ordinaire ou spécialisé, ayant au minimum deux ans d'expérience professionnelle (Haute école pédagogique du canton de Vaud, 2014). Sur les dix-neuf formations *postgrades* proposées, seules trois sont en lien avec l'intégration scolaire et la prise en charge d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers : le CAS Collaboration, enseignement et apprentissage en contexte inclusif, le CAS Spécialisation en surdité et le CAS Déficit visuel. La Haute école pédagogique du canton de Fribourg (2014) propose également quelques formations postgrades certifiantes, mais seul le CAS *Violence, gestion de classe et Droits de l'enfant : Stratégies d'intervention*, en collaboration avec l'Institut universitaire Kurt Bösch (IUKB), s'apparente à une formation formelle relative à l'intégration scolaire d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Quant à l'Institut Universitaire de formation des enseignants ([IUFE], 2014) à Genève, seul le CAS en soutien spécialisé, parmi quelques formations postgrades diplômantes, permet d'aborder des thématiques en lien avec la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Enfin, les Hautes écoles pédagogiques des cantons du Valais, ainsi que de Berne, du Jura et de Neuchâtel (BEJUNE) proposent également plusieurs formations postgrades (Haute école pédagogique du canton du Valais, 2014 ; Haute école pédagogique – BEJUNE, 2014). Toutefois, aucune n'aborde le thème de l'intégration scolaire ou de la prise en charge d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers.

particuliers. Quelles qu'elles soient, ces opportunités de développement professionnel représentent « un processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective » (Bourdoncle, 1991, p. 75). En conséquence, il peut être supposé que la concrétisation de ces opportunités de développement professionnel permettrait de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants à gérer les apprentissages de tous leurs élèves et à répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves (Ross, 2002). A ce propos, Čagran et Schmidt (2011) ont démontré que les enseignants qui ont pris part à différentes formes de formation professionnelle permettant de développer une expertise sur la manière de gérer et d'enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ont des attitudes plus positives envers l'intégration scolaire.

La formation est une catégorie générique qui se décline en deux sous-catégories : la formation initiale et la formation continue. Si, initialement, l'objectif spécifique relatif à cette caractéristique de l'enseignant vise essentiellement à mieux comprendre l'absence de résultat significatif de la formation continue sur les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire, le détour, dans un premier temps, par les éléments de discours en lien avec la formation initiale permet un éclairage plus complet sur cette thématique. En effet, les propos relatifs à la formation initiale et, particulièrement la perception des manques ou de l'inadéquation de la formation initiale, forment une partie importante du corpus de données relatives à la formation. En outre, il se trouve que ces éléments sont également parfois associés à une autre caractéristique de l'enseignant, à savoir le sentiment de compétence. Ainsi, les résultats relatifs à la formation initiale sont tout d'abord présentés dans une visée descriptive, afin de permettre une vision plus globale en termes de liens entre les différents aspects en relation à l'expérience de l'intégration scolaire. Dans un second temps, les résultats relatifs à la formation continue sont présentés.

8.4.3.2.1.1 La formation initiale à l'enseignement

Les enseignants interrogés ont tous suivi une formation initiale à l'enseignement ordinaire pour les degrés prés-scolaire et/ou primaire. La plupart d'entre eux se sont formés à l'Ecole Normale (ENS 1, ENS 3, ENS 4, ENS 5, ENS 6, ENS 9, ENS 10, ENS 11, ENS 12, ENS 13, ENS 14, ENS 16, ENS 17). Les plus jeunes, ou ceux qui ont le moins d'années de pratique de l'enseignement, ont suivi leur cursus de formation dans une Haute école pédagogique (ENS 2, ENS 8, ENS 15).

De l'avis de certains, le métier d'enseignant s'apprendrait plus s*ur le terrain*, face aux élèves qu'en formation initiale : « *Nous, on sortait de la HEP, on avait le droit d'enseigner, mais on ne peut pas dire qu'on savait enseigner parce que... c'est là que vous arrivez dans une classe, puis il y a tout à faire, on vous a appris des petits trucs, mais il n'y a pas les liens entre eux, tout ça, et puis ce n'est pas évident, en fait...* » (ENS 15). D'autres reconnaissent que la formation initiale est *suffisante* pour

enseigner aux élèves avec un développement typique, mais qu'elle serait *insuffisante* lorsque l'intégration scolaire amène l'enseignant à devoir enseigner à un élève dont les besoins éducatifs particuliers sont perçus comme importants : « *C'est vrai que là, nous, la formation, une formation de base, Ecole Normale cinq ans, c'est assez, pour l'enseignement primaire, ok, c'est bon, peut-être si là j'avais un cas d'intégration qui est un cas beaucoup plus difficile, là peut-être que ce serait utile* [de suivre une formation plus spécifique] » (ENS 1). Le constat relatif à certains manques de la formation initiale pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers est également illustré par les propos d'autres enseignants. En effet, plusieurs enseignants qui se sont formés à l'Ecole Normale estiment ne pas avoir été sensibilisés à la thématique de l'intégration scolaire (« *Quand j'ai fait ma formation, on n'en a pas parlé* », ENS 3), ou préparés à enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers : « *Au niveau de la formation, aucune !* » (ENS 4) ; « *Moi, je vous dis franchement, je trouve que c'est ce qui est regrettable, je ne sais pas maintenant la formation HEP, mais dans la formation que nous on a eue, on n'est pas préparé à ça* » (ENS 10) ; « *Alors, je pense que là, il y a une grosse lacune dans la formation* [...] *au niveau des handicaps, ça non, je pense qu'on n'était pas du tout préparé* » (ENS 9) ; « *Moi je n'ai eu aucune formation par rapport à ça* » (ENS 16) ; « *Je pense que les enseignants primaires ont peu de connaissances de ce que c'est une intégration et* [de] *ce que c'est un élève en intégration ; il y a ceux qui sont confrontés, qui connaissent un peu mieux, mais... justement, avec le manque de formation, le manque d'intérêt...* » (ENS 15).

Il est possible que le manque de cours qui préparent les pédagogues à enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers soit relatif au contexte temporel et politique. En effet, avant les injonctions politico-légales en matière d'intégration scolaire, il se peut que les contenus relatifs à l'intégration scolaire aient été peu abordés en formation initiale, notamment parce que ce sujet ne représentait ni une réalité, ni une préoccupation : « *On n'a pas eu de cours pour nous dire voilà, vous allez être face...,* [...] *on n'a pas eu à l'Ecole Normale du tout,* [...] *déjà sur* [L.]*, on ne parlait pas forcément d'intégration...* » (ENS 3). Le contexte historico-politique expliquerait donc en partie pourquoi certains enseignants supposent qu'actuellement les formations initiales à l'enseignement (HEP) ont évolué et qu'elles prépareraient mieux les futurs enseignants à l'accueil de la diversité et à l'intégration scolaire : « *Maintenant, je pense que le message qui est véhiculé, par exemple à la HEP, c'est clairement qu'on sensibilise les étudiants au fait qu'ils auront des élèves intégrés avec tel ou tel handicap, et puis certainement qu'on les prépare à ça* » (ENS 16).

En effet, deux des enseignants qui ont effectué leur formation initiale plus récemment dans une HEP reconnaissent avoir suivi des modules en lien avec le handicap et/ou l'intégration scolaire (ENS 15) ou sur la différenciation pédagogique (ENS 8). Néanmoins, l'un d'entre eux estime que cette formation n'était pas « *énorme* », que « *ce n'était pas des modules qui étaient très importants, en fait* » (ENS 15). Si ces cours l'ont « *quand même* » aidé, cet enseignant reconnaît la nécessité d'entreprendre des

formations complémentaires à la formation initiale pour répondre aux besoins des élèves intégrés en classe ordinaire : « *Mais après, il faut vraiment, il faut retourner là-dedans* » (ENS 15). De même, ENS 8 exprime qu'elle « *a eu un programme intéressant au niveau de l'enseignement spécialisé* », même si elle pense que la formation initiale qu'elle a reçue n'est pas suffisante par rapport aux exigences liées à l'intégration scolaire : « *Par contre, pour accueillir un enfant en situation de handicap, on n'avait rien* » (ENS 8). Le module sur la différenciation lui est toutefois utile au quotidien : « *Ça s'emploie tout le temps* [rires]*, là ça donne déjà des pistes* » (ENS 8). Quant à ENS 2, elle mentionne ne pas avoir suivi de formation spécifique pour accueillir les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en formation initiale de type HEP, mais elle reste consciente qu'il est difficile de proposer une formation générale à l'intégration scolaire au vu de la diversité des situations : « *Je dirais que c'est difficile, parce que chaque intégration est différente et il est difficile de donner une formation générale pour cette intégration, car tout dépend des situations et puis après ça dépend* [de] *ce qu'on a besoin. Comme là, j'ai un enfant plutôt autiste, j'aurais besoin d'outils pour gérer les enfants à trouble* [autistique]*, mais l'année passée, je me serais dit que je n'en aurais pas eu besoin, donc c'est délicat* » (ENS 2). Des propos similaires sont également tenus par ENS 9 à propos de la formation intiale à l'Ecole Normale : « *J'aurais tellement voulu avoir beaucoup plus de bagages dans ma formation de base, mais bon, je pense que ce n'était pas possible de le faire* ».

Les lacunes ou manques perçus dans la formation initiale peuvent parfois porter à conséquence. En ce sens, ENS 10 estime que sa formation initiale l'a peut-être amenée à ne pas dépister des situations qui auraient dû ou pu l'être, générant un possible sentiment de culpabilité : « *Des fois, ça m'arrive de me dire ‹ mais est-ce que, il y a quelques années, il y a 10-15 ans, est-ce que je n'ai peut-être pas laissé passé des cas où j'aurais peut-être plus vite dû voir certaines choses ? › »*. Dans le même sens, ENS 14 aurait aimé avoir plus de connaissances préalables, afin de mieux soutenir ses élèves : « *Certains moments, par rapport à ces élèves, j'aurais aimé en savoir plus, pour pouvoir plus les aider...* ».

Malgré de potentielles insuffisances associées à la formation initiale des enseignants, plusieurs enseignants mentionnent avoir bénéficié d'expériences de l'intégration ou d'une sensibilisation au handicap lors de stages pratiques associés à la formation initiale (ENS 2, ENS 8, ENS 15, ENS 16). Pour ENS 2, ces stages lui ont fourni « *quelques pistes et quelques outils pour gérer les enfants intégrés, donnés par le maître de stage et par l'enseignant spécialisé qui suivait l'enfant* » (stage en milieu ordinaire). Un stage en école spécialisée lui a également permis « *de voir les différentes possibilités de handicaps et comment gérer ces enfants-là, de manière générale* », de s'ouvrir, de s'enrichir d'autres outils et de constater que « *ce n'est pas si différent que les autres, finalement* ». Quant à ENS 15, réaliser un stage en école spécialisée lui a permis de faire évoluer ses représentations : s'il avait, au départ, l'impression qu'on ne « *peut pas faire grand-chose avec* » ces élèves, ce stage lui a permis de constater que ces élèves sont également capables d'apprendre : « *Une*

fois que vous êtes dedans, il faut dire on doit tout réadapter, mais on peut faire énormément de choses » (ENS 15).

De plus, ENS 1 estime qu'on ne peut pas simplement associer *le refus* de l'intégration scolaire au fait de ne pas avoir la formation en conséquence. Il rappelle que la formation est également une question de responsabilité individuelle et donc de démarches personnelles à entreprendre afin de se préparer au mieux à l'intégration scolaire et de vivre une expérience *réussie* : « *Vous parliez de formation tout à l'heure, je suis d'accord, mais nous, notre formation, après il ne faut pas non plus remettre tout à ‹ oui, certains enseignants ne veulent pas d'intégration parce qu'ils n'ont pas la formation voulue ›. Ecoutez, la formation, c'est aussi quand on le veut bien,* [...] *d'accord, si vous voulez intégrer un élève et que vous désirez le faire et que vous dites ‹ maintenant je mets un maximum pour que cet élève-là soit intégré ›, vous réussirez...* » (ENS 1).

En effet, outre certains cours de formation continue partiellement ou entièrement obligatoires, notamment lorsqu'il s'agit de s'approprier de nouveaux moyens d'enseignement, toutes les activités de formation continue sont du ressort de la volonté individuelle de s'engager dans des activités d'apprentissage afin de se développer professionnellement. Or, dans un contexte scolaire en mutation et dans lequel une complexification du travail d'enseignement est reconnue par nombre d'auteurs (Bless, 2004 ; Lessard et al., 2009 ; Loreman et al., 2010 ; Maroy, 2005), l'actualisation et le développement de compétences professionnelles nouvelles sont nécessaires. En tant qu'une réponse possible aux exigences de l'intégration scolaire, l'apprentissage tout au long de la vie par le biais de diverses activités de formation continue est, par conséquent, examiné ci-après.

8.4.3.2.1.2 La formation continue : apprendre tout au long de la vie

D'après un rapport de l'OFS, « en 2009, près de 80% de la population résidente permanente âgée de 25 à 64 ans – soit 3'460'700 personnes – affirment avoir effectué au moins une activité de formation continue » (Bernier et al., 2010, p. 10). L'apprentissage informel est mentionné par environ trois quarts de la population (74%), et la moitié de la population a pris part à des cours, conférences ou séminaires (formation non formelle), ce qui est supérieur à la moyenne de l'Union européenne (30%) (Bernier et al., 2010). Si les taux de participation aux cours de formation continue sont relativement stables dans le temps (comparaison sur 10 ans), ils varient considérablement en fonction du thème de la formation continue non formelle (entre 1% en agriculture et 9% en santé/médecine). En ce qui concerne la pédagogie, le taux de participation est équivalant à 4%, ce qui est plus faible que le taux de participation à des cours dont le thème est, par exemple, l'informatique (7%), les langues (7%) ou encore le développement personnel (7%) (Bernier et al., 2010). Toutefois, contrairement aux langues, mais de manière similaire à l'informatique, la participation à des activités de formation non formelle en pédagogie a lieu à plus de 90% pour des raisons professionnelles (Bernier et al., 2010).

L'analyse des propos des enseignants interrogés permet de rejoindre les constats de l'OFS. Notamment, plus de la moitié des enseignants interrogés (ENS 1, ENS 6, ENS 8, ENS 10, ENS 4, ENS 5, ENS 13) mentionnent avoir suivi des cours de formation continue (« *Je me suis formé quasiment en permanence* [...] *grâce aux formations continues* », ENS 13) et la plupart l'ont fait pour des raisons professionnelles. Les enseignants expriment avoir suivi des cours dans différents domaines, selon leur intérêt (ENS 4) ou leur « *besoin sur le moment* » (ENS 5), ou dans le but de faire face à certaines difficultés qu'ils pouvaient rencontrer : « *Grâce aux formations continues, ça veut dire que j'ai traversé des difficultés qui m'ont amené à vouloir les résoudre et à essayer de trouver des réponses, donc j'ai cherché des réponses et puis j'en ai obtenues quelques-unes, et puis, j'en cherche encore* » (ENS 13). D'autres (ENS 5, ENS 10) ont suivi des formations complémentaires, obligatoires ou non, liées à la fonction enseignante : « *Je dirais des formations, ce qui est recyclage ou cours d'été, des choses comme ça* » (ENS 10). Selon certains, la formation continue non formelle par le biais de cours ferait partie de la profession d'enseignant : « *On nous demande des formations continues, on nous demande de suivre quand même* [...] *un certain pourcentage, dans notre métier, ce qui fait qu'on doit suivre un certain nombre de cours* » (ENS 1) ; « *On a de toute manière les formations continues au mois de juin chaque année, mais après c'est libre choix ; j'ai suivi un peu tout comme cours, j'ai suivi pour les hauts potentiels, parce que je suis plus concernée personnellement, j'ai deux enfants hauts potentiels* » (ENS 4). Si ENS 6 et ENS 10 expriment avoir suivi de nombreux cours de formation continue, ils précisent que ce furent plutôt des cours relatifs à la didactique ou à certaines branches et non dans le domaine du handicap ou de l'intégration scolaire.

Ces propos, comme ceux d'autres enseignants, rejoignent quant à eux les informations récoltées dans les questionnaires lors de la première phase de cette étude au sujet de la formation continue : les participants sont peu nombreux à avoir suivi une formation continue sur le thème de l'intégration scolaire et/ou du handicap[84]. Bien que seuls deux enseignants parmi les personnes interrogées lors de cette seconde phase qualitative aient mentionné, dans les questionnaires, avoir suivi une formation continue sur le thème de l'intégration et/ou du handicap (ENS 2 et ENS 13), les résultats présentés ci-après concernent essentiellement les activités de formation non formelle et informelle en lien avec l'intégration scolaire et/ou les besoins éducatifs particuliers des élèves. En effet, plusieurs enseignants ont participé à des activités de formation continue non formelle autres que des cours (conférences par exemple) et nombreux sont ceux qui évoquent des activités d'apprentissage informel. D'autres enseignants ont mentionné, durant l'entretien, avoir entre-temps suivi des cours de formation continue (ENS 3) ou avoir suivi des cours sans l'avoir mentionné dans le questionnaire (ENS 8). De plus, étant

[84] Pour rappel, si la majorité des enseignants francophones (76.3%) et germanophones (79.6%) a expérimenté l'intégration scolaire, seule une minorité d'entre eux a indiqué avoir suivi une formation continue dans le domaine de l'intégration scolaire et/ou du handicap (16% et 23.3%, respectivement francophones et germanophones).

donné que peu d'enseignants ont indiqué avoir suivi une formation continue formelle[85] et qu'aucun d'entre eux n'a effectué une telle formation en lien spécifiquement avec l'intégration scolaire, cette thématique ne sera pas examinée ci-après en profondeur. Outre les propos relatifs aux activités de formation non formelle et informelle, les éléments de discours sur les connaissances que les enseignants ont des programmes de formation et les éléments liés à leurs besoins en matière de formation, ainsi qu'à leurs intentions de formation sont également rapportés.

La formation continue non formelle

Les activités de formation continue non formelle se distinguent essentiellement des activités de formation continue formelle par le fait qu'elles ne délivrent pas de certification officielle (Bernier et al., 2010). Dans le cadre de cette étude, il peut s'agir de cours de formation continue (délivrant une attestation de participation), de conférences, d'ateliers ou de séances d'informations dispensées en début ou en cours d'année scolaire (ne délivrant pas d'attestation de participation).

Certains enseignants ont suivi des cours de formation continue dont le thème était en lien avec l'intégration scolaire ou les besoins éducatifs particuliers de l'élève intégré dans leur classe : « *Là, j'en ai suivis dernièrement, j'en ai suivis parce que justement j'avais un enfant intégré* » (ENS 3). Dans certains cas, ces cours de formation continue sont jumelés à des activités d'apprentissage informel généré par des échanges entre pairs : « *J'ai de la chance, l'année où j'ai commencé, c'est qu'une formation au niveau de l'intégration s'est mise en place, qui était proposée par la HEP avec* [N. N.] *et* [N. N.]*, alors j'avais suivi l'ensemble du parcours, c'était sur quatre ou cinq mois, on avait des cours par exemple, deux mercredis par mois, je ne sais plus exactement, ça j'avais pu faire. Ça a aidé un petit peu aussi de partager ses expériences et de se donner quelques pistes. On était tous généralistes, mais on essayait un petit peu de se coacher* » (ENS 8).

Ce type de formation semble être pertinent et *suffisant*. ENS 8 ne souhaite pas forcément plus de formation continue sur ce thème : « *Au niveau formation continue, du fait d'avoir eu cette formation à l'intégration, j'ai trouvé intéressant, pour moi ça allait bien,* [c'était] *ce qui me fallait* ». Si cette enseignante ne souhaitait plus forcément suivre de formation continue sur ce thème, elle estime néanmoins soutenant de recevoir des informations sur l'élève qu'elle intègre, afin de répondre au mieux à ses besoins. Pour elle, ces informations ne peuvent réellement être dispensées en formation continue, mais sont plutôt communiquées par les autres intervenants et particulièrement par les

[85] A ce propos, seuls six enseignants parmi les seize interrogés ont suivi des formations continues formelles, leur délivrant une certification. Ainsi, ENS 5, ENS 6 et ENS 9 ont suivi la formation de praticien-formateur. ENS 15 a fait une formation en activiés créatrices textiles et manuelles (ACT/ACM). ENS 16 a suivi une formation lui délivrant un brevet pour l'enseignement secondaire en éducation artistique. ENS 5 et ENS 8 ont effectué la formation complémentaire d'anglais L3. Dans le cadre de l'enseignement, ce type de formation permet à l'enseignant « de remplir des tâches ou fonctions qu'il ne pouvait assumer auparavant » (Canton du Valais, 2014). De plus, deux enseignants (ENS 8 et ENS 11) ont hésité à s'engager dans la formation d'enseignant spécialisé suite à leurs expériences d'intégration scolaire, mais y ont renoncé pour diverses raisons.

parents : « *C'est vrai que connaître mieux l'enfant et puis connaître mieux aussi ce qui fait qu'il est dans cette situation, connaître ses besoins, connaître aussi un petit peu plus ce qu'elle peut donner en terme d'objectif, ça, ce serait toujours une aide. Mais je n'ai pas l'impression que c'est en formation continue qu'on va l'obtenir !* [...] *plus en collaboration avec les différents professionnels, mais avec les parents en premier* » (ENS 8).

Les actes de formation continue sur le thème de l'intégration scolaire permettraient de créer un réseau de personnes-ressources, qui offrirait aux enseignants les contacts nécessaires les soutenant dans leurs démarches de résolution de problème entreprises dans le cadre de l'intégration scolaire : « [...] *et puis j'avais des personnes ressources aussi dans ce cours qui pouvaient m'aider si j'en avais besoin*. [...] *A un moment donné de l'année, j'avais l'impression que l'une des deux petites filles se refermait à un moment donné, et qu'on n'arrivait plus trop. C'était une petite fille qui parlait très peu, donc si elle enlevait le petit peu qu'elle disait, j'étais déstabilisée, parce que je ne savais plus trop comment rentrer en contact. Et puis j'ai eu quelques pistes pour pouvoir parler avec des images, pour rentrer en contact autrement,* [...] *j'ai pu le demander à cet endroit-là. Donc pour moi, ça me suffisait* » (ENS 8).

L'expérience de l'intégration scolaire pourrait ainsi être facilitée par ces actes de formation, d'une part parce que les cours suivis génèrent du soutien, à la fois en termes de développement d'un réseau de soutien et d'aide à la compréhension de situations, permettant parfois d'éviter certaines frustrations : « *Après, j'ai fait des cours de psychologie, des cours de... des cours de pédagogie qui étaient plus pointus quoi, de la métacognition notamment, et puis* [...] *ça m'a vraiment aidé quand vous voulez absolument comprendre quelque chose, pour finir... puis je n'aime pas tellement cette frustration de me dire ‹ eh bien tant pis, je laisse tomber ›, ça je n'aime pas trop* » (ENS 13). Les cours de formation continue seraient donc perçus par certains enseignants comme une forme de soutien en tant que telle dans le cadre de l'intégration scolaire : « *Le soutien, j'allais le chercher moi-même, en me formant, j'allais chez des personnes qui étaient euh... par exemple, il y a quelqu'un, peut-être vous connaissez* [N. N.] *? C'est un nom qui vous dit quelque chose ?* [...] *donc j'allais chercher des ressources chez des personnes de ce type là, et moi je suivais des cours avec elle et ce qui m'aidait, c'était ça. Mon soutien à moi, c'était ça* » (ENS 13). D'autre part, le vécu expérientiel de l'intégration scolaire serait facilité par les cours de formation continue parce qu'ils permettent de développer de nouvelles compétences (Bodart Senn & Schräder-Naef, 2000). En effet, les nouvelles compétences et connaissances, acquises lors de cours de formation continue, semblent faciliter certains aspects de l'enseignement, permettre de relativiser certaines situations problématiques et de prioriser certains axes d'intervention : « *Ça me facilite quand même la vie maintenant avec des élèves qui sont en difficultés, mais d'une difficulté qui n'est de loin pas comparable à la leur. Donc, par effet de domino, quand quelqu'un me dit ‹ écoute, là j'ai vraiment un cas incroyable ›, je dis ‹ bon, ça ne paraît déjà pas si incroyable que ça ›, et puis* [...] *je sens que j'ai plus d'outils, j'ai plus de patience surtout, et je n'axe les priorités pas toujours sur le*

rendement [...] *j'essaie de soigner le côté relationnel le mieux que je peux... parce que je sais que si on n'a pas ça, on peut arrêter presque d'entrée* » (ENS 13). De plus, certains cours permettraient aux enseignants non seulement de développer une compréhension du monde et de l'humain, mais également de mieux se connaître eux-mêmes : « *j'ai fait aussi après des cours de* [...]*, comment il faut dire ça, de la psychokinésiologie* [...] *alors ça m'a aidé aussi à mieux comprendre l'être et le fonctionnement de l'être, comment il fonctionne un peu, et comment on est nous, et d'apprendre surtout à me connaître moi, parce que mon problème... notamment un des problèmes, ça m'a ramené toujours à moi* » (ENS 13). Or, prendre conscience que certaines situations problématiques n'impliquent pas uniquement l'élève, mais également l'enseignant, que ses agissements sont fonction de sa propre construction de la réalité et que cette dernière peut générer des redondances interactionnelles infructueuses, constitue autant de démarches qui facilitent une définition plus précise des problèmes rencontrés et, donc, leur résolution (Curonici et al., 2006). Certains cours faciliteraient ainsi l'expérience de l'intégration scolaire parce qu'ils permettraient de dépasser les freins au changement chez l'enseignant, freins constitués par les convictions ou sentiments fortement ancrés et réveillés lorsque l'enseignant est confronté à une situation difficile.

Outre les cours de formation continue, les enseignants ont eu l'occasion de participer à d'autres activités de formation continue non formelle comme des séances d'informations (« *On a eu une information en début d'année scolaire sur le CDTEA, là, le Centre de développement adolescent* [indistinct]*, en nous disant plutôt comment fonctionnait le centre* », ENS 4), des échanges avec d'autres enseignants ayant expérimenté l'intégration scolaire (ENS 2) ou des conférences (ENS 2, ENS 14). Par exemple, ENS 17 aurait pu participer à des rencontres « *où il y avait d'autres maîtresses qui avaient déjà vécu des intégrations, et on pouvait justement échanger, poser des questions* » et ENS 6 a pu participer à des séances d'information et d'échanges, qu'il ne considère néanmoins pas comme une formation spécifique : « *On ne m'a pas proposé de cours autres qu'une ou deux informations données par le centre d'intégration de* [L.] [...] *on a eu un ou deux après-midi, mais c'était purement informatif,* [...] *on a eu quelques projections de films d'expérience d'intégration en Valais, je me souviens par exemple et l'échange sur nos expériences, mais pas vraiment une formation spécifique* » (ENS 6). Or, ce type de formation n'a pas toujours ou forcément l'effet escompté. Ce même enseignant perçoit des limites à l'intégration scolaire après avoir visionné le film sur l'expérience d'intégration dans un autre canton : « *Moi, je crois qu'on ne peut pas intégrer tous les handicaps, si vous voulez. Je pense à un enfant, ça m'a beaucoup marqué le film que j'avais vu sur l'expérience valaisanne, d'un élève infirme moteur cérébral qui hurlait dans la classe, qui tapait les voisins, et ça, je pense que c'était perturbant et que j'aurais eu de la peine à gérer* » (ENS 6). Il reconnaît que c'est, à son avis, des « *cas extrêmes* », mais qu'il n'a « *pas pu tester ce genre de cas* », laissant supposer que l'expérience réelle pourrait le faire penser autrement. En effet, plus tard dans l'entretien, cet enseignant ne pense pas qu'il existe de limites à l'intégration, pour autant que

l'enseignant puisse se former à l'enseignement particulier que nécessitent certains élèves et être soutenu par un enseignant-ressource : « *On peut toujours pousser les limites* [...] *avec un minimum de formation* [...] *par des formations de base* » (ENS 6).

Quant aux conférences, ce type de formation ne serait pas suffisant et ne permettrait pas nécessairement de développer les compétences nécessaires pour répondre aux besoins des élèves intégrés : « *Il y a une dame qui est venue nous faire une conférence une fois pour nous dire... nous expliquer comment c'était l'intégration en Valais, puis voilà, puis après... vogue la galère !* » (ENS 14). De plus, les conférences n'étant pas obligatoires, une enseignante souligne qu'elle ne pense pas que cela puisse influencer les opinions des enseignants envers l'intégration scolaire « *parce que si on n'est pas convaincu, on ne va pas aller écouter la conférence* » (ENS 2). Ainsi, ce serait parce que les enseignants seraient convaincus de la mesure au départ, parce qu'ils sont concernés par l'intégration scolaire ou parce qu'ils sont disponibles (ENS 17) qu'ils participeraient à des activités de formations non formelles en lien avec cette thématique. En effet, plusieurs raisons justifiant la non-participation à des activités de formation continue non formelle en lien avec l'intégration scolaire sont évoquées par les enseignants qui n'ont pas suivi de cours de formation continue relatifs aux domaines de l'intégration scolaire et/ou du handicap, qu'ils aient été confrontés à une situation d'intégration scolaire (ENS 1, ENS 2, ENS 6, ENS 4, ENS 12, ENS 14, ENS 17) ou pas (ENS 5).

La raison principale qui semble influencer l'engagement des enseignants à participer à des cours de formation continue concerne des facteurs conjoncturels, c'est-à-dire liés à la situation professionnelle que les enseignants expérimentent ou aux caractéristiques des élèves avec des besoins éducatifs particuliers qu'ils accueillent dans leur classe (ENS 1, ENS 3). Par exemple, ENS 5 précise que si elle ne s'est jamais formée dans ce domaine, c'était parce qu'elle n'a pas été confrontée à l'intégration scolaire : « *Ce n'était pas du tout dans l'actualité, ce qui ne l'est d'ailleurs toujours pas. Pour l'instant, ce n'y est pas. Mais comme je me connais, alors si je suis concernée, alors je ferai tout mon possible pour mieux, pour améliorer, parce que là j'aurais des lacunes, donc pour améliorer mes connaissances* » (ENS 5). Quant à ENS 9, elle mentionne qu'elle se formerait dans des cas précis, notamment pour répondre aux besoins des élèves avec un trouble du spectre autistique ou une déficience intellectuelle : « *Au niveau des enfants* [...] *autistes ou ceux qui sont en complet décalage au niveau intellectuel, c'est vrai que ce serait peut-être pas mal une fois que je me forme là-dedans* ». De même, si ENS 6 devait accueillir un élève avec, par exemple, un déficit visuel, il s'inquiéterait suffisamment à l'avance afin de savoir ce qu'il pourrait mettre en place pour cet élève spécifiquement. Il ajoute qu'il aurait tout d'abord recours à l'inspecteur pour obtenir quelques pistes et des indications précises en termes de formation. Dans la même logique qu'ENS 5, ENS 10 estime qu'elle a désormais de l'intérêt à se former dans ce domaine parce qu'elle a expérimenté l'intégration scolaire, mais qu'auparavant elle choisissait plutôt des cours par rapport à des branches d'enseignement : « *Alors je dirais que maintenant j'ai l'intérêt parce que j'ai eu, c'est toujours la même chose, quand vous êtes*

dans votre enseignement, année après année, et tout, vous regardez vos cours, moi je prenais plus peut-être par rapport à des branches, en me disant ‹ je vais me diversifier un petit peu en chant, j'ai envie de refaire un cours ›, mais j'aurais peut-être moins été dans les... dans des choses comme ça, dans les difficultés particulières, parce que... pas été confrontée, donc finalement on se pose moins de questions » (ENS 10).

Certains savent que des cours sont à disposition et qu'il est donc possible de se former : « *On a la chance d'avoir les formations à la carte, et qu'on peut choisir durant le cours de l'été, et il y a souvent des thèmes sur les enfants un peu différents, comment gérer tel enfant et donc on peut se former* » (ENS 2). Au contraire, d'autres ne connaissent pas forcément les programmes de formation continue, notamment parce qu'ils ne ressentent pas le besoin de « *se pencher vraiment là-dessus* » (ENS 6). Si l'intention de se former semble dépendre de la situation professionnelle (« *Ah oui, moi je serais intéressée à le faire, parce que de toute manière, plus on va en avant, plus on en a de ces enfants en intégration* », ENS 4 ; « *Mais j'aimerais bien suivre un cours, oui, oui* », ENS 12), les enseignants témoignent également de l'a priori selon lequel des connaissances complémentaires sont nécessaires dans certaines situations. De plus, l'intention de se former peut être liée au sentiment de compétence perçu pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. En ce sens, la décision de suivre des cours de formation continue se prendrait non seulement *sur le moment* parce que la situation l'exige (ça « *dépend des besoins* », ENS 2), mais également parce que les enseignants estiment manquer de connaissances ou de compétences vis-à-vis de certaines caractéristiques ou certains besoins des élèves. Toutefois, les intentions de formation seraient moindres lorsque les enseignants constatent des progrès chez l'élève (ENS 17) ou lorsqu'ils estiment bénéficier de suffisamment d'échanges avec l'enseignant spécialisé, échanges qui leur procurent du soutien et leur offrent un apprentissage informel (ENS 2, ENS 17).

La non-participation à des activités de formation continue peut également être due à d'autres facteurs. Premièrement, elle peut être due à des facteurs organisationnels, comme le manque de temps, *d'énergie* ou de disponibilité : « *Des fois, quand on a une intégration comme là cette année avec cet enfant légèrement autiste, ça nous prend beaucoup de temps, ça nous demande beaucoup d'entretiens, et puis des fois on n'a pas l'énergie encore pour une formation* » (ENS 2) ; « *Ils nous ont proposé des rencontres, et puis c'est tombé des jours où on ne pouvait pas y aller, ni ma collègue ni moi, donc on n'y est pas allées* » (ENS 17) ; « *En fait, des cours sur l'intégration, je n'en ai jamais suivis, on a eu le droit à deux journées, durant l'année, où quelqu'un venait en classe et nous on avait le droit à des conférences et puis une formation, mais les deux jours, je n'ai pas pu aller* » (ENS 12). Le manque de temps est par ailleurs identifié comme étant l'une des raisons majeures de non-participation à des actes de formation continue (Bernier et al., 2010). De plus, ENS 15 estime qu'il faudrait être averti suffisamment tôt de la situation d'intégration scolaire pour pouvoir entreprendre des démarches de formation continue. Selon lui, si les enseignants sont avertis « *au dernier moment* » et s'ils ont « *déjà*

pas mal souvent de travail, contents d'avoir les vacances », cela n'encourage pas la participation (ENS 15).

Deuxièmement, la non-participation peut être due à des facteurs structurels, soit à des déterminants internes aux structures de formation. Ce sont, par exemple, des facteurs liés aux types de cours proposés en formation continue et à la manière dont ils sont organisés par les instituts de formation. Il peut s'agir, par exemple, de l'annulation des cours auxquels se sont inscrits les enseignants (« *Le cours est annulé parce qu'il y a un manque de participants ou alors que le cours n'est pas proposé et puis il faut chercher la formation soi-même* », ENS 15) ou le manque de places disponibles en formation : « *Je me suis encore inscrite cette année, mais c'est overbooké et je n'ai pas pu faire, parce que je pense qu'il y a pas mal de demandes, puisque les enfants sont de plus en plus intégrés en classe, il y a plus en plus d'enseignants qui aimeraient en faire, alors ça serait bien que ça suive, parce que là je me suis inscrite cette année pour faire une formation continue* [*« sur un handicap particulier »*] *à la HEP et je n'ai pas été prise* » (ENS 3). Plusieurs d'entre eux estiment également que l'offre de cours de formation continue est trop générale par rapport à leurs besoins spécifiques (« *Je pense que ce serait trop global et puis du coup,* [...] *je ne sais pas si ça m'intéresserait vraiment* », ENS 9) ou que ce ne sont pas les cours de formation continue qui permettent de répondre à leurs besoins et de les soutenir : « *Maintenant par contre, c'est vrai que connaître mieux l'enfant et puis connaître mieux aussi ce qui fait qu'il est dans cette situation, connaître ses besoins, connaître aussi un petit peu plus ce qu'elle peut donner en terme d'objectif, ça, ce serait toujours une aide. Mais je n'ai pas l'impression que c'est en formation continue qu'on va l'obtenir!* » (ENS 8). L'offre de formation continue est également perçue comme restreinte (il n'y a « *pas forcément* [...] *dans les formations continues, il n'y a pas énormément* », ENS 15), voire nulle (« *Non, je n'ai pas participé, parce que ces années-là, on n'avait rien...* », ENS 14). L'absence d'offre de cours de formation continue est possiblement due au fait qu'une telle offre dans le domaine de l'intégration scolaire est relativement récente par rapport aux injonctions politico-légales : « *Pour dire que ça fait vingt ans qu'ils intègrent ici* [en Valais], *ça fait deux ou trois ans qu'ils ont mis ça sur pied* [rires], *mais bon voilà, c'est bien que ça se fasse* » (ENS 3). Ainsi, la non-participation à des cours de formation continue en lien avec l'intégration scolaire peut parfois simplement être due au fait que les formations ne sont pas proposées aux enseignants lorsqu'ils expérimentent l'intégration scolaire (ENS 6, ENS 14) : *« Mais on ne nous donne rien, parce qu'au moment où on nous avait demandé, j'ai dit dit ‹ oui moi je suis d'accord, mais j'aimerais bien être formé un petit peu ›, quitte à ce que je prenne du temps.* [...] *‹ Oui, oui on va vous donner une formation ›, puis on ne nous a jamais rien donné* » (ENS 14).

Troisièmement, la non-participation à des activités de formation continue peut être due à des facteurs de positionnement face aux responsabilités de la prise en charge à la fois des élèves avec et sans besoins éducatifs particuliers. Par exemple, ENS 14 aurait aimé avoir plus de connaissances par rapport aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers, notamment en rencontrant des spécialistes.

Toutefois, il estime également que « *de l'autre côté on n'a pas que ça à faire, on a aussi une classe à s'occuper, alors c'est aussi le souci, ça, c'est aussi un autre souci, de ne pas mettre toute notre énergie dans ces jeunes pour que les autres puissent grandir* » (ENS 14). Dans le même ordre d'idée, ENS 1 estime qu'il aurait été pertinent qu'il se forme dans un domaine en particulier, mais également que l'enseignant-ressource avait le rôle de compenser son manque de formation : « *Oui, alors je pense peut-être si j'avais eu, avec mon enfant sourde, peut-être un peu plus au niveau langage des signes, par exemple, bon* [...] *il y avait une personne aussi qui était* [là] *pour ça* » (ENS 1). À la question de recevoir une formation spécifique par rapport aux difficultés qu'elle rencontrait, ENS 17 répond en se tournant également vers l'enseignant-ressource : « *Bon nous, on a été beaucoup tranquillisées par le fait que... le partage de la responsabilité avec la maîtresse d'appui, donc* [...] *du moment qu'on avait la maîtresse d'appui avec qui ça se passe bien, on se réfère d'abord à elle, tout le temps, puis, si jamais c'était..., ça devenait trop important, alors elle pourrait demander d'avoir des rencontres plus loin...* ».

De même, ENS 3 estime que ce sont les enseignants spécialisés qui ont la responsabilité pédagogique de faire progresser scolairement l'élève avec des besoins éducatifs particuliers intégrés en classe ordinaire : « *Mais au niveau de la responsabilité pédagogique pour faire avancer là où on ne connaît pas parce qu'on n'a pas été formés, cette responsabilité repose sur les épaules de l'enseignante spécialisée qui accompagne* ». ENS 3 relève également que les moyens mis à disposition font la réussite de l'intégration scolaire, notamment le soutien fourni par l'enseignant spécialisé. Ainsi, l'absence ou le manque de formation spécifique pourrait être relativisé lorsque celui-ci est compensé par les moyens mis à disposition pour soutenir les enseignants dans l'expérience de l'intégration scolaire : « *C'est vraiment la mise en place des personnes qui interviennent avec l'enfant intégré qui fait la réussite de l'intégration, après avec ça, on n'a pas besoin nous d'avoir une formation particulière* » (ENS 3). Néanmoins, avant d'aborder spécifiquement la question du soutien social perçu dans le vécu expérientiel de l'intégration scolaire, il s'agit tout d'abord d'examiner une seconde catégorie d'activités d'apprentissage à laquelle une large portion de la population adulte se consacre, soit les apprentissages informels (Bernier et al., 2010).

Les apprentissages informels

Pour parer aux manques de la formation initiale et à la non-participation à des activités de formation non formelle, l'apprentissage informel est un moyen supplémentaire de développement professionnel qui permet aux enseignants de faire face aux exigences de l'intégration scolaire et, potentiellement, de faciliter le vécu expérientiel de l'intégration scolaire. L'analyse du discours des enseignants interrogés révèle que l'apprentissage informel dans le cadre de l'intégration scolaire s'opère selon plusieurs formes.

Premièrement, plusieurs enseignants estiment s'être formés sur le tas : « *Au départ on s'est dit, ‹ ouf, qu'est-ce qu'on va faire avec eux ? ›, parce qu'on n'est pas formé ; comment on va agir avec eux, et*

puis.... on apprend sur le tas [rires] *; donc on agit sur le tas en fonction de son ressenti* » (ENS 4) ; « *Je me suis formé sur le tas dans le sens que, jusqu'à ce que j'aie une élève en intégration, je ne m'étais pas soucié de cela parce que c'était encore assez exceptionnel* » (ENS 6). Par ailleurs, cet enseignant estime que sa formation (« *c'est ma formation à moi* ») consiste à être « *enthousiaste* », à essayer pour que ça fonctionne (« *Mais si on n'essaie pas, ça ne va pas aller* », ENS 6). C'est en constatant que l'élève intégrée « *était très heureuse* » qu'il a pu évaluer l'expérience d'intégration scolaire (« *ça a très bien été* »). L'expérience in situ permettrait donc non seulement de développer des attitudes positives vis-à-vis de l'intégration scolaire (être enthousiaste, entreprenant, y croire), mais également des stratégies pédagogiques permettant de répondre aux besoins particuliers de certains élèves : « *Donc, moi, je l'appelais, si je voyais qu'il ne réagissait pas, j'allais vers lui pour attirer son attention visuelle, et puis après je lui parlais. Mais avec, à chaque fois, un retour en lui disant ‹ mais as-tu compris ce que je t'ai dit, répète-moi ce que je t'ai dit ›* [...] *Mais ça, ça s'apprend sur le tas* [...] *parfois, il faut avoir un certain feeling* » (ENS 4).

Deuxièmement, en lien avec l'apprentissage sur le tas, l'apprentissage informel généré par l'expérience professionnelle semble permettre aux enseignants de développer une palette de connaissances et de compétences leur permettant de répondre aux besoins des élèves. L'apprentissage expérientiel se développerait tant par l'expérience professionnelle acquise avec les années d'enseignement *traditionnel* qu'avec les expériences d'intégration scolaire. D'un côté, un nombre élevé d'années de pratique permet de faire face aux défis de l'intégration scolaire (ENS 1), notamment parce que cela permettrait d'avoir *un bagage* sur lequel prendre appui : « *C'est aussi tout le propre d'avoir de l'expérience, puis tant mieux, ça porte aussi, c'est vrai on se dit ‹ on n'a plus vingt ans, mais en même temps on a un bagage, puis heureusement ›* » (ENS 10). De l'autre, c'est en étant confronté aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers, en expérimentant l'intégration scolaire que l'apprentissage expérientiel s'opère, parce que les enseignants doivent interroger et repenser leur manière d'enseigner et opérer les changements appropriés : « *Alors, je ne sais pas si vraiment ça s'apprend, moi je pense que ça s'apprend, oui, au contact de la difficulté. On est là, puis on se dit ‹ tiens... il faut trouver un autre chemin ›...* » (ENS 10) ; « *Et puis alors, j'ai appris beaucoup grâce à cette personne qui est différente, autant à poser des cadres, des fois disciplinaires parce qu'il y avait des gens parfois perturbés, ou bien autant à comprendre comment on comprend, cette métacognition comme me dire ‹ aïe aïe aïe pour comprendre ça ! ›, moi je pensais ça si simple, je me rends compte qu'il y a encore toutes ces microétapes que je n'avais jamais saisies avant* » (ENS 13). De plus, certaines expériences permettraient d'apprendre à se connaître soi-même (« *C'est vrai que c'est aussi un peu grâce à eux que j'ai pu mieux me connaître moi* », ENS 13) et d'éviter de retomber dans certains pièges ou de revivre un événement négatif : « *Bon, je vous dirais que, maintenant, j'ai aussi passé une fois ce genre de situation, alors plus jamais je ne me laisserai aller aussi loin* » (ENS 10).

L'apprentissage expérientiel pourrait donc également avoir un rôle de facteur de protection lors d'expériences ultérieures.

Troisièmement, outre le fait d'être confronté à un élève qui a des besoins éducatifs particuliers, échanger avec d'autres professionnels générerait également un apprentissage informel : « *Alors là, il faut reconnaître, ce qui est le plus intéressant c'est clair c'est d'avoir vraiment l'élève qui a les difficultés en face et puis d'en causer avec les spécialistes qui interviennent, ça on est bien d'accord* » (ENS 10). En effet, pour plusieurs enseignants, les échanges avec les spécialistes qui interviennent auprès de l'élève avec des besoins éducatifs particuliers sont une réelle source d'apprentissage (« *Ah mais c'est hyper positif, c'est par ça tout le temps que j'apprends des choses* », ENS 10). Par exemple, les échanges avec l'enseignant spécialisé permettent aux enseignants de prendre conscience qu'ils doivent adapter certains de leurs gestes professionnels pour répondre aux besoins spécifiques des élèves : « *Elle m'a mis aussi au parfum, comme on dit, elle m'a dit ‹ tu te gaffes, maintenant faut causer devant ›, c'est elle qui m'a appris* » (ENS 1) ; « *Et puis, on a quand même discuté par rapport à..., quand même, on lui explique les choses, ça, on a pris conscience qu'il fallait faire autrement* » (ENS 17). Outre permettre le développement professionnel et la formation mutuelle (« *Et puis on se coache l'une l'autre* », ENS 8), ces échanges procurent également aux enseignants du soutien de nature informationnelle (voir section 8.4.3.3). Non seulement cela les soutient dans la résolution de situations problématiques, mais les modifications de pratiques générées par les discussions avec l'enseignant spécialisé permettraient aux enseignants de développer un sentiment de maîtrise. En effet, en formant des réseaux interactifs avec l'enseignant spécialisé, voire avec les thérapeutes ou encore les parents des élèves, l'enseignant peut apprendre des uns et des autres par ce qu'appelle Bandura (2013) un apprentissage coopératif. Cet apprentissage générerait alors « des relations de coopération et de tutorage [qui] peuvent ainsi accélérer la maîtrise de sujets difficiles et faciliter la compréhension de nouveaux sujets » (Bandura, 2013, p. 323).

Or, si ces échanges semblent soutenir les enseignants en facilitant la résolution de situations problématiques et, de fait, semblent favoriser un vécu expérientiel positif de l'intégration scolaire, ce type de soutien ne serait pas disponible et l'apprentissage informel moins probable lorsque l'enseignant est confronté à des élèves perçus comme étant *en difficulté* sans bénéficier pour autant du *statut d'intégration* : « *L'avantage quand on a un enfant intégré, c'est qu'on n'est pas seul. Donc, si il y a une difficulté, on a tout de suite quelqu'un sous la main pour avoir une proposition de solution ou pour analyser. C'est peut-être moins difficile qu'avec un enfant en difficulté dans une classe sans intégration, où là vraiment, on est seul et on doit trouver des solutions nous-mêmes* » (ENS 8). L'intégration scolaire permettrait alors davantage d'apprentissages informels, notamment grâce aux relations de collaboration qui lui sont associées : « *Alors pour moi, c'était intéressant parce que j'ai rencontré des psychomotriciens, des psychologues, j'ai rencontré... alors ces gens-là ils m'ont amené des dimensions que je ne comprenais pas, auxquelles je n'avais pas accès avant* » (ENS 13). Outre les

échanges au niveau des relations de collaboration avec les thérapeutes et/ou l'enseignant spécialisé dans le cadre de l'expérience de l'intégration scolaire, ces échanges peuvent également avoir lieu lors d'activités extrascolaires et générer un apprentissage informel similaire : « *Mais par exemple, on a eu une ré... enfin un souper entre collègues l'autre fois à la* [L.]*, et puis il y a une collègue spécialisée qui suit deux enfants autistes, en haut, là, à l'étage. Alors, j'ai profité pour lui poser plein de questions* [...] *et puis elle a creusé le sujet. Alors elle s'est documentée aux Etats-Unis, parce qu'ils ont, ils sont plus en avance, au niveau de la recherche, etc.; et puis j'ai trouvé, j'ai bien aimé* [...] *passer par elle, parce que j'ai vu qu'elle était très au point* » (ENS 9).

De plus, cette enseignante dit préférer s'informer auprès de personnes connues que de participer à des cours de formation continue: « *Moi, ça me parle plus des gens que je connais, que je tiens en respect, parce qu'elle est sérieuse dans sa pratique. J'aime mieux me tourner vers des personnes en particulier des fois que quelque chose de global où j'ai l'impression de perdre mon temps, enfin* [...] *c'est vraiment concret* » (ENS 9). Les échanges avec les collègues qui ont plus d'expérience ou qui ont reçu une formation engendrent également un apprentissage informel, en particulier l'acquisition de connaissances sur l'élève ainsi que des stratégies d'enseignement : « *C'était en discutant avec l'enseignant qui l'avait plus que moi qui m'avait dit ‹ il sait lire sur les lèvres›* » (ENS 4). D'autres échanges avec une enseignante formée lui permet de mieux savoir ce qu'elle peut et ne peut pas faire avec l'élève qui est intégré dans sa classe : « *J'en ai discuté justement, comme cette année la maîtresse avec qui je travaille en troisième a cet enfant en intégration, elle, elle a eu des cours spécifiques sur une journée entière ou sur des fins d'après-midi par rapport à ces enfants en intégration* » (ENS 4). Ces pratiques de mentorat ou de formation par les pairs semblent particulièrement utiles au niveau des apprentissages scolaires, les enseignants se sentant plus démunis vis-à-vis de cet aspect-ci de l'intégration scolaire (« *C'est sur ça qu'on est confronté* », ENS 4).

Enfin, l'observation d'autres personnes permet également un apprentissage informel (Borkowsky & Zuchuat, 2006). Dans ce cadre, c'est essentiellement l'observation des pratiques de l'enseignant spécialisé et le modelage qui engendreraient un apprentissage. En sus, cela permettrait le développement du sentiment d'efficacité personnelle par les expériences vicariantes (Bandura, 2013 ; Gaudreau, 2011) : « *C'est riche, parce qu'on voit tout à coup comment l'enseignant tourne la chose pour que l'enfant l'accepte. Je veux dire, il peut y avoir certaines fois des refus de la part de l'enfant où l'enseignante spécialisée a la clé pour tourner autour et trouver l'entrée du labyrinthe, je dirais, et là c'est des trucs qu'on retient, mais c'est uniquement avec la pratique* [...]*, mais c'est vraiment de les voir faire, parce que sinon, si on n'est pas confronté au cas avec quelqu'un qui résout le cas, je dirais, à ce moment-là, le problème du moment, ce n'est pas évident...* » (ENS 4).

Ce témoignage indique que la coinstruction régulière avec l'enseignant spécialisé permettrait d'observer la réalisation de « tâches pertinentes dans des circonstances variées » et favoriserait de fait

l'acquisition de compétences nouvelles (Bandura, 2013, p. 655). En outre, le modelage dans le cadre de l'observation et de la coinstruction avec l'enseignant spécialisé favoriserait non seulement l'acquisition d'une nouvelle compétence, mais influencerait « la motivation en instillant des attentes de résultat nouvelles et généralement supérieures » (Carré, 2004, p. 17).

L'observation de personnes autres que l'enseignant spécialisé peut également générer un apprentissage. Par exemple, ENS 8 a appris en échangeant et en observant les pratiques d'un parent d'élève : « *La maman m'a plus appris peut-être qu'en formation continue, parce qu'elle était devenue experte dans ce domaine, parce que depuis le début de sa scolarité, elle l'avait suivie, et puis elle était enseignante aussi. Donc c'était intéressant aussi de voir ce qu'elle, elle mettait en place à la maison pour lui permettre d'apprendre, c'était tout bénéfice pour moi !* » (ENS 8). Dans cet extrait, la pratique de mentorat est plus appréciée qu'un cours de formation continue, possiblement pour deux raisons : d'une part, les conseils prodigués concernent spécifiquement la situation à laquelle est confrontée l'enseignante et lui permettent d'y faire face. D'autre part, le modelage instructif généré par l'observation de procédures ou de stratégies favorise la compréhension de leur application concrète dans diverses situations, comme l'a relevé Bandura (2013). Cela rejoint certaines raisons de non-participation aux cours de formation continue, telles qu'évoquées par exemple par ENS 3. En effet, les cours de formation continue ont le désavantage de transmettre des informations plus, voire trop, générales et qui ne sont donc pas assez spécifiques par rapport aux besoins des enseignants. De plus, si les cours permettent aux enseignants d'apprendre des procédures ou des moyens pédagogiques adaptés aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, les enseignants ne perçoivent pas forcément « comment les appliquer aux diverses situations qu'ils rencontrent » (Bandura, 2013, p. 655). Toutefois, il est fortement possible qu'ENS 8 puisse adopter les stratégies d'enseignement de ce parent d'élève parce que ce dernier « *est enseignant aussi* ». Selon Bandura (2013), « les apprenants adoptent plus facilement des stratégies modelées s'ils voient des individus identiques à eux résoudre des problèmes avec ces stratégies que s'ils estiment que les modèles sont très différents d'eux-mêmes » (p. 655). Ainsi, il peut être supposé que si le parent d'élève n'est pas lui-même enseignant ou que si le mentor n'use pas de ses compétences dans des situations similaires à celle de l'enseignant, l'enseignant risque de moins adopter les stratégies pédagogiques du mentor.

Enfin, l'apprentissage informel par les échanges, l'observation d'autres professionnels et l'expérience professionnelle permettent également de diminuer le stress que certaines caractéristiques des élèves peuvent engendrer chez l'enseignant. Les propos d'une enseignante relatifs à une élève épileptique illustrent cela : « *Je me suis informée auprès de professionnels de la santé en regardant vraiment ce qu'il fallait faire et une fois qu'on m'a eu donné le renseignement et puis que j'ai vu que ça allait, ça ne m'angoissait plus le matin en arrivant* » (ENS 8). Toutefois, de nombreux enseignants se sentent peu formés, peu outillés, parfois démunis (ENS 8) lorsqu'ils intègrent un élève avec des besoins éducatifs

particuliers en classe ordinaire. En conséquence, certains « *souhaiterai[ent] furieusement qu'on* [leur] *donne des pistes* » (ENS 16), notamment par le biais de personnes-ressources (enseignant spécialisé par exemple) et de la formation : « *Peut-être qu'il y aurait de la formation à faire* » (ENS 16). Ainsi, malgré les témoignages d'apprentissage informel permettant l'acquisition de connaissances et le développement de compétences pour répondre aux besoins particuliers des élèves, plusieurs enseignants interrogés dans le cadre de cette étude expriment également différents besoins en termes de formation : « *Avoir un peu plus de connaissances, ce serait vraiment intéressant* » (ENS 8).

8.4.3.2.1.3 Des besoins en termes de formation

De manière générale, les récentes réformes du contexte scolaire nécessitent de repenser la formation des enseignants, tant initiale (formelle) que continue (non formelle et informelle). Les manques en formation initiale identifiés par les enseignants interrogés, ainsi que les propos relatifs à la formation continue soutiennent ce constat. Les besoins en formation qu'ils expriment renseignent sur les attentes en termes de contenu et de forme. Ils permettent également de déceler les effets potentiels attendus des diverses activités d'apprentissage, tant sur un plan formel, non formel, qu'informel.

Selon certains enseignants, la formation initiale devrait permettre aux futurs pédagogues de recevoir des pistes, des informations et des renseignements relatifs à l'intégration scolaire (ENS 16). Certains cours de formation continue auraient même leur place en formation initiale : « *Mais si ces cours, là justement, pouvaient être mis à la HEP, ce serait bien* » (ENS 3). Pour ENS 3, aborder des thématiques en lien avec l'intégration scolaire en formation initiale et les illustrer d'expériences positives permettrait de diminuer l'appréhension des futurs enseignants par rapport à l'intégration scolaire : « *Mais si on pouvait améliorer ça maintenant, c'est vraiment à mettre au programme et puis oui, enlever..., je pense, on a tous vis-à-vis d'un nouveau travail une certaine appréhension, une certaine peur, on se pose des questions. Alors c'est vrai que si on pouvait en parler avant et puis expliquer que ça peut très bien se passer et faire intervenir des maîtresses spécialisées dans la formation pour parler des duos pédagogiques et des choses comme ça, je pense que c'est bien* » (ENS 3).

Or, si plus d'éléments de formation concernant la prise en charge des élèves avec des besoins éducatifs particuliers devaient être proposés en formation initiale, certains enseignants souhaiteraient qu'ils soient *pratiques* : « *Une formation oui, mais pour autant qu'elle soit pratique [...], qu'il y ait énormément de pratique* » (ENS 15). Les stages en école spécialisée ou dans une classe ordinaire pratiquant l'intégration scolaire peuvent être une réponse à ce souhait et comportent l'avantage à la fois de permettre un apprentissage informel par observation et d'offrir aux apprenants un *feed-back* instructif sur leur manière d'agir. De plus, ces actes de formation pratique permettraient de renforcer des attitudes plus positives envers l'intégration : « *Les stages, c'est quelque chose de vraiment très bien, ça nous ouvre un peu l'esprit* » (ENS 2).

Comme pour la formation initiale, certains enseignants mettent en avant leur besoin de disposer d'une formation continue dans laquelle des aspects non seulement théoriques, mais également pratiques sont prodigués : « *Au début un petit peu de théorie par rapport au fonctionnement du handicap de l'enfant et après quels projets on peut mettre en place par rapport à la classe, qu'est-ce qu'on nous propose, d'être un petit peu guidé* » (ENS 3). Cela peut aussi être des cours de formation continue sur la manière d'enseigner certaines branches comme l'apprentissage de la lecture ou le raisonnement mathématique chez les élèves au développement atypique : « *Avec des enfants différents, par exemple qui ont un niveau intellectuel très bas, comment aborder...* [l'apprentissage de la lecture] *et le raisonnement aussi, dans le raisonnement, comment développer le raisonnement mathématique chez un enfant à quotient intellectuel un peu bas...* » (ENS 12). Ce serait essentiellement des cours qui traiteraient de l'enseignement des matières de base et non de la gestion de classe : « *Sinon, dans la gestion du groupe, non, l'intégration... finalement, chez les petits ça se passe tellement naturellement que...* [...] *plutôt au niveau programme, lecture, raisonnement, math, ces choses-là* » (ENS 12).

Pour d'autres, la formation continue devrait renseigner les enseignants sur les différents corps de métier des spécialistes qui encadrent les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Ce type d'information leur permettrait notamment de mieux cibler quel spécialiste contacter en fonction des problématiques observées : « *Ça, je pense qu'au niveau des cours de formation continue, ça pourrait être pas mal de se dire eh bien voilà, la logo traite de ça, ça, ça, donc de se dire j'ai tel problème avec tel élève* [...] *c'est là où on n'a pas les renseignements, je dirais, ça serait intéressant de savoir quelles attributions a chaque spécialiste* » (ENS 4).

Un autre type d'informations semble plébiscité par certains enseignants dans le cadre d'une formation spécifique (ENS 16) : des informations sur les effets de l'intégration scolaire. Etre informés des résultats de recherche dans le domaine de l'intégration scolaire – comme le fait que les élèves avec une déficience intellectuelle font autant de progrès en classe ordinaire qu'en classe spécialisée (Sermier Dessemontet, 2012) – permettrait de diminuer un sentiment de culpabilité par rapport à la prise en charge de ces élèves. En effet, ENS 16 a exprimé une certaine préoccupation de ne pas être certain de répondre correctement aux besoins de ces élèves en tant qu'enseignant régulier. Ce type d'informations pourrait selon lui contrebalancer cette préoccupation : « *Ça enlève la pression, ça déculpabilise, ça... c'est valorisant, ça veut dire eh bien voilà, moi je ... moi ce que je qualifierais de ‹ fais ce que tu peux comme tu peux, de toute façon tu ne peux pas grand-chose › ça ne serait plus ce discours-là, mais ça serait eh bien voilà ‹ je lui apporte quelque chose, je sais que je lui apporte quelque chose, même si ce n'est pas patent ›, voilà, oui, alors oui, oui, oui, des discours comme ça, ça serait vraiment important* » (ENS 16).

Plusieurs enseignants expriment également le besoin que la formation continue puisse permettre de prendre du recul et d'échanger avec des pairs, même si cela peut être fait avec l'enseignant spécialisé :

« *Et d'avoir un endroit – bon ça avec l'enseignante spécialisée on peut le faire –, mais je pense que c'est bien de prendre un peu de recul et de pouvoir le faire ailleurs avec des enseignants généralistes qui vivent la même chose que nous* » (ENS 3). Les échanges entre enseignants seraient particulièrement nécessaires dans une conjoncture d'expérience de l'intégration scolaire : « *C'est vraiment l'année où on a l'enfant, parce que je pense qu'il y a autant d'intégrations que d'enfants, c'est vraiment particulier de cas en cas, donc je pense que l'année où on a l'enfant, on puisse faire et qu'on puisse échanger, puis parler de la situation* » (ENS 3). Si des échanges peuvent avoir lieu directement avec les collègues de l'établissement, certains facteurs géographiques peuvent néanmoins les limiter. Pour ENS 3, ces échanges sont effectivement plus difficiles à mettre en place lorsqu'on enseigne dans un village dans lequel il n'y a qu'une classe : « *C'est le bout du monde* [rires]*, on est tout seul* » (ENS 3). Par ailleurs, les échanges entre enseignants et les conférences aideraient à renforcer des attitudes plus positives envers l'intégration scolaire, selon ENS 2 : « *J'ai aussi suivi des fois des conférences et ça c'est aussi parfois intéressant, de voir, d'écouter comment ça se passe l'intégration ailleurs aussi ou bien de faire des échanges entre les enseignants, qui viennent parler de leur expérience, ça je pense que c'est profitable* » (ENS 2).

Quelles que soient les activités de formation continue, plusieurs enseignants expriment des besoins au niveau structurel. De manière générale, ENS 6 souhaiterait, par exemple, que « *l'institution* [...] *au moment où elle met en place un concept d'intégration, elle se soucie de la formation de son personnel* ». Plus spécifiquement, ENS 3 souhaiterait que plus de places soient disponibles en formation continue : « *Il y a pas mal de demandes, puisque les enfants sont de plus en plus intégrés en classe, il y a de plus en plus d'enseignants qui aimeraient faire, alors ça, ce serait bien que ça suive* » (ENS 3). ENS 2 pense également que rendre certaines conférences obligatoires – par exemple dans le cadre de la formation continue obligatoire annuelle – pourrait favoriser des attitudes plus positives envers l'intégration scolaire : « *De temps à autre, comme une autre formation, je ne dirais pas chaque année, mais de temps à autre ce serait profitable* [...] *ça pourrait être intéressant d'avoir une conférence de deux heures une fois tous les deux ans ou trois ans* ». Néanmoins, si les enseignants expriment une variété de besoins en termes de formation dans le domaine du handicap et/ou de l'intégration scolaire, il semble être fondamental pour certains de conserver leur identité professionnelle d'enseignant de classe ordinaire : « *Mais sans vouloir faire de nous des docteurs ès intégration* [rires]*, parce que moi, je suis généraliste* » (ENS 6).

Enfin, les besoins en formation, tant initiale que continue, semblent être relativisés par certains facteurs conjoncturels, dont les caractéristiques des élèves et la collaboration avec l'enseignant spécialisé. Pour ENS 2, les besoins de formation peuvent être minimisés lorsque la relation de collaboration avec l'enseignant spécialisé « *se passe bien* ». Dans le cas contraire, elle irait « *voir ailleurs* » afin d'obtenir d'autres ressources, par exemple par le biais de l'offre de formation continue. Concernant les caractéristiques des élèves, il semblerait que les adaptations de l'enseignement pour

répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves ne nécessitent pas toujours une formation plus intensive pour que l'expérience d'intégration scolaire soit réussie : *« Il n'y a pas besoin d'avoir fait des craquées d'études, mais il suffirait de comprendre que la fille, il fallait que je lui parle en face, que si je lui parlais dans le dos, c'était inefficace, ça va de soi, mais en restant en face, chaque fois que je lui causais, je restais en face ou je parlais lentement ou en articulant bien, puis ça roulait, ça roulait* » (ENS 1).

De même, ENS 6 pense qu'il aurait pu bénéficier d'échanges avec d'autres professionnels à certains moments (« *Je pense que j'aurais sûrement profité d'avoir peut-être, comme je l'ai dit, certains contacts avec des professionnels et des trucs pour certaines situations* », ENS 6), sans pour autant en avoir eu réellement besoin dans le cadre des expériences d'intégration scolaire qu'il a vécues. En effet, il estime que plus de contacts avec des professionnels ne lui ont « *pas autrement manqué, dans ces deux cas, je dis bien* », possiblement parce qu'il décrit les élèves qu'il a intégrées comme ayant des besoins « *légers* ». Au contraire, lorsque les besoins éducatifs de l'élève sont perçus comme plus complexes (« *Par contre, après j'ai eu une deuxième intégration, où là les difficultés scolaires étaient beaucoup plus difficiles* », ENS 1), une formation plus spécifique semble nécessaire « *pour aider* [les enseignants] *à comprendre, pourquoi des réactions, pourquoi certaines réactions* » (ENS 1) ou pour les outiller davantage en termes d'enseignement des objectifs de type académique : *« Je pense à un élève sourd ou malvoyant, je ne saurais pas à l'heure actuelle comment m'y prendre, si je l'avais à 100% pour aller se balader et tout, là, il n'y a pas de problème, mais dans les apprentissages, je pense que j'aurais besoin d'appui, là* [...] *avec les intervenants, parce que je trouvais que c'était quand même bien, et puis par des formations de base* » (ENS 6).

Cette perception de la complexité des besoins éducatifs particuliers de l'élève semble être un facteur d'influence majeure dans l'expression des besoins en termes de formation. De plus, cette perception serait elle-même influencée par l'expérience de l'intégration scolaire. En ce sens, certains enseignants ont une perception opposée de la complexité des besoins des élèves. Par exemple, les enseignants qui ont expérimenté l'intégration scolaire d'un élève ayant un déficit sensoriel (auditif ou visuel) estiment que les adaptations de l'enseignement sont relativement mineures (ENS 11, ENS 12, ENS 14), ce qui peut justifier l'absence de besoin en termes de formation. Au contraire, ENS 1, qui n'a pas expérimenté l'intégration scolaire d'un élève avec un déficit sensoriel, exprime clairement des besoins en termes de formation : « *Mais, si vraiment je devais avoir un élève malvoyant, j'aurais besoin sûrement de plus que* [de] *l'enthousiasme, de savoir comment lui expliquer les choses qu'il ne voit pas* » (ENS 1). A ce stade, il peut donc être supposé que l'expérience de l'intégration scolaire permet non seulement de générer une perception différente de la complexité des besoins éducatifs particuliers similaires, mais également de préciser les besoins en termes de formation.

8.4.3.2.1.4 Synthèse du thème *formation*

Si les enseignants interrogés dans cette étude ont tous suivi une formation initiale à l'enseignement, nombreux sont ceux qui estiment qu'elle n'est pas suffisante pour les *préparer* à enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers. Ce ressenti est exprimé quelles que soient les caractéristiques des enseignants (genre, expérience de l'intégration scolaire, années de pratique, attitudes envers l'intégration scolaire), des élèves intégrés ou encore, quel que soit le contexte cantonal. Il est toutefois particulièrement prégnant chez les enseignants qui se sont formés dans une Ecole Normale. En effet, les enseignants qui se sont formés plus récemment en Haute école pédagogique expriment moins clairement ce manque de préparation. Au contraire de leurs collègues plus expérimentés professionnellement, ils mentionnent avoir suivi spécifiquement certains cours en lien avec l'intégration scolaire ou leur fournissant des pistes pour répondre aux besoins de tous leurs élèves, comme la différenciation pédagogique. Néanmoins, quel que soit le cursus d'apprentissage formel, les stages pratiques en école spécialisée ou dans des classes ordinaires dites intégratives semblent être des éléments de formation particulièrement formateurs. Ils permettraient non seulement de fournir des pistes d'intervention concrètes, mais favoriseraient également l'évolution de certaines représentations liées notamment au postulat d'éducabilité, ainsi que des attitudes plus positives envers l'intégration scolaire. De plus, ils permettraient de répondre en partie au besoin exprimé de disposer d'éléments de formation plus *pratiques*.

Quant à la formation continue, des activités d'apprentissage, tant non formel qu'informel, semblent permettre le développement professionnel des enseignants, les soutenir dans leur vécu expérientiel de l'intégration scolaire et renforcer leur sentiment de compétence pour enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. La formation continue permettrait également de dépasser certaines difficultés liées en partie à l'évolution du travail d'enseignement prescrit. Les formations non formelles, sous la forme de cours de formation continue, semblent être suivies essentiellement par des enseignants ayant des attitudes plus favorables à l'intégration scolaire, ainsi qu'en fonction de facteurs conjoncturels, c'est-à-dire selon la situation professionnelle vécue sur le moment, en fonction, souvent, des caractéristiques des élèves. Ainsi, le vécu expérientiel de l'intégration scolaire et les caractéristiques de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers sont deux facteurs qui influenceraient la participation aux formations continues. En effet, ces facteurs conjoncturels peuvent également être une raison pour laquelle les enseignants ne participent pas à des cours de formation continue. D'autres facteurs limitant la participation à ces activités d'apprentissage ont également été recensés, quelles que soient les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire. De manière générale, les enseignants avec des attitudes plus négatives mentionnent plutôt des facteurs organisationnels (manque de temps, de disponibilité), alors que les enseignants dont les attitudes sont plus positives envers l'intégration évoquent des facteurs plutôt structurels, dont les déterminants sont externes à eux-mêmes, mais imputés au système de formation.

La formation continue non formelle est parfois jumelée à des activités d'apprentissage informel (Bernier et al., 2010), particulièrement lorsque des échanges entre enseignants ont lieu. De plus, l'analyse des propos des enseignants interrogés a permis de distinguer plusieurs formes d'apprentissage informel. Ce dernier peut s'opérer par le biais de relations de collaboration avec d'autres professionnels, de l'apprentissage expérientiel (OCDE, 2003) ou encore de l'apprentissage par l'action ou sur le tas (*learning by doing*). Les diverses activités d'apprentissage informel sont plus fréquemment mentionnées par des enseignants ayant des attitudes plutôt positives envers l'intégration scolaire.

Des besoins variés en matière de formation continue sont exprimés par les enseignants, quelles que soient leurs attitudes envers l'intégration scolaire. Certains besoins sont formulés relativement à l'insuffisance perçue de la formation initiale pour préparer adéquatement les futurs enseignants à la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou de leur permettre de diminuer certaines appréhensions vis-à-vis de l'intégration scolaire. Les besoins exprimés en termes de formation continue sont de différents ordres, allant des activités d'apprentissage non formel (cours, conférences), à celles d'apprentissage informel (échanges avec des pairs). Ils semblent particulièrement prégnants en situation d'intégration scolaire. D'après une enseignante, les activités d'apprentissage en formation continue, quelle que soit leur forme, permettraient d'agir positivement sur les attitudes des enseignants. En outre, il ressort de l'analyse que les besoins en formation semblent être relativisés par deux facteurs conjoncturels, la collaboration avec l'enseignant-ressource et les caractéristiques de l'élève intégré. La complexité perçue des besoins éducatifs particuliers des élèves semble également influencer les besoins en formation, tout comme l'expérience de l'intégration scolaire. En ce sens, cette dernière influencerait la perception de la complexité des besoins éducatifs particuliers. Les besoins en formation, le constat d'un manque de connaissances, de compétences, de formation, ou encore de soutien, seraient donc des éléments constitutifs du processus décisionnel relatif à l'engagement en formation continue et, plus généralement, à se développer professionnellement.

Etant donné que plusieurs enseignants ont exprimé des besoins en termes de formation dans le but de renforcer leur sentiment de compétence pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (ENS 1, ENS 4, ENS 8) et que ce sentiment est reconnu comme un facteur d'influence majeure des attitudes envers l'intégration scolaire, la section qui suit s'intéresse tout particulièrement à cette thématique.

8.4.3.2.2 Le sentiment de compétence

Selon Bandura (2013), les croyances d'efficacité personnelle jouent un rôle prépondérant dans la plupart des actions humaines. Le sentiment d'efficacité personnelle se définit comme « la croyance (vraie ou fausse) que l'individu se fait de sa capacité à atteindre un objectif qu'il s'est fixé » (Gaudreau et al., 2012, p. 4). Dans le cadre de cette étude, le sentiment de compétence est employé de manière synonyme au sentiment d'efficacité personnelle[86] et se réfère à la croyance que l'enseignant a en sa capacité à enseigner efficacement (Gibson & Dembo, 1984). Cette croyance se base donc sur « ce que l'enseignant croit pouvoir faire avec les compétences qu'il possède plutôt que sur son niveau réel de compétence » (Hoy & Spero, 2005, in Gaudreau et al., 2012, p. 86).

La recherche a démontré que les croyances d'efficacité pédagogique des enseignants prédiraient la réussite scolaire des élèves et, ce, quelque soit le degré d'enseignement (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006 ; Ross, 1992). Le sentiment d'efficacité personnelle serait un prédicteur particulièrement fort de la réussite scolaire des jeunes élèves (Anderson et al., 1988), notamment parce que « leurs croyances relatives à leurs propres capacités sont encore relativement instables » (Bandura, 2013, p. 365). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants influencerait les résultats et la réussite scolaires des élèves parce que « les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique déterminent partiellement leur façon de structurer les activités scolaires » (Bandura, 2013, p. 363). Par exemple, comparativement aux enseignants avec un faible sentiment d'efficacité personnelle, les enseignants avec un sentiment d'efficacité personnelle élevé seraient plus disposés à tester de nouvelles méthodes d'enseignement afin de mieux répondre aux besoins de leurs élèves (Cousins & Walker, 2000 ; Guskey, 1988). De plus, ils auraient plus tendance à utiliser des méthodes de gestion de classe et des apprentissages qui encouragent l'autonomie des élèves et qui réduisent le contrôle de l'enseignant, à fournir un soutien spécifique supplémentaire aux élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage afin que ces derniers réussissent, et à persévérer lorsqu'ils font face à l'échec scolaire (Gibson & Dembo, 1984 ; Ross, 1994, 1998). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants serait également associé à leur satisfaction professionnelle (Caprara et al., 2006 ; Klassen & Chiu, 2010), à leur motivation (Bandura, 2013), à leur implication dans la profession enseignante (Chan, Lau, Nie, Lim, & Hogan, 2008 ; Klassen & Chui, 2011), ainsi qu'à l'épuisement professionnel

[86] Si l'expression *sentiment de compétence* est l'un des concepts connexes à la notion de *self-efficacy* de la théorie sociocognitive de Bandura, Carré (2004) a cependant relevé que, contrairement au concept de sentiment d'efficacité personnelle par exemple, le sentiment de compétence se distingue de la notion d'auto-efficacité par sa référence à une description plus globale de sa propre compétence. Or, comme la notion de sentiment de compétence employée dans cette étude fait référence à l'évaluation spécifique d'une situation particulière ou de tâches spécifiques (l'enseignement à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers), il est jugé ici que cette expression est interchangeable avec les concepts de sentiment d'efficacité perçue, de croyance d'efficacité personnelle ou encore de croyance d'efficacité pédagogique. En effet, « la notion d'auto-efficacité est utilisée par Bandura en référence à des jugements spécifiques à des situations particulières. Ces jugements personnels sont portés par le sujet sur ses propres capacités d'action sur soi-même (croyances en ses compétences au changement et au développement personnel) et le monde physique et humain (croyances en ses capacités à intervenir sur les autres ou les choses), toujours en référence à une catégorie spécifique de tâches ou d'opérations » (Carré, 2004, p. 41).

(Chwalisz, Altmaier, & Russel, 1992 ; Skaalvik & Skaalvik, 2007 ; Schwarzer & Hallum, 2008). En outre, le sentiment d'efficacité personnelle favoriserait les relations de collaboration, en ce sens que les enseignants qui expriment un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé collaboreraient davantage (Gibson & Dembo, 1984 ; Lessard et al., 2009).

Dans le cadre de l'intégration scolaire, de nombreux auteurs ont démontré la corrélation entre le sentiment de compétence des enseignants pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et leurs attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire (Avramidis et al., 2000 ; Forlin & Chambers, 2011 ; Ramel & Lonchampt, 2009 ; Wilkins & Nietfeld, 2004). Les enseignants qui estiment être capables d'enseigner efficacement aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement seraient plus enclins à intégrer ces élèves dans leur classe que les enseignants qui doutent de leurs compétences pour enseigner ou pour motiver ces élèves. Le sentiment d'efficacité personnelle influencerait également les pratiques éducatives des enseignants (Almog & Shechtman, 2007 ; Bless, 2004 ; Gaudreau et al., 2012 ; Ghaith & Yaghi, 1997 ; Minke et al., 1996), ainsi que leurs croyances quant à la réussite scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers (Ross, 1994 ; Tournaki & Podell, 2005). Or, une étude a montré que les enseignants auraient, en général, peu confiance en leurs compétences pour planifier, pour organiser et pour adapter leur enseignement dans leur classe (Schumm & Vaughn, 1995). Cette perception d'un sentiment de compétence insuffisant générerait chez les enseignants un sentiment de stress à gérer à la fois les élèves avec et sans besoins éducatifs particuliers (Brackenreed, 2008). Les résultats de la recherche de Talmor et al. (2005) ont montré le rôle des croyances d'efficacité personnelle sur l'épuisement professionnel dans le cadre de l'intégration scolaire. Selon ces auteurs, les enseignants qui ont une perception positive de l'intégration scolaire et des aspirations élevées pour leurs élèves, sans avoir le sentiment de pouvoir les réaliser, expérimentent un degré d'épuisement plus élevé que les enseignants qui expriment des attitudes négatives envers l'intégration. Néanmoins, il est reconnu qu'un sentiment de compétence élevé permet de diminuer le stress et d'aborder l'adversité ou les situations difficiles plus sereinement, car « les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter » (Lecomte, 2004, p. 60).

Par l'influence des croyances en l'efficacité personnelle sur les activités humaines (Lecomte, 2004) et sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire, l'analyse qui suit cherche à répondre à deux objectifs. D'une part, il s'agit d'identifier les raisons qui expliquent la perception d'un faible sentiment de compétence pour enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers et, d'autre part, de déterminer les conditions qui permettent de développer ou de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle. Ces dernières seront distinguées en fonction des sources de développement du sentiment d'efficacité personnelle identifiées par Bandura (2013), particulièrement les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes et la persuasion verbale.

8.4.3.2.2.1 Les raisons d'un sentiment de compétence absent ou peu présent

De nombreux enseignants interrogés ont exprimé se sentir *démunis* vis-à-vis de l'enseignement à des élèves avec des besoins particuliers, quelles que soient leurs attitudes envers l'intégration scolaire *(« Quand ça s'est passé, je me suis senti plutôt seul, plutôt démuni »*, ENS 13). Ce sentiment serait particulièrement prégnant au début de l'année scolaire et, donc, au début de l'expérience même de l'intégration scolaire : *« Parce que quand j'ai commencé, là, c'était un petit peu comme si je sautais dans une piscine »* (ENS 8). L'enseignante interrogée n'ayant pas expérimenté l'intégration scolaire projette également ce sentiment si elle devait accueillir un élève avec des besoins éducatifs particuliers : *« Au début, je dois dire, je me dirais ‹ mais je n'y arriverai jamais › ! »* (ENS 5). Une autre enseignante exprime également se sentir plus démunie au départ, mais associe ce sentiment à toutes sortes de situations et pas seulement à l'intégration scolaire : « *Et puis moi, j'avais envie de dire ‹ mais on galère depuis 4 mois ›, mais bon ça, je pense que c'est dans tout problème, je pense comme ça qu'on se retrouve toujours un petit peu au début démuni, jusqu'à ce que les choses soient vraiment en place* » (ENS 10).

D'autres enseignants expriment un faible sentiment de compétence particulièrement vis-à-vis de l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : *« Après, sur le plan de l'action pédagogique, moi, je suis cruellement démuni »* (ENS 16). Ce souci « *de ne pas savoir comment faire* » (ENS 16) pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves est également illustré par les propos d'ENS 4 : « *On n'a pas toujours la bonne manière de les prendre* [...]. *J'ai parfois l'impression d'être totalement inutile* [rires] [...] *parce que je ne trouve pas la clé pour arriver à eux, je n'arrive pas ouvrir la porte pour accéder à leur manière de faire, des fois, c'est frustrant* ». Un faible sentiment de compétence peut donc également être associé à un sentiment de frustration. Quant à ENS 9, elle ne se sent pas compétente pour concevoir un programme adapté aux besoins de ses élèves : « *Si je dois faire un programme adapté, si j'avais dû faire pour* [N.], *par exemple, puis pour* [N.], *mais… je me dis ‹ bon, je vais chercher où ? Je dois faire en fonction de quelle... ? Qu'est-ce que je suis en attente, en…, en mesure d'exiger d'eux ? ›, … et non, non, alors là je ne suis pas du tout armée* » (ENS 9).

Ces témoignages indiquent que la perception de la difficulté des activités en situation d'intégration scolaire influencerait les croyances d'efficacité personnelle. Néanmoins, il serait légitime de se sentir peu compétent pour réaliser une activité nouvelle complexe, car, comme l'a relevé Bandura (2013), toutes les caractéristiques de l'activité ne sont pas forcément connues au départ. Théoriquement, la perception de la difficulté d'une nouvelle activité nécessite la comparaison à d'autres activités « dont la difficulté et les compétences requises sont mieux connues » (Bandura, 2013, p. 129). Or, il existe peu d'activités d'enseignement similaires à l'expérience de l'intégration scolaire permettant aux enseignants d'en évaluer la complexité réelle, également parce que la diversité des situations et la

variabilité interindividuelle des élèves concernés par l'intégration scolaire sont importantes : « *C'est un domaine tellement particulier que j'ai l'impression qu'on n'est jamais assez compétent. Parce qu'il y a tellement de pathologies différentes, et puis on a peu de pistes pour savoir comment réagir avec chacune d'elles* » (ENS 8). En conséquence, il est légitime de baser l'évaluation de la complexité de l'intégration scolaire sur les succès ou les échecs des expériences d'autrui. Or, la prise en considération des expériences défavorables d'autrui peut affecter négativement le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant : « *J'étais démuni, parce qu'aussi j'avais entendu, prêté une oreille plus attentive au négatif qu'au positif, mais on n'avait pas tellement d'exemples positifs* » (ENS 6).

De plus, ces premiers propos indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle serait effectivement spécifique à des domaines particuliers, même si le sens général du sentiment d'efficacité personnelle se réfère au sentiment global de confiance qu'un individu a dans ses capacités dans toute une gamme de situations exigeantes (Schwarzer & Hallum, 2008). Le sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants peut donc varier en fonction des différentes matières ou domaines de connaissances à enseigner. Par exemple, ENS 8 estime que l'adaptation de l'enseignement est plus simple à mettre en place en *activités créatrices et manuelles* (ACM) parce que de simples modifications environnementales et structurales peuvent suffire, alors que dans d'autres branches, comme l'environnement, les adaptations à réaliser lui semblent plus complexes : « *Le décalage était déjà tellement grand que c'était difficile* » (ENS 8). Constater ce type de difficultés dans sa capacité à adapter son enseignement peut mettre à mal les croyances d'efficacité personnelle, car l'enseignant peut estimer ne pas réussir certaines missions qui lui sont dévolues.

De manière plus générale, le sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants semble varier en fonction de deux domaines principaux du fonctionnement éducatif, le domaine social (gestion de classe) et le domaine cognitif (gestion des apprentissages). Les propos relevés précédemment révèlent un sentiment de compétence relativement faible pour enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers spécifiquement au niveau des apprentissages cognitifs, des tâches scolaires ou encore lors de l'élaboration d'un programme d'enseignement adapté aux besoins spécifiques de l'élève. Au contraire, l'analyse révèle que de nombreux enseignants se sentent plus compétents relativement à l'aspect social de l'enseignement, aux savoir-être ou à la gestion de la classe, affirmant leurs compétences d'accueil et d'intégration sociale : « *Au niveau social, au niveau affectif, je n'ai aucun souci* » (ENS 4) ; « *Dans ma façon d'être, je n'ai pas l'impression d'être différente, je me sens à l'aise, ça ne me pose pas un problème* » (ENS 9) ; « *Mais je me sens compétente dans le sens que déjà, je vais lui donner mon amour à cet enfant, je vais l'aimer, faire en sorte qu'il soit bien, et c'est ça pour moi le principal et je ne crois pas que ce soit fondamentalement des choses qu'on doit apprendre dans les livres* » (ENS 3).

Une explication à cette distinction des croyances d'efficacité personnelle en fonction du domaine éducatif réside dans la perception des responsabilités vis-à-vis des élèves ayant des besoins éducatifs. En effet, plusieurs enseignants expriment percevoir leurs responsabilités d'enseignant se situant plus au niveau de l'intégration sociale de l'élève avec des besoins éducatifs particuliers qu'au niveau de ses apprentissages ou de ses progrès scolaires : « *Moi, j'ai l'impression d'avoir la mission, enfin comme je l'ai compris, d'intégrer, d'accepter et faire participer à tout ce qui est branche secondaire, avec plaisir, etc.* » (ENS 9) ; « *Comme l'objectif que je me fixe, c'est vraiment plus la socialisation qu'au niveau scolaire* [...] ; *parce que je n'ai pas cette partie où je dois faire progresser l'enfant au niveau des compétences, je vais surtout le faire progresser socialement* » (ENS 3). Les propos d'une enseignante, à qui il a été demandé d'évaluer son sentiment de compétence si elle devait avoir la responsabilité de faire progresser scolairement l'élève, illustrent également ce constat : « *Alors là, je culpabiliserais parce que je ne me sentirais pas forcément capable, effectivement.* [...] *au niveau scolaire, je n'y connais pas grand-chose, je ne sais pas quelles méthodes utiliser avec un enfant autiste ou quelles méthodes utiliser avec un enfant trisomique, ou des choses comme ça* » (ENS 3).

Ainsi, plusieurs enseignants associent leur faible sentiment de compétence relativement aux apprentissages scolaires au fait qu'ils manquent de moyens, de méthodes (ENS 3), de pistes (ENS 9, ENS 16) ou d'outils leur permettant de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Par exemple, ENS 4 suppose que ce sentiment peut provenir « *d'un manque de psychologie, d'étude de cas psychologiques* [...] *dans le sens comment aborder ces enfants* [...] *aborder au niveau intellectuel, ou au niveau psychiatrique, presque, je dirais, là, je me sens complètement démunie parce que je n'ai pas les clés pour entrer là-dedans, on ne nous les a jamais données* » (ENS 4). Certains expriment également un certain lâcher-prise quant aux objectifs scolaires, se fixant comme objectif prioritaire l'intégration sociale. Cela est particulièrement le cas dans les petits degrés (3-4H) et lorsque l'élève présente des difficultés de comportement et relationnelles : *« Moi, j'essaie de lui demander des choses, c'est vrai que quand il dit ‹ c'est trop difficile ›, je lui dis ‹ non, ça je sais que tu peux le faire ›, j'essaie de l'encourager, mais... je ne vais pas me fixer comme objectif qu'il arrive à faire telle ou telle chose* [...] *moi, c'est plus par rapport à l'intégration avec les autres, les relations aux autres, où j'aimerais que ça se passe bien »* (ENS 17). La responsabilité des apprentissages scolaires, et particulièrement dans les branches principales, est alors souvent reléguée à l'enseignant spécialisé, laissant apparaître une certaine distinction entre les rôles : « *C'est plus la maîtresse d'appui qui est responsable du développement de ses connaissances et de fixer un programme, des objectifs par rapport à lui, ça, ce n'est pas nous qui devons le faire...* » (ENS 17). L'enseignant régulier aurait donc la responsabilité de l'intégration sociale de l'élève, alors que l'enseignant spécialisé aurait la responsabilité première de faire progresser scolairement l'élève : « *Au niveau de la responsabilité pédagogique pour faire avancer là où on ne connaît pas parce qu'on n'a pas été formés, cette responsabilité repose sur les épaules de l'enseignante spécialisée qui accompagne.* [...] *Moi, la priorité c'est que l'enfant soit bien*

intégré et qu'il soit bien dans ses baskets, qu'il soit bien à l'école. [...] *C'est vraiment là* [au niveau de la socialisation] *que je me sens responsable* » (ENS 3). Cette délégation de la responsabilité académique à l'enseignant spécialisé serait également due au fait que ce dernier est perçu comme étant davantage compétent dans ce domaine : « *Les tâches scolaires, ça c'est très..., là je mettrais quand même un point fort sur la collaboration avec ma collègue, parce que là je pense qu'en discutant, je dirais, ‹ c'est quand même toi qui es plus spécialisée que moi ›* » (ENS 5).

L'expression d'un sentiment d'efficacité personnelle plus faible vis-à-vis du domaine cognitif de l'enseignement peut également être associée à la perception d'un manque de formation et d'informations. Concernant le manque de formation, la perception de manquer d'outils ou de moyens est souvent associée à celle de ne pas être suffisamment formé (voir également les propos d'ENS 4 et d'ENS 3 ci-dessus). Par exemple, ENS 15 exprime un faible sentiment d'efficacité personnelle et pense ne pas avoir eu la formation nécessaire pour répondre aux besoins des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Il estime également ne pas pouvoir s'appuyer sur ses connaissances en matière d'enseignement aux élèves avec un développement typique pour enseigner aux élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers : « *On n'a pas la formation, c'est un élève qui est différent, donc on a... on ne peut pas prendre les mêmes schémas qu'avec les autres, et puis on a... soit on n'a pas le temps, soit on n'a pas l'expérience, soit on n'a pas la connaissance pour prendre des autres schémas* » (ENS 15). ENS 8 estime, quant à elle, qu'elle aurait aimé avoir une formation plus ciblée « *pour me sentir plus compétente, tout simplement, déjà par rapport à moi* ». Ces propos illustrent l'identification à la fois de manques dans la formation initiale et de besoins en termes de formation[87]. En effet, d'autres enseignants expriment le besoin de cours de formation continue pour renforcer leur sentiment de compétence, pour avoir plus de *clés* : « *D'avoir des cours de formation, de la formation professionnelle, d'avoir dans la formation,* [eh bien] *ce qu'ils sont en train de mettre maintenant en place justement cette année, d'avoir ces cours sur les enfants en intégration* » (ENS 4). De plus, le manque de temps à disposition pour se former serait également un facteur pouvant influencer les croyances d'efficacité personnelle. ENS 15 aurait effectivement besoin d'être informé suffisamment à l'avance afin d'avoir le temps de se former pour *bien agir*, autrement dit pour se sentir efficace dans ses actions pédagogiques : « *Si on me dit, ‹* [eh bien]*, écoutez, dans deux ans vous avez un élève en intégration ›, il y a peut être le temps de se préparer, il y a des trucs à lire, des... informations à prendre... Souvent, vous savez au mois de mars-avril que vous avez un élève en intégration, c'est trop tard pour chercher de la documentation, puis de bien agir...* » (ENS 15).

Quant au manque perçu d'informations, cela générerait un sentiment d'inconfort de ne pas savoir exactement ce qui peut être attendu des élèves intégrés sur le plan scolaire, surtout au départ. Cet élément est également en lien avec les transitions entre les cycles, durant lesquelles les informations ne

[87] Voir également la section 8.4.3.2.1 sur la formation.

se transmettent pas forcément d'un enseignant à l'autre. Ces premiers constats sont illustrés par les propos d'ENS 9 qui se sent *un peu* compétente pour enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers : « *Peut-être* [que] *si on nous en avait parlé, bon moi je n'aime pas trop les étiquettes* [...], *mais à ce niveau-là, juste au niveau de qu'est-ce que..., qu'il y ait eu un bilan qui ait été fait, qu'il y aurait eu un bilan de fait, pour savoir qu'est-ce que j'aurais pu attendre entre guillemets d'eux. Ça, ça m'aurait quand même aidée, parce que* [N.], *typiquement, elle jouait là-dessus, mais vraiment. Tandis que* [N.], *non, il était trop juste, trop vrai. Bon* [eh bien] *voilà, ça m'aurait quand même aidée pour démarrer, je trouve. Et pour ça,* [eh bien] *voilà, il n'y a pas eu beaucoup de suivi entre la quatrième et la cinquième, on les reçoit, et puis voilà. Mais bon, après, on apprend à les connaître, on... etc. Mais pour commencer, ça m'aurait rassurée quand même de me dire ‹* [eh bien] *voilà,* [eh bien] *je sais plus ou moins que lui il en est là, que je peux quand même demander ça... ›* ».

Dans le même sens, le manque d'informations dispensées par les parents sur les difficultés ou la pathologie de leur enfant semble également jouer un rôle sur le sentiment de compétence pour enseigner *efficacement* aux élèves : « *Je trouve qu'au niveau médical, on ne sait pas grand-chose de ces enfants. Il y a beaucoup de choses qui sont cachées. On sait ce que les parents veulent bien nous dire au final, parce que personne n'a le droit de nous donner une information sans l'accord des parents, et comme dans un des deux cas la maman était convaincue que ça allait s'arranger, j'avais très peu d'informations au niveau de sa pathologie. Et je suis sûre qu'à certains moments, on a fait faux. Je pense qu'à certains moments, c'était presque de l'acharnement, ce qu'on lui demandait, mais avec plus de collaboration, avec un deuil plus abouti de la part de la maman, je pense qu'on aurait pu faire mieux* » (ENS 8).

Le manque d'information est parfois également associé aux problèmes de communication entre les intervenants. Pour se sentir plus compétent, un enseignant estime qu'il aurait besoin d'un « *pool de compétences* » et que tous les intervenants « *se mettent d'accord* » et communiquent plus entre eux (« *Je dirais* [...] *qu'il y ait déjà beaucoup plus de communication entre les groupes* », ENS 15). L'impact des problèmes de communication entre l'enseignant et les parents sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant se distingue également lorsque ce dernier perçoit une incompréhension entre les objectifs de l'enseignement et les attentes des parents. Cela peut mettre l'enseignant dans une situation inconfortable, dans laquelle son sentiment de compétence pour enseigner à ces élèves est mis à mal parce qu'il est contraint de justifier sa manière de faire : « *L'enseignant est pris entre deux feux, il est un petit peu coincé. Alors je dirais, ce n'est pas très bon, alors que s'il y avait une collaboration où chacun peut parler franchement, puis dire,* [eh bien] *ma foi, ce qu'il pense, alors qu'il faut... parfois toujours argumenter pour défendre sa position, ce n'est... pas le top* » (ENS 15). Cela peut également générer la perception d'un manque de reconnaissance d'autrui quant aux compétences de l'enseignant à enseigner efficacement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Le manque de reconnaissance du travail fourni par les enseignants réguliers de

manière générale dans le cadre de l'intégration scolaire est par ailleurs évoqué par certains enseignants : « *Je trouve fantastiques les enseignants qui acceptent de prendre ces gens, enfin ces gens, qui donne leur temps puis leur... pour cette intégration, mais je trouve qu'ils ne sont pas assez reconnus* [...] *je trouve que ces gens-là, ils devraient mériter d'avoir une plus grande reconnaissance* » (ENS 14). Or, la reconnaissance des efforts fournis et du travail supplémentaire dans le cadre de l'intégration scolaire par d'autres acteurs scolaires, d'autant plus s'ils sont *significatifs* pour l'enseignant, peut être perçue comme une aide : « *Une petite reconnaissance au moins de la direction ou des gens responsables, ça pourrait nous aider...* » (ENS 14).

Ces propos tenus conjointement aux expressions d'un faible sentiment d'efficacité personnelle permettent d'identifier trois autres raisons qui semblent expliquer cette auto-évaluation. Premièrement, ce sentiment peut être dû au fait de se sentir peu accompagné ou soutenu : « *Quand ça s'est passé, je me suis senti plutôt seul, plutôt démuni, ... et je me suis dit ‹ cette fois, il va falloir te débrouiller pour... › donc ce n'était pas... comment je peux vous dire ça ? Ça veut dire que oui, de temps en temps, elle* [l'enseignante spécialisée] *pouvait m'aider ou me conseiller, mais il reste encore tout ce temps où elle n'était pas là* » (ENS 13). La perception de l'aide fournie et de l'adéquation des ressources sont typiquement des facteurs contextuels susceptibles d'inhiber les réalisations (Bandura, 2013).

Deuxièmement, un faible sentiment de compétence peut être dû à la nature des besoins éducatifs particuliers de l'élève. En référence à l'intégration dans sa classe d'un élève avec un trouble du spectre autistique, une enseignante a exprimé s'être sentie *« un peu plus démunie dans les outils à gérer son comportement au quotidien »* (ENS 2), également parce que « *l'enfant ne prend pas forcément l'aide qu'on lui apporte et puis il y a tout ce problème de comportement que je n'avais pas avec l'autre élève* » (ENS 2). L'influence de la nature des besoins éducatifs des élèves sur le sentiment de compétence perçu pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers est illustrée clairement dans cette situation. En effet, lors de la complétion du questionnaire, cette enseignante se sentait *plutôt* compétente pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, évaluation exprimée en référence à l'expérience précédente d'intégration scolaire avec un élève ayant un trouble du langage. Or, lors de l'entretien, elle a exprimé se sentir plus démunie vis-à-vis de la gestion d'un élève avec un trouble du spectre autistique. En outre, lorsque les besoins des élèves sont perçus comme étant difficiles à identifier, le sentiment de compétence des enseignants peut également être mis à mal, les faisant douter de leurs capacités : « *Un truc allait tout seul, puis après vous aviez autre chose, puis vous vous disiez ‹ mais qu'est-ce qui se passe ? ›, enfin c'était difficile, beaucoup plus difficile avec elle de la cerner. Moi, j'avais, un moment donné, je me disais ‹ mais attend... est-ce que c'est moi qui... ? – Non, elle a quand même des difficultés ! ›* » (ENS 10). Néanmoins, ce n'est pas toujours vis-à-vis des difficultés que présentent les élèves que les enseignants se sentent démunis. Par exemple, certains enseignants se sentent plus démunis en présence d'un élève ayant de très bonnes compétences que d'un élève avec des difficultés scolaires : *« Je suis plus démuni par rapport à un*

élève comme ça [élève avec de très bonnes compétences cognitives], *que faire pour qu'il soit content, que dans le cas des élèves qui ont des difficultés, même au niveau de... scolaire normal »* (ENS 14).

Enfin, troisièmement, certains aspects contextuels liés au système éducatif peuvent expliquer en partie la perception d'un faible sentiment d'efficacité personnelle. Par exemple, ENS 13 ne se sentait pas très compétent, malgré la reconnaissance plurielle des divers intervenants et des parents et malgré des éléments de persuasion verbale qui, théoriquement, auraient pu nourrir son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2013). Cet enseignant met en relation ce faible sentiment avec un sentiment d'amertume ou de frustration relatif à la non-poursuite de l'intégration scolaire au secondaire I, malgré les efforts mis en place durant les années de scolarité au niveau primaire : « *Non, alors je ne me sentais pas très compétent, dans le sens que oui, j'avais la reconnaissance de tout ce groupe, j'avais la reconnaissance des parents, j'avais la reconnaissance des gens qui l'accompagnaient qui me disaient ‹ vas-y continue, c'est bien, c'est super ›* [rires] *et tout. En même temps, par exemple quand cet élève-là il a suivi ses six ans de scolarité, puis quand il est arrivé au CO, ils lui ont dit, non* [eh bien] *nous on ne t'intègre pas à ça, des enfants comme ça, ce n'est pas possible. Puis alors là, il a dû changer de rayon, puis il a été dans une institution* » (ENS 13).

La non-acceptation au secondaire I de la poursuite du projet d'intégration scolaire mis en place pour l'élève durant le primaire génère une incohérence et, au final, une non-reconnaissance du travail accompli par les enseignants des degrés primaires. Ce manque indirect de reconnaissance des progrès réalisés par l'élève perçu par cet enseignant du cycle de transition (7-8H) semble avoir une influence sur ses croyances d'efficacité personnelle, comme si le travail accompli n'était pas suffisant pour permettre la poursuite du projet : « *...un sentiment quand même un peu aigre, parce que je trouvais que cet enfant il n'allait pas de plus en plus mal, et qu'on avait déjà pas mal corrigé de choses, parce qu'il y avait des choses vraiment...* [...] il *y avait une amélioration, il arrivait par exemple à communiquer avec des gens pendant un moment après... mais avant, quand je l'avais en première-deuxième, ce n'était quasiment pas possible de communiquer* [...], *il n'arrivait quasiment pas à écrire, et puis..., maintenant alors il arrivait à écrire, il avait des compétences à mon avis en orthographe, en math, en... il avait quand même des compétences, mais différentes des autres, c'est vrai* [...] *et puis c'était très dur, parce que nous on l'avait, le but c'était quand même que socialement, il soit intégré et puis pas qu'il se fasse sortir du village, puis qu'après il soit considéré comme un cas »* (ENS 13).

D'autres enseignants ont également évoqué ce sentiment de frustration lié à la non-poursuite de l'intégration scolaire au secondaire I (ENS 5, ENS 8) ou à la difficulté des jeunes avec des besoins éducatifs particuliers de s'insérer professionnellement à la fin de la scolarité obligatoire, malgré l'intégration scolaire (ENS 5, ENS 6). Ces réalités signalent aux enseignants que les efforts qu'ils ont accomplis durant les années de scolarité au primaire et/ou au secondaire pour faire progresser l'élève ne sont au final pas suffisants : « *Ah oui, pour moi c'est frustrant, parce qu'on a tout fait pour qu'ils*

aient le maximum de chances d'intégration, le maximum de chances personnelles et tout, on a tout mis en œuvre, on leur a montré que c'était possible, yes we can*, et puis au bout d'un moment, hop* [eh bien] *voilà, entre guillemets ‹ tu n'es pas tout à fait comme les autres ›* » (ENS 6). Ces réalités peuvent miner le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants investis dans un projet d'intégration scolaire, parce qu'elles ont tendance à saboter le travail de l'enseignant : « *Mais, c'est un peu déstabilisant de se dire qu'une année on fait tout pour que, avec les autres, ça se passe bien, pour travailler le*[ur] *regard* [...] *aussi sur elles*[-mêmes]*, puis l'année prochaine elles sont de toute façon dans une classe ensemble* [classe d'adaptation au CO]. *Ça c'était un peu frustrant, on se disait ‹ mais franchement, on nous sabote ›.* [...] *Ah ça, ça faisait un peu mal, quand même, parce qu'un d'un côté on avait mis en place beaucoup de choses, ça avait demandé du temps, de l'énergie* » (ENS 8).

Les raisons qui expliquent, en partie du moins, le faible sentiment de compétence perçu par certains enseignants sont nombreuses et diverses. Elles trouvent leur origine dans des conditions temporelles (début de l'expérience de l'intégration), situationnelles (nature des besoins éducatifs particuliers de l'élève, domaine éducatif spécifique, adéquation du soutien), personnelles (manque d'outils et de formation, responsabilités perçues) et/ou contextuelles (systèmes scolaire et professionnel). Cependant, l'analyse fait état de divers éléments qui permettent aux enseignants, malgré un sentiment a priori relativement faible dans certaines conditions ou situations, de se sentir compétents pour enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers.

8.4.3.2.2.2 Les conditions du développement du sentiment de compétence

Les conditions qui favorisent le développement du sentiment de compétence pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont mises en évidence à partir de deux des quatre sources majeures de développement du sentiment d'efficacité personnelle : « les expériences actives de maîtrise qui servent d'indicateurs de capacité ; les expériences vicariantes qui modifient les croyances d'efficacité par la transmission de compétences et la comparaison avec ce que font les autres » (Bandura, 2013, p. 124).

Ces sources peuvent être identifiées dans le discours des enseignants interrogés relatif à deux types différents d'expérience de l'enseignement, à savoir l'expérience de l'intégration scolaire et l'expérience de l'enseignement ordinaire. L'expérience de l'intégration scolaire semble développer le sentiment de compétence des enseignants pour enseigner aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Quant aux années de pratique en enseignement ordinaire, ce vécu expérientiel génère des expériences actives de maîtrise, dont certaines sont perçues comme des compétences utiles dans le cadre de l'intégration scolaire et qui peuvent être transférées dans les activités d'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

L'expérience de l'intégration scolaire

L'expérience de l'intégration scolaire semble influencer le sentiment de compétence au travers principalement de deux sources du développement du sentiment d'efficacité personnelle : les expériences actives de maîtrise et les expériences vicariantes. Concernant les premières, les données indiquent que les enseignants qui expriment des réussites ou des succès vécus lors de l'expérience de l'intégration scolaire s'évaluent de manière plus élevée à l'item du questionnaire sur le sentiment de compétence : « Les succès de performance élèvent généralement les croyances d'efficacité personnelle » (Bandura, 2013, p. 126). Ainsi, ENS 11, qui se sent *tout à fait* compétent pour enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers, relève non seulement l'importance d'avoir une bonne collaboration avec l'enseignant spécialisé – ce qui peut être un succès en soi –, mais également l'importance de vivre des réussites en lien avec les élèves intégrés dans sa classe. Les succès auxquels cet enseignant fait référence sont, par exemple, le fait que l'élève décroche en lecture ou, dans le cas d'un autre élève, qu'il puisse travailler de manière autonome à partir des adaptations que l'enseignant a mises en place. Ainsi, constater des compétences scolaires chez ces élèves générerait de la satisfaction : « *Et puis, on voit les progrès et puis c'est vrai que c'est spectaculaire de voir les progrès* » (ENS 14). Or, il est reconnu que ce type d'émotions positives renforcerait le sentiment d'efficacité pédagogique (Nurmi, 2012), possiblement parce que les résultats et les progrès scolaires des élèves confirment à l'enseignant qu'il a usé de stratégies d'enseignement efficaces. Ce constat est illustré par les propos d'ENS 13. Si cet enseignant s'est évalué seulement *un peu* compétent lors de la complétion du questionnaire, il a pu reconnaître, en entretien, qu'il se sentait finalement compétent pour accueillir un élève avec des besoins éducatifs particuliers dans sa classe (« *Il aurait été difficile d'être plus compétent et d'être plus efficace* », ENS 13). Ce changement d'auto-évaluation peut provenir du constat d'expérience active de maîtrise : *« Je ne me suis pas dit à la fin ‹ oui, tu es nul, tu n'as rien su faire ›. Je me suis dit : ‹* [eh bien]*, c'est incroyable ce qu'on a fait et ce qu'on a réussi à faire ›, c'était ça, la vision, même si je voyais cet enfant qui gardait sa différence par rapport aux autres...* » (ENS 13). De manière similaire à ENS 11 et ENS 14, les propos d' ENS 13 indiquent que la perception de réussites ou de succès renforce le sentiment de compétence, possiblement parce que la perception de succès « persuade les individus qu'ils possèdent ce qui est nécessaire pour réussir » (Bandura, 2013, p. 127).

Bien que « les succès obtenus avec une aide extérieure informent [...] peu sur l'efficacité puisqu'ils ont des chances d'être attribués à cette aide plutôt qu'aux capacités personnelles » (Bandura, 2013, p. 129), ENS 6 attribue son expérience réussie de l'intégration scolaire au duo qu'il formait avec l'enseignante spécialisée, illustrant par là une perception d'efficacité collective plutôt qu'individuelle (Carré, 2004). En effet, cet enseignant estime que l'enseignante spécialisée et lui ont été « performants » et qu'ils ont su ensemble accomplir leur mandat : « *Mais, je crois que ça s'est bien passé et qu'on a mené ça à bien !* » (ENS 6). Si cet enseignant a confirmé se sentir *plutôt* compétent

pour enseigner aux élèves avec des besoins particuliers lors de l'entretien, il reconnaît qu'il a des « *limites personnelles* » et qu'il aurait « *pu faire encore plus et sans doute mieux* ». Toutefois, sa manière d'interpréter ses réussites semble contribuer à confirmer son sentiment élevé d'efficacité personnelle : « L'auto-observation sélective peut augmenter les croyances d'efficacité personnelle si le sujet remarque et mémorise plus particulièrement ses succès » (Bandura, 2013, p. 134). Outre développer le sentiment d'efficacité personnelle, les réussites dans un contexte donné permettent aux enseignants de se sentir « *utiles* » (ENS 11) et de vivre des expériences d'intégration scolaire satisfaisantes. L'expression de ces succès représente de puissants éléments constitutifs du sentiment d'efficacité personnelle, car ils ont lieu en situation de complexification du travail d'enseignement. En effet, « la valeur autodiagnostique des succès et des échecs pour évaluer l'efficacité personnelle dépend de la difficulté perçue de l'activité [... et] la maîtrise de tâches difficiles apporte une nouvelle information d'efficacité en augmentant la croyance de la personne en ses capacités » (Bandura, 2013, p. 129).

Ces exemples d'expériences actives de maîtrise « démontrent que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir » (Bandura, 2013, p. 125), ce qui en fait la source la plus influente des croyances d'efficacité personnelle. Cette persuasion de posséder les compétences nécessaires permettrait également « de réussir dans de nouvelles activités ou de nouveaux contextes » (Bandura, 2013, p. 127), comme lors de nouvelles expériences d'intégration scolaire : « *Avant la première* [intégration]*, je ne savais pas trop comment ça allait se passer, mais maintenant, je suis d'attaque !* [rires] [...] *si je devais en avoir une troisième* [d'intégration]*, franchement, j'espère, il me semble que je me sentirais déjà un peu plus sûre parce que j'ai déjà eu ces deux expériences* » (ENS 3). Or, « construire un sentiment d'efficacité personnelle par des expériences de maîtrise [...] implique d'acquérir les outils cognitifs, comportementaux et autorégulateurs nécessaires pour exécuter des actions afin de gérer les circonstances fluctuantes de l'existence » (Bandura, 2013, p. 125). En effet, les éléments de discours des enseignants interrogés indiquent que l'expérience de l'intégration leur permettrait de se doter de moyens supplémentaires, d'astuces, de pistes pour enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Cela génère des expériences de réussite et des occasions de se développer professionnellement, notamment par le biais d'activités d'apprentissage informel. Deux types d'activités d'apprentissage informel sont associés au développement du sentiment d'efficacité personnelle dans les propos des enseignants : la pratique réflexive dans le cadre de l'apprentissage sur le tas ou de l'apprentissage expérientiel et l'apprentissage informel dans le cadre des relations de collaboration avec les autres intervenants (voir également la section 8.4.3.2.1.2).

Concernant la première forme, il semblerait en effet que l'enseignement à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers impose aux enseignants de s'interroger sur leur manière d'enseigner et de repenser leur enseignement : « *Elle m'en apportait aussi, elle me faisait réfléchir sur mon enseignement et à comment on peut faire les choses différemment* » (ENS 2). L'analyse des erreurs et

des échecs, associée à une pratique réflexive de l'enseignement pour trouver d'autres stratégies, d'autres *portes d'entrée* sont des habiletés en lien avec les compétences des enseignants en matière d'évaluation des possibilités des élèves et d'adaptation de l'enseignement. Par exemple, ENS 17 « *ne se pose pas ce problème d'efficacité, alors vraiment pas* [... parce qu']*en même temps on voit bien ce qu'il peut faire ou pas* ». De même, ENS 8 se sent également *assez* compétente parce qu'elle a su trouver les stratégies pour répondre aux besoins des élèves avec des besoins éducatifs particuliers sans pour autant délaisser les autres. Ainsi, comme le souligne Perrenoud (1998), la pratique réflexive aiderait les enseignants à faire face à la complexité de leurs tâches, complexité augmentée notamment par la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

L'acquisition de moyens et le développement de compétences supplémentaires se développeraient également au travers de l'apprentissage informel qui s'opère en collaborant avec d'autres intervenants, comme l'enseignant spécialisé, les thérapeutes ou les parents :

> Les gens recherchent activement des modèles qui possèdent les compétences auxquelles ils aspirent. Par leur comportement et leurs modes de penser, ces modèles compétents transmettent des connaissances et enseignent au sujet des compétences et des stratégies efficaces pour répondre aux demandes environnementales (Bandura, 2013, p. 137).

De fait, les relations de collaboration avec l'enseignant spécialisé génèrent des expériences vicariantes qui renforcent le sentiment de compétence, notamment grâce à l'acquisition de pistes d'intervention fournies par les enseignants spécialisés lorsque les enseignants réguliers leur présentent des situations problématiques (voir section 8.4.3.3.2.7 : le soutien informationnel). Ces échanges permettraient un apprentissage et le développement de compétences nouvelles. Or, justement, « l'acquisition de moyens efficaces augmente les croyances d'efficacité personnelle » (Bandura, 2013, p. 137). Le sentiment de compétence se développerait donc en partie grâce aux apports de l'enseignant spécialisé : « *Si je parle de cette situation spécifique, oui, je me sentais compétente parce que j'étais bien accompagnée par l'enseignante spécialisée, on faisait vraiment un duo ensemble, et puis on avançait ensemble* » (ENS 2).

De plus, l'enseignant spécialisé représente une personne modèle qui possède non seulement les *clés*, mais qui manifeste une certaine confiance face aux difficultés ou défis de l'intégration scolaire. Ces « modèles [...] suscitent chez autrui un sentiment d'efficacité et de persévérance plus grand que les modèles qui commencent à douter d'eux-mêmes quand ils rencontrent des problèmes » (Bandura, 2013, p. 137) : « *Je suis toujours bien accompagnée par l'enseignante spécialisée, elle est à disposition, même si elle n'est pas là en classe ; donc c'est très important, je dirais, on peut la joindre, elle a des conseils qui fonctionnent bien* » (ENS 2). Sans avoir pour autant expérimenté l'intégration scolaire, ENS 5 perçoit elle aussi l'enseignant spécialisé comme une aide, une ressource directe pour les enseignants, sur laquelle elle pense pouvoir s'appuyer si elle devait intégrer un élève avec des

besoins éducatifs particuliers dans sa classe. Ainsi, à la question relative au sentiment de compétence perçu, si elle exprime de prime abord qu'elle serait démunie, elle exprime aussi qu'elle pourra compter sur l'enseignant spécialisé en tant que ressource : « *Mais il ne faut pas oublier, il y a l'enseignante spécialisée qui épaule, qui prend quand même une place importante et que l'enseignant peut aussi aller avec des questions ou quoi que ce soit. Des aides, on peut lui demander, elle est là pour ça aussi* » (ENS 5). De même, ENS 16 mentionne qu'il aurait besoin que l'enseignant-ressource lui donne des « *pistes* » pour se sentir plus compétent.

Développer une collaboration de qualité avec l'enseignant spécialisé semble donc avoir une importance toute particulière, tant sur le vécu expérientiel de l'intégration scolaire que sur les croyances d'efficacité personnelle. Outre le modèle *de consultation* qui transparaît dans les propos relatifs aux échanges avec l'enseignant spécialisé, l'observation des pratiques d'autrui dans le cadre de pratiques de coinstruction permet également de renforcer le sentiment de compétence. En effet, lorsque l'enseignant spécialisé intervient directement en classe, les enseignants peuvent prendre exemple sur lui : « *De les voir faire on se dit ‹ tiens, ce n'est pas mal comme clé ›* » (ENS 4). Cet apprentissage par l'observation implique la mobilisation de sous-fonctions d'attention, de représentation, de production et de motivation (Bandura, 2013). L'opérationnalisation de ces différents processus est illustrée dans le témoignage suivant. On y distingue la sélection d'influences modelantes, « la restructuration de l'information sur les événements pour qu'il y ait représentation mnésique sous forme de règles », la traduction des conceptions comportementales en actions appropriées et un résultat valorisé (Bandaura, 2013, pp. 139-141) : « *Bon* [et bien] *c'est clair qu'on essaiera de reproduire un petit peu dans les moments où on se retrouve seul avec les enfants. Alors voilà, il y a des choses assez simples, l'année passée, j'ai bien compris, ou il y a deux ans en arrière, qu'il fallait lui laisser du temps parce que si on se bloquait au début* [et bien] *après c'était tout ce temps-là de perdu pour après. Je veux dire, si on le brusquait pour enlever les chaussures ou la veste au vestiaire, en se disant ‹ ça il sait enlever alors il peut faire en même temps que les autres ›,* [et bien] *si on ne lui laissait pas forcément ses cinq minutes en plus,* [et bien] *il rentrait en classe complètement frustré et la demi-heure qui suivait ne se passait pas bien. Donc ça, c'est des choses que j'ai vues qu'elle,* [et bien] *elle laissait aller et on essayait de reproduire un petit peu* » (ENS 3).

Le développement du sentiment de compétence pour enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers s'opérerait également dans le cadre d'autres relations de collaboration, comme avec les parents (ENS 13), les pairs plus expérimentés (ENS 15, ENS 16) ou les thérapeutes (ENS 10). Les échanges avec les spécialistes œuvrant auprès de l'élève, notamment dans le cadre des réunions de réseau, génèrent l'acquisition de connaissances et de compétences de manière informelle. Cet apprentissage informel favoriserait l'acquisition d'expériences actives de maîtrise : « *Les difficultés, oui, maintenant moi j'ai l'impression que je maîtrise, entre guillemets, mais je maîtrise un peu mieux la dyslexie, la dyspraxie. Mais pourquoi ? Mais parce que j'ai eu des élèves comme ça, et j'ai eu ces*

fameuses réunions de réseau où on rencontre le psychomotricien qui vous explique des choses avec les dyspraxiques en disant ‹ oui, mais ça, ce n'est pas possible, il faut faire comme ça, comme ça › » (ENS 10).

Pourtant, parfois, le sentiment de compétence ne se renforce pas forcément grâce aux apports d'autres intervenants. En ce sens, en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers de l'élève, il est possible de se sentir efficace dans son enseignement sans les apports spécifiques des spécialistes. Par exemple, sans pour autant dénigrer l'importance des échanges entre professionnels, ENS 6 exprime avoir mené son mandat d'enseignant à bien sans recours particulier aux thérapeutes, parce que les besoins de ses élèves ne lui en faisaient pas ressentir la nécessité : « *J'aurais sûrement profité d'avoir peut-être, comme j'ai dit, certains contacts avec des professionnels et des trucs pour certaines situations, mais ça ne m'a pas autrement manqué, dans ces deux cas-là, je dis bien* » (ENS 6).

En outre, ENS 15 estime que l'expérience de l'intégration scolaire ne lui permet pas forcément de se sentir plus compétent pour enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers, mais pour savoir où chercher de l'aide : « *Je dirais peut-être plus compétent pour chercher des aides, c'est-à-dire que j'aurais un élève comme ça, je me dirais ‹ ah oui, il y a tel enseignant qui est dans tel village qui a eu ›, donc là, je dirais, je vais plus facilement lui téléphoner, puis lui dire,* [et bien] il *y aura peut-être des trucs qu'il pourra me passer ou des choses comme ça* » (ENS 15). Si ces propos se distinguent des résultats présentés précédemment, cela peut être dû à l'expérience relative de l'intégration scolaire de cet enseignant. En effet, l'expérience même de l'intégration scolaire comme condition situationnelle permettant de renforcer le sentiment de compétence est nettement plus présente dans le discours des enseignants ayant témoigné, lors de la complétion du questionnaire, avoir une ou plusieurs années d'expérience de l'intégration scolaire. En effet, outre ENS 4 qui mentionne l'importance *de voir faire* l'enseignante spécialisée, les enseignants avec aucune ou une seule expérience de l'intégration scolaire, au sens où elle a été définie dans cette étude, mentionnent moins explicitement et moins fréquemment l'expérience de l'intégration scolaire comme condition favorisant le développement du sentiment d'efficacité personnelle. Cela signifie possiblement que l'expérience de l'intégration scolaire sans le soutien d'un enseignant-ressource[88] favoriserait moins le développement des croyances d'efficacité personnelle que l'expérience de l'intégration scolaire accompagnée de ce soutien, au vu de l'absence des possibilités d'expériences vicariantes.

Une autre explication réside possiblement dans le fait qu'ENS 15 a expérimenté l'intégration scolaire durant l'année où il a réalisé des remplacements. Il est ainsi possible que l'expérience de l'intégration scolaire ne soit pas vécue de manière similaire en tant que titulaire de classe ou remplaçant, en raison

[88] Bien que ces expériences de l'intégration scolaire ne correspondent pas à la définition d'usage dans cette étude, elles ont été prises en considération dans l'analyse qualitative des propos des enseignants interrogés, notamment parce que ces derniers ont estimé qu'elles correspondaient bel et bien, à leurs yeux, à des expériences d'intégration scolaire.

des responsabilités perçues de la fonction d'enseignant, notamment. En effet, si les responsabilités effectives attribuées par l'institution sont identiques quelle que soit la fonction (Duggleby & Badali, 2007 ; Laude, 2013), les responsabilités perçues peuvent varier ou être intégrées différemment par les enseignants-remplaçants, étant donné qu'ils sont considérés par leurs collègues titulaires de classe « comme des enseignants ayant moins de responsabilités et s'impliquant peu » (Laude, 2013, p. 49) et qu'ils peinent à développer une solide identité professionnelle d'enseignant (Duggleby & Badali, 2007) : « *Alors oui, comme je disais avant, vu que ce n'était pas sur le long terme, c'est...* [et bien]*, je peux dire ‹ moi je fais ce que je peux ›, alors que l'enseignant à plein temps que je remplaçais, il doit arriver à quelque chose, lui. Donc moi..., je peux toujours dire ‹* [et bien] *j'ai essayé ›. En plus, le remplacement n'était pas très long, donc je peux toujours..., tandis que l'enseignant qui est titulaire, c'est lui qui doit répondre en fait de la progression de l'élève ou de la non-progression de l'élève, ce n'est pas... ce n'est pas évident* » (ENS 15).

L'expérience générale de l'enseignement

Le fait de se sentir compétent pour enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers serait également généré par les compétences que les enseignants développent dans le cadre de leur activité professionnelle au quotidien. Outre le soutien procuré aux élèves par l'enseignant spécialisé ou les thérapeutes, les enseignants estiment avoir « *des choses à apporter aussi* » (ENS 2), notamment le fait de chercher d'autres moyens, stratégies ou mots pour permettre aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers d'accéder aux apprentissages scolaires : « *A force d'être toujours confronté, mais depuis des années, à des élèves en première-deuxième en difficulté, on finit quand même par avoir deux-trois stratégies* » (ENS 13).

Ainsi, bien qu'ENS 1 estime n'avoir pas de compétence spécifique pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers – ce qui pourrait expliquer pourquoi il s'est évalué *un peu* compétent lors de la complétion du questionnaire – il mentionne s'appuyer sur son expérience d'enseignant (33 années) pour dénicher des moyens d'enseignement adaptés permettant de différencier le travail assigné à l'élève : « [Et bien] *non, des compétences, écoutez, non je n'en ai,* [et bien] *à la limite, je n'en ai aucune, des compétences, c'est juste que je fais confiance un peu à l'acquis que j'ai eu, à mon métier, à mes années d'expérience, ...qui font qu'un métier comme enseignant, ça s'apprend un peu à l'école et puis une grande partie quand vous avez les cinquante yeux qui vous regardent* » (ENS 1). Néanmoins, si ENS 1 estime que les années de pratique d'enseignement génèrent des compétences lui permettant de répondre, en partie du moins, aux besoins des élèves intégrés, il se demande où s'arrêtent ces compétences pour répondre au mieux aux besoins des élèves intégrés : « *Parce que nous, on a quand même des capacités, je pense, qu'enseignant, bon moi j'ai des années d'expérience, mais où est-ce qu'elles s'arrêtent les capacités, pour tirer le maximum, en fait, d'un enfant en intégration... ?* » (ENS 1). Cette question de l'apprentissage au travers de l'expérience d'enseignement auprès de nombreux élèves différents est également relevée par d'autres enseignants qui se sentent

également *peu* compétents pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : « *Mais c'est aussi, après vingt ans d'enseignement... parce qu'on apprend même avec une classe traditionnelle à avoir d'autres clés aussi, pour entrer avec des enfants traditionnels. Vingt ans d'enseignement, ça fait presque 500 élèves, 500 personnes différentes* » (ENS 4). Les propos d'ENS 2 et d'ENS 10, qui se sentent *plutôt* compétentes, rejoignent ceux d'ENS 1 et d'ENS 4. Toutes deux relèvent que la recherche de stratégies pour expliquer autrement aux élèves ne tient pas seulement au fait d'intégrer des élèves avec des besoins particuliers, mais que cela fait partie du métier d'enseignant et que cela se fait au quotidien, aussi avec des élèves qui n'ont pas de besoins éducatifs particuliers : « *C'est clair qu'il faut qu'à certains moments, il faut réfléchir ‹ tiens, comment est-ce que..., quelles stratégies je vais employer avec elle ? › Parce qu'apparemment ça n'entre pas. Mais je dirais que ça arrive aussi avec d'autres élèves, ou je veux dire, aujourd'hui j'ai une élève, qui va bien autrement, mais qui m'a fait ... une feuille entière où elle m'a entouré les verbes, mais je ne vous dis pas, c'était tous les noms* [...] *j'ai dû reprendre, puis vraiment, y aller pas à pas, depuis le début en lui expliquant finalement avec d'autres mots, d'autres stratégies, donc finalement, ça, c'est quand même notre métier* » (ENS 2).

Ainsi, certaines compétences associées au métier d'enseignant de classe ordinaire semblent pouvoir être transférées, du moins en partie, dans le cadre de l'intégration scolaire. En effet, ENS 14, qui se sent lui aussi *assez* compétent, s'est également appuyé sur son expérience de l'enseignement en général (35 années) et sur ses capacités à évaluer les possibilités des élèves : « *Puis sinon, je crois que... bon ça c'est sûrement dû à l'expérience aussi, j'avais une bonne perception de ce qu'ils étaient capables d'apprendre ou pas, je crois que je n'ai pas eu trop de souci vis-à-vis de ça* » (ENS 14). Si pour cet enseignant, « *remédier* » aux difficultés est encore « *autre chose* », il s'appuie sur certains gestes professionnels qui s'appliquent au quotidien, par exemple le fait d'analyser la situation pour comprendre les raisons pour lesquelles l'élève n'apprend pas ou n'y arrive pas : « *Donc automatiquement, on essaie d'analyser, petit à petit, on essaie d'analyser pourquoi, pourquoi ça ne rentre pas : est-ce que j'ai mal expliqué, qu'est-ce qu'ils n'ont pas compris, où se trouve l'erreur, quelle erreur, à quelle hauteur ça coince* » (ENS 14). Cet enseignant exprime des propos similaires vis-à-vis des élèves qui ont des problèmes de comportement. Selon lui, en analysant d'où vient le problème, la gestion en est facilitée : « *Et puis, je pense que quand on a compris pourquoi ça arrive, on trouve d'autres ressources...* » (ENS 14).

Les expériences actives de maîtrise acquises dans le métier d'enseignant au quotidien permettraient aux enseignants de se sentir *un peu*, *assez* ou *plutôt* compétents pour enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Cependant, l'expérience de l'enseignement, en tant que source du sentiment de compétence, est principalement évoquée par des enseignants ayant de nombreuses années d'enseignement, qu'ils aient ou non expérimenté l'intégration scolaire. En effet, ce type de discours est également tenu par ENS 5 qui n'a pas expérimenté l'intégration scolaire : *« Mais, je pense que,*

sans avoir, sans beaucoup de savoirs, de connaissances de l'enseignement spécialisé, je dirais, probablement on ferait assez juste quand même, par rapport au ressenti naturel ». Selon elle, l'expérience de l'enseignement en général, même sans expérience de l'intégration scolaire, permet de se confronter à un large *panel* d'élèves, avec des niveaux différents. Etonnamment, bien que cette enseignante ait relevé plusieurs éléments qui favorisent, en général, le développement du sentiment de compétence (expérience de l'enseignement, pistes fournies par l'enseignant spécialisé et responsabilité plus sociale qu'académique), elle s'était évaluée comme ne se sentant *pas du tout* compétente pour enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers lors de la complétion du questionnaire. Le fait de ne pas pouvoir mettre en pratique les compétences et les ressources supposées pourrait expliquer en partie ce résultat quelque peu contradictoire et confirmer l'idée de l'influence notoire de l'expérience de l'intégration scolaire pour développer ou renforcer le sentiment de compétence perçu pour enseigner spécifiquement aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers, notamment grâce aux expériences actives de maîtrise et aux expériences vicariantes.

8.4.3.2.2.3 Synthèse du thème *sentiment de compétence*

La description de l'échantillon qualitatif relativement au sentiment de compétence pour enseigner aux élèves avec des besoins particuliers a mis en évidence que l'évaluation de ce sentiment par les enseignants varie de *pas du tout* à *tout à fait* quelque soit le canton dans lequel ils enseignent, leur sexe ou le nombre d'années d'expérience de l'enseignement. En outre, les enseignants qui ont des attitudes plus négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire et qui ont moins d'années d'expérience de l'intégration scolaire semblent exprimer un sentiment de compétence plus faible. Néanmoins, l'analyse catégorielle de contenu ne permet pas de réelle distinction en fonction des attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire. En effet, qu'ils expriment des attitudes positives ou négatives, tous les enseignants évoquent des raisons qui justifient l'évaluation d'un faible sentiment de compétence ou des conditions qui favorisent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé.

Les raisons qui permettent de comprendre pourquoi certains enseignants expriment un sentiment de compétence plus faible, voire absent, découlent de conditions temporelles, situationnelles, personnelles ou contextuelles. En l'occurrence, lorsque les enseignants estiment manquer de soutien, de pistes, de moyens, de connaissances, de formation ou d'informations, ils se sentent plus *démunis*. Un faible sentiment de compétence serait également généré par la difficulté à faire face à certains besoins éducatifs particuliers des élèves, comme les problèmes de comportement d'un élève présentant un trouble du spectre autistique ou, dans un tout autre registre, à la facilité et à la rapidité de certains élèves. L'analyse permet également de constater que ce sentiment d'être démuni est ressenti particulièrement avant et au début de l'expérience de l'intégration scolaire et plus spécifiquement vis-à-vis des tâches d'enseignement dans les branches académiques principales.

Quant aux conditions qui contribuent au développement du sentiment de compétence pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, elles se situent principalement dans les expériences actives de maîtrise et les expériences vicariantes vécues grâce aux relations de collaboration. Toutefois, ce serait essentiellement dans le cadre de l'expérience de l'intégration scolaire que les expériences actives de maîtrise et les expériences vicariantes sont les plus prégnantes. L'expérience de l'intégration scolaire aurait donc une influence positive sur le développement des croyances d'efficacité personnelle pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers au vu des succès et des apprentissages informels qu'elle génère.

Si la persuasion verbale permet également de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2013), l'analyse a toutefois montré que les stimulations persuasives ne ressortent pas comme étant clairement une source de développement du sentiment de compétence dans le cadre de cette étude. En effet, non seulement seul un enseignant y fait allusion dans son discours, mais les informations persuasives d'efficacité qu'il évoque sont associées à une auto-évaluation faible de son sentiment de compétence. Dans cette situation particulière, des conditions contextuelles semblent expliquer ce résultat contradictoire. En effet, malgré les efforts opérés pour permettre à l'élève d'être intégré scolairement et socialement, le système scolaire en vigueur n'a pas permis la poursuite du projet de son intégration scolaire au secondaire I. Cette décision semble affecter de manière notable le sentiment d'efficacité et la perception de réussite de cet enseignant, possiblement parce que le message qu'il retient ne concerne pas les évaluations d'efficacité d'autrui, mais l'évaluation dépréciative de l'institution scolaire.

Les caractéristiques de l'environnement scolaire, que ce soit au niveau contextuel, procédural ou en termes de collaboration et de soutien semblent donc avoir non seulement une influence sur la perception des enseignants à se sentir compétent pour enseigner à des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, mais également de manière plus générale sur le vécu expérientiel de l'intégration scolaire. En effet, si les croyances qu'ont les individus en leur efficacité personnelle « constituent le facteur clé de l'agentivité humaine [...] la plupart des comportements humains sont déterminés par de nombreux facteurs en interaction, ce qui fait que les gens contribuent à ce qui leur arrive, mais n'en sont pas les seuls instigateurs » (Bandura, 2013, p. 13). Ainsi, dans le cadre d'une approche qui prend en considération les interactions entre l'individu et son environnement, la section qui suit s'intéresse tout particulièrement à l'une des caractéristiques de l'environnement scolaire et à son influence potentielle sur le vécu de l'intégration scolaire et, *in fine*, à son influence sur les attitudes des enseignants : le soutien social.

8.4.3.3 Caractéristiques environnementales : le poids du soutien social

L'expérience de l'intégration scolaire se vit dans un environnement scolaire immédiat plus ou moins étendu qui se réfère tant au contexte quotidien de la classe qu'à des contextes plus larges comme la cour de récréation, la salle des maîtres, le bureau de la direction ou encore les réunions de réseau ou avec les parents. Cette interdépendance entre l'individu et son environnement fait référence au modèle écologique de Barker (1968) qui permet d'appréhender le vécu expérientiel de l'intégration scolaire sous l'angle des influences réciproques entre l'enseignant et l'environnement scolaire dans lequel il évolue.

Différents aspects de l'environnement scolaire peuvent influencer l'expérience de l'intégration scolaire et, donc, les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire. Le premier est de nature géographique ou physique. Il concerne le lieu dans lequel se situe l'école : une école de village ou en ville, une classe isolée ou dans un grand collège. Il est effectivement reconnu que les conditions d'exercice de la profession pourraient être différentes en fonction du type d'établissement scolaire (Maroy, 2005). Le second aspect, de nature sociale, fait référence à l'environnement humain. En ce sens, les propos tenus par les collègues sur les élèves ou l'intégration scolaire, la position de la direction vis-à-vis de l'intégration scolaire, la composition de la classe et la dynamique de la classe peuvent avoir une influence sur les attitudes des enseignants ou sur leur expérience de l'intégration scolaire. Par exemple, l'intégration d'un élève avec des besoins particuliers peut être expérimentée différemment en fonction des problématiques propres aux autres élèves de la classe ou de leurs attitudes vis-à-vis de l'élève intégré qui facilitent ou desservent la gestion des apprentissages et de la classe (voir section 8.4.3.1.4.1).

Le soutien est une autre caractéristique de l'environnement humain qui semble peser de tout son poids sur le vécu expérientiel de l'intégration scolaire et sur les attitudes des enseignants. En effet, plusieurs auteurs relèvent que le soutien des pratiques d'enseignement à visée inclusive serait une variable importante pour la mise en œuvre de l'intégration scolaire (Brownell & Pajares, 1999 ; Podell & Tournaki, 2007 ; Soodak et al., 1998 ; Tournaki, 2003). D'autres recherches ont montré que les enseignants qui se sentent adéquatement et suffisamment soutenus ont des attitudes plus favorables à l'égard l'intégration scolaire (Ahmmed et al., 2012 ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Gaad & Khan, 2007 ; Horne & Timmons, 2009 ; Koutrouba et al., 2006). En outre, les enseignants qui ne se sentent pas adéquatement soutenus pour faire face à la complexification de leurs tâches d'enseignement dans le cadre de l'intégration scolaire présentent plus de risques d'épuisement professionnel[89] (Doudin et al., 2009). Au contraire, l'intégration scolaire ne serait pas perçue par les enseignants comme une

[89] Les enseignants qui expérimentent l'intégration scolaire auraient plus de risques d'épuisement professionnel ou de ressentir du stress (Engelbrecht et al., 2003 ; Forlin, 2001 ; Talmor et al., 2005) et cette condition peut avoir des conséquences négatives sur les élèves (Doudin et al., 2011).

source de stress importante lorsque des soutiens appropriés sont mis en place (Brackenreed, 2008). En conséquence, par son effet protecteur reconnu en termes de santé psychosociale [90] (Bruchon-Schweitzer et al., 2003 ; Rodriguez & Cohen, 1998) et parce que percevoir un soutien social comme satisfaisant serait notamment associé à l'adoption de stratégies de *coping* plus efficaces (Cohen & Wills, 1985 ; Thoits, 1995), les objectifs de recherche se centrent exclusivement sur cette caractéristique de l'environnement scolaire.

Avant le rappel des objectifs et la présentation des résultats en tant que telle (voir section 8.4.3.3.2 et suivantes), les ancrages théoriques permettant l'agencement et l'interprétation des résultats sont tout d'abord présentés.

8.4.3.3.1 Les angles d'analyse du soutien social

Si la définition conceptuelle du soutien social n'atteint pas un consensus entre les chercheurs (Beauregard & Dumont, 1996 ; Rodriguez & Cohen, 1998), cette notion peut cependant être définie de la manière suivante : « *The term social support generally refers to the process by which individuals manage the psychological and material resources available through their social networks to enhance their coping with stressful events, meet their social needs, and achieve their goals* » (Rodriguez & Cohen, 1998, p. 536). De plus, il est largement reconnu que le soutien social est un concept multidimensionnel (Barrera, 1981 ; Beauregard & Dumont, 1996 ; Rodriguez & Cohen, 1998). La dimension structurelle fait référence à l'étendue du réseau social et à la structure de ses relations, signifiant ainsi que le soutien social peut être prodigué par différentes sources (Bruchon-Schweitzer et al., 2003) ou personnes du réseau social de l'individu (Thoits, 2011). Selon Thoits (2011), le réseau social d'une personne est constitué de deux groupes. Le premier a tendance à être de petite taille et constitué d'interactions de type informelles, intimes et durables. Ses membres sont des personnes signifiantes pour l'individu, avec lesquelles il est émotionnellement lié (conjoint, famille, amis) et qui sont perçues comme influentes ou importantes dans sa vie (Thoits, 2011). Le second groupe, de taille plus importante, fait référence à des personnes avec lesquelles un individu entretient des interactions plus formelles (guidées par des règles et des positions hiérarchiques), moins personnelles et dont la durée est variable (Thoits, 2011). Les collègues de l'enseignant et les autres acteurs scolaires impliqués de près ou de loin auprès de l'élève intégré représentent typiquement des membres de ce second groupe. Malgré la nature différente des liens et des interactions entre une personne et les membres de ces deux groupes, le soutien social perçu par un individu peut aussi bien être prodigué par un membre du premier que du second groupe.

---

[90] Bien qu'il ne soit pas encore connu *comment* les liens sociaux ou le soutien social soutiennent ou améliorent la santé ou le bien-être (estime de soi, sentiment de maîtrise, appartenance, influence sociale), de nombreux travaux ont montré que les liens sociaux et le soutien social sont positivement et causalement liés à la santé mentale et physique (Cohen & Janicki-Deverts, 2009 ; Cohen & Wills, 1985 ; Ertel, Glymour, & Berkman, 2009 ; Taylor, 2007 ; Uchino, 2004 ; Umberson & Montez, 2010).

La dimension fonctionnelle se réfère aux comportements ou gestes objectifs de soutien qui permettent de distinguer le soutien social selon « la nature des activités exercées dans le but d'apporter une aide particulière » (Beauregard & Dumont, 1996, pp. 60-61). Si la distinction fondamentale entre les différents types de soutien social tient essentiellement au fait que la nature de l'aide est tangible ou non, cette distinction demeure relative : un même comportement dit supportant pour la personne « peut être associé à plus d'un type de soutien » (Beauregard & Dumont, 1996, p. 61). Autrement dit, une même action peut fournir un soutien à la fois tangible et non tangible. De nombreux auteurs proposent toutefois une catégorisation des soutiens en fonction de leur nature. Les trois catégories les plus fréquemment mentionnées distinguent les actions d'aide de nature émotionnelle, informationnelle ou instrumentale (Beauregard & Dumont, 1996 ; Rodriguez & Cohen, 1998 ; Thoits, 2011). Le soutien émotionnel fait référence aux manifestions de confiance, d'empathie, d'amour, de bienveillance (House, 1981, in Tardy, 1985), d'affection, de sympathie ou d'encouragement (Cohen & Wills, 1985). Il est généralement fourni par des proches (famille, amis, conjoint), mais peut aussi être procuré par des membres du deuxième groupe du réseau social, comme un collègue par exemple. Ce type de soutien permettrait « de consolider l'enseignant et de renforcer ses capacités de régulation émotionnelle » (Doudin et al., 2011, p. 23).

Le soutien informationnel se réfère à l'aide apportée dont la nature est de donner de l'information, des avis, des conseils, des références qui soutiennent la résolution de problème ou la définition et la compréhension de situations problématiques (Barrera, 1981 ; Cohen & Wills, 1985 ; House, 1981, in Tardy, 1985 ; Thoits, 2011). Selon Thoits (2011), ce type de soutien peut également contenir le soutien de valorisation ou d'appréciation (*appraisal support*). Ce dernier fait référence aux rétroactions (*feedbacks*) sur la manière dont une personne interprète une situation ou sur son travail, et aux guidances par rapport aux différentes pistes d'action possibles (Barrera, 1981 ; House, 1981, in Tardy, 1985). Dans le cadre de l'enseignement, il peut être supposé que ce type de soutien est le plus souvent procuré par des professionnels, notamment l'enseignant-ressource.

Le soutien instrumental se réfère à l'assistance matérielle, financière (Cohen & Wills, 1985 ; Rodriguez & Cohen, 1998 ; Thoits, 2011) ou comportementale dans le cadre d'une tâche ou d'un problème (Rodriguez & Cohen, 1998 ; Thoits, 2011). Si la typologie de Barrera (1981) emploie une catégorisation différente, elle rejoint la définition du soutien instrumental de Thoits (2011). En effet, Barrera (1981) ne parle pas de soutien instrumental, mais d'aide matérielle (aide financière, prêt ou don d'objet physique) et d'assistance physique, comme le partage des tâches. Ainsi, le soutien instrumental fera référence ici aux soutiens de nature matérielle, d'une part, qui regroupent les soutiens d'ordre technique (matériel ou mobilier spécifique, méthodes ou moyens d'enseignement, appareillage de l'élève), physique (accessibilité des bâtiments) ou encore financier (budget supplémentaire pour acquérir du matériel spécifique par exemple). D'autre part, il se référera au

partage des tâches d'enseignement (préparation, instruction, évaluation, communication) entre les différents intervenants. Ce soutien, comme les autres, peut être prodigué par différentes sources. Dans une certaine mesure, et outre le partage des tâches, il semble être procuré à l'enseignant de manière indirecte. En ce sens, un enseignant peut percevoir comme une aide les soutiens matériels, techniques ou financiers lui permettant de mener ses tâches d'enseignement à bien, bien que ces soutiens soient bien souvent attribués directement aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers par l'Etat dans le cadre de l'accessibilité des bâtiments, par les assurances maladie ou invalidité dans le cas d'appareillage ou de mobilier spécifique.

La dimension perceptuelle ou évaluative du soutien social fait référence à l'appréciation subjective du soutien, c'est-à-dire à « l'évaluation cognitive d'une personne à propos du soutien qu'elle estime recevoir d'autrui » (Barrera, 1986 ; Streeter & Franklin, 1992, in Beauregard & Dumont, 1996, p. 60). Cette dimension du soutien social rejoint la conception du soutien social de Gentry et Kobasa (1984) qui l'ont définit comme étant la manière dont un individu perçoit l'aide qu'il reçoit d'autrui. La mesure du soutien perçu serait donc sujette aux différences individuelles en termes de processus perceptuels, d'évaluation et de mémorisation, générant une perception idiosyncrasique des manifestations de soutien ou des comportements dits supportants (Kaul & Lakey, 2003 ; Lakey & Drew, 1997). La perception du soutien peut également être influencée par les jugements de valeur émis à l'encontre du contexte relationnel dans lequel ont lieu les manifestations de soutien (Sarason, Sarason, & Pierce, 1995). Cela signifie qu'un même comportement dit supportant peut être perçu diversement par différentes personnes, en fonction des particularités du contexte social (caractéristiques de la personne qui reçoit le soutien, caractéristiques de la personne qui fournit le soutien, caractéristiques de la relation entre le *receveur* et le *fournisseur*) et, plus largement, du contexte culturel (Badr, Acitelli, Duck, & Carl, 2001 ; Lakey, McCabe, Fisicaro, & Drew, 1996). De plus, la dimension perceptuelle du soutien permet de distinguer clairement le réseau social du soutien social perçu, « car l'existence d'un réseau relationnel ne garantit pas la qualité des relations ni la satisfaction qu'elles procurent, et inversement » (Bruchon-Schweitzer et al., 2003, p. 43). D'après ces auteurs, si le réseau social et le soutien perçu sont complémentaires, le premier aurait un caractère plutôt *objectif* et, le second, plutôt *phénoménal*.

L'analyse qui suit s'opère principalement à partir de la dimension perceptuelle du soutien, pour plusieurs raisons. Premièrement, la méthode de récolte des données employée dans cette étude ne produit pas de données objectives sur la structure et l'étendue du réseau social des enseignants interrogés ou sur les manifestations de soutien qui leur ont effectivement été octroyées. Au contraire, les entretiens fournissent des données subjectives, c'est-à-dire les perceptions des enseignants interrogés quant aux sources et aux comportements qui leur ont procuré du soutien durant leur(s) expérience(s) de l'intégration scolaire. Deuxièmement, le but principal de cette section est de déceler

l'influence du soutien sur le vécu expérientiel de l'intégration scolaire et sur les attitudes des enseignants. Or, il est reconnu que « l'efficacité du soutien social tient davantage à l'expérience personnelle qu'à la disponibilité effective du réseau ou à la compétence des personnes sollicitées » (Buchanan, 1995, in Doudin et al., 2011, p. 24). Il peut donc être supposé que la perception d'être adéquatement soutenu influencerait davantage les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire que la disponibilité effective du soutien. Enfin, troisièmement, seul le soutien social perçu protégerait des effets néfastes de l'exposition au stress sur la santé mentale et physique (Thoits, 1995 ; Uchino, 2004). Autrement dit, le soutien social perçu protégerait davantage les enseignants de l'épuisement professionnel dans le cadre de l'intégration scolaire que le soutien effectivement dispensé (Doudin et al., 2009).

L'appréciation subjective du soutien social est appréhendée à partir de la satisfaction exprimée par les enseignants à l'égard du soutien reçu. D'après Bruchon-Schweitzer et al. (2003), « la satisfaction est l'adéquation perçue par l'individu entre le soutien reçu et ses attentes et besoins » (p. 42). Cela signifie que la satisfaction peut être appréhendée à partir de différents aspects : « Le sentiment d'avoir suffisamment de soutien [...], la perception selon laquelle les besoins de soutien sont comblés, la perception de la disponibilité et de l'adéquation du soutien et, enfin, la confiance que le soutien sera disponible en cas de besoin » (Barrera, 1986 ; Streeter & Franklin, 1992 ; Vaux, 1992, in Beauregard & Dumont, 1996, p. 60). En outre, la perception du soutien social est également appréhendée en fonction de la source et de la nature des comportements qui procurent du soutien aux enseignants dans l'expérience de l'intégration scolaire. En effet, la perception du soutien se base sur des manifestations particulières objectivement identifiables, faisant du soutien reçu le facteur constitutif principal du soutien perçu (Haber, Cohen, Lucas, & Baltes, 2007 ; Procidano, 2007).

Dans le cadre des expériences d'intégration scolaire rapportées par les enseignants interrogés dans cette étude, le soutien est principalement défini en termes d'heures allouées aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Les mesures de renfort pédagogique revêtent le plus souvent une forme de soutien direct à l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers, prodigué par un enseignant spécialisé ou d'appui en classe ou hors classe[91]. Dans certaines situations, les mesures de soutien sont procurées de manière plus indirecte à l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers, notamment lorsqu'elles sont dispensées à l'ensemble de la classe ou à un petit groupe d'élèves à l'extérieur de la classe. Certains témoignages indiquent également une prise en charge thérapeutique (logopédie, psychomotricité, psychothérapie, etc.) en dehors ou durant les heures de classe. Les mesures de soutien varient donc d'une expérience à l'autre en fonction de leur nature, de leur durée (en heures), de leur organisation, de leur fonctionnement et des personnes qui les dispensent. Quelle que soit la forme

[91] Le lecteur intéressé aux différents types de mesures de soutien (ou modèles de service) peut se référer à la typologie de Trépanier (2005).

adoptée parmi les diverses modalités de soutien possibles dans le cadre de l'intégration scolaire, il est reconnu que celles-ci ne peuvent que difficilement s'exercer adéquatement sans une certaine forme de travail partagé entre les différents personnels scolaires (Paré & Trépanier, 2010). En conséquence, les relations de collaboration entre les enseignants réguliers et les divers intervenants dans la situation d'intégration scolaire, générées par le soutien alloué à l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers, peuvent procurer du soutien aux enseignants ou, du moins, la perception d'être soutenus, adéquatement ou non. Autrement dit, l'appréciation subjective du soutien par les enseignants et la nature des comportements dits supportants s'appréhendent dans le cadre de processus interpersonnels, c'est-à-dire dans une relation d'échange social avec un ou plusieurs membres du réseau de soutien (Cohen, Gottlieb, & Underwood, 2000).

Bien que les enseignants évoquent diverses sources de soutien social disponibles dans l'environnement scolaire lorsqu'ils expérimentent l'intégration scolaire (collègues de l'enseignement ordinaire, thérapeutes, membres de la direction, parents de l'élève intégré), le soutien semble être procuré essentiellement par l'enseignant-ressource, qu'il soit enseignant spécialisé, d'appui ou maître de classe de développement itinérant (MCDI) : « *Des fois on reçoit un soutien, ça dépend de l'enfant, mais dès fois il est aussi suivi par un psychologue ou par une logopédiste et là, des fois, on reçoit des petits soutiens de ces personnes spécifiques. Mais je dirais que c'est vraiment l'enseignante spécialisée qui a le rôle de soutien* » (ENS 2). De plus, certains enseignants ne peuvent pas imaginer l'intégration scolaire sans le soutien de l'enseignant-ressource, à tel point que ce dernier, associé au soutien qu'il prodigue, serait perçu comme une condition de réussite de l'intégration scolaire : « *Je crois que l'intégration sans l'enseignante spécialisée n'est pas possible, enfin je ne l'imagine pas* » (ENS 2) ; « *Le fait qu'on donne des moyens de bien travailler, parce que je pense qu'une intégration sans moyen, sans aide particulière, ce n'est bénéfique pour personne, c'est vraiment la mise en place des personnes qui interviennent avec l'enfant intégré qui fait la réussite de l'intégration* » (ENS 3) ; « *Alors ça, j'imagine si on est seul face à ça* [l'intégration scolaire]*, alors je ne sais pas comment on fait* » (ENS 17). En conséquence, les résultats de l'analyse de contenu exposés ci-après se centrent spécifiquement sur la perception du soutien prodigué par l'enseignant-ressource. Leur présentation est organisée de manière à répondre aux deux objectifs de recherche relatifs à cette thématique. Premièrement, étant donné que « la satisfaction ressentie par le destinataire du soutien [...] serait l'indicateur le plus pertinent de l'adéquation de ce soutien par rapport à ses attentes et besoins » (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p. 459), il s'agit d'examiner la perception de satisfaction du soutien reçu en identifiant les indicateurs ou les conditions qui font que les enseignants se sentent adéquatement soutenus (Cutrona, 1986). Deuxièmement, les besoins en soutien sont identifiés.

8.4.3.3.2 L'appréciation subjective du soutien : les indicateurs de l'(in)satisfaction

La satisfaction ou l'insatisfaction perçue à l'égard du soutien reçu est appréhendée par les expressions positives ou négatives émises par les participants dans le cadre de l'évocation du soutien : « *Alors, dans un premier temps avec l'enfant sourde, j'avais une personne ; c'était bien, j'ai beaucoup apprécié. Dans un deuxième temps, avec l'élève avec des difficultés scolaires, ça s'est passé moyennement bien* » (ENS 1). Plus spécifiquement, plusieurs conditions ou indicateurs semblent générer de la satisfaction (« *Ah il* [le soutien] *est vraiment chouette, oui, je trouve que ça va, ça va vraiment bien* », ENS 10) ou de l'insatisfaction par rapport au soutien prodigué (« *Vu cette situation-là, je n'étais pas content d'avoir du soutien* », ENS 13) : 1) le sentiment d'avoir suffisamment de soutien, 2) la perception de la disponibilité du soutien et la croyance que le soutien peut être disponible en cas de besoin, 3) le fonctionnement du soutien, 4) les caractéristiques perçues de la personne-ressource, 5) les caractéristiques perçues de l'enseignant titulaire, 6) les caractéristiques perçues de la relation de collaboration et 7) la perception d'efficacité du soutien reçu en fonction de la nature des comportements dits supportants. Ces indicateurs rejoignent les indicateurs de satisfaction du soutien identifiés par plusieurs auteurs (Cutrona, 1986 ; Lakey & Drew, 1997) et sont présentés ci-après successivement.

8.4.3.3.2.1 Le sentiment d'avoir suffisamment de soutien

De nombreux enseignants estiment être satisfaits du soutien reçu parce qu'ils ont notamment le sentiment d'avoir reçu suffisamment de soutien : « *On a ce qu'on a besoin* » (ENS 3) ; « *Huit fois 50 minutes, si vous voulez par rapport au cadre dans lequel moi j'aime évoluer, ça m'allait très bien. Pas plus, ça m'allait très bien* » (ENS 6) ; « *On a reçu beaucoup d'aide de Monsieur* [N.] [...] *il* [le soutien] *était assez suffisant, oui* » (ENS 9) ; « *Avec le petit coup de pouce qui vient... deux fois par semaine, trois fois, ça suffit* » (ENS 10). Il est par ailleurs reconnu que la fréquence des contacts avec les personnes qui procurent du soutien peut être un déterminant particulièrement saillant de la perception de ce soutien, notamment en période de stress important (Cutrona, 1986). Ainsi, en supposant que l'expérience de l'intégration scolaire puisse générer une période de stress plus important qu'à l'ordinaire pour certains enseignants, la fréquence régulière et élevée des contacts avec l'enseignant spécialisé peut légitimement expliquer la perception de satisfaction du soutien reçu : « *Oh oui, oui oui, parce que l'enseignante passait tous les jours, donc j'étais bien soutenue* » (ENS 2).

Si certains enseignants sont conscients que l'allocation d'heures de soutien dépend de la situation de l'élève et de celle de la classe (ENS 2), d'autres expriment souhaiter davantage de soutien. Pour certains, il n'y aurait jamais assez d'heures de soutien pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (« *On n'est jamais satisfait* [rires] *! On en voudrait toujours plus pour ces enfants-là !* », ENS 4), notamment lorsque la situation est perçue comme plus difficile à gérer ou lorsque l'enseignant estime ne pas être systématiquement en mesure de répondre aux besoins particuliers des

élèves : « *C'est des aides précieuses, donc..., il y a des fois, on fait un travail et on se dit ‹ j'aimerais bien qu'elle soit là, parce que là, c'est difficile à gérer ›. Donc, il y a des moments, selon le travail, en plus moi l'enfant que j'ai cette année est très, très discrète, donc elle aurait presque tendance à se faire oublier. Donc, c'est vrai qu'il y a des moments où on se dit que ce serait bien d'avoir des moments pour la stimuler un peu plus* » (ENS 4). Ces propos indiquent également que la perception d'avoir suffisamment de soutien peut dépendre des caractéristiques de l'élève intégré et du sentiment de compétence de l'enseignant.

Le soutien fourni à temps partiel et non à temps plein sur la semaine (« [Eh bien] *l'enseignant spécialisé, c'est des moments, mais ça ne va pas être 28 unités* », ENS 1) est dans certains cas perçu comme étant insatisfaisant, notamment lorsque les enseignants ont l'impression qu'ils doivent *se débrouiller* par eux-mêmes : « *Et puis, on donne quoi comme moyens ? Rien, ou très peu, on... il y a une maîtresse qui vient quelques heures en classe, ça dépend, six-sept-huit, mais sur les 27 heures ? Qu'est-ce qu'on fait ? Et puis débrouillez-vous, vous êtes assez... vous avez assez d'expérience, vous êtes assez malins, pour faire...* » (ENS 14). Ces propos peuvent être associés au concept de *compétences orphelines* décrit par Ramel et Curchod-Ruedi (2010), qui ont relevé que certaines compétences professionnelles sont attendues des enseignants « sans que l'occasion de les identifier et de les construire en formation leur ait été réellement donnée » (p. 56). Parallèlement à ces compétences peu développées en formation, ce soutien à temps partiel peut également générer un sentiment de solitude et accentuer une perception d'insatisfaction relativement au soutien reçu : « *J'ai eu plusieurs cas d'intégration, trois oui, et je me suis senti seul, très seul face à ça parce que... d'avoir quelqu'un qui passe de temps en temps comme ça, et..., il reste encore tout le reste du temps où cette personne-là n'est pas là* » (ENS 13). Néanmoins, le fait que l'enseignant spécialisé prépare le travail spécifique de l'élève avec des besoins éducatifs particuliers pourrait contrer ce sentiment de solitude généré par le soutien à temps partiel et permettre aux enseignants de se sentir suffisamment soutenus : « *Et tout le temps où il est seul, où l'enseignant spécialisé n'est pas là, il doit bien gérer... alors si on tombe sur un enseignant spécialisé fantastique, qui nous prépare tout, qui fait son job comme il devrait le faire* [...] [eh bien] *du coup, ça va, parce que tout est prêt* » (ENS 14). Cet exemple illustre non seulement l'importance des caractéristiques de l'enseignant-ressource dans la perception de la satisfaction à l'égard du soutien (voir section 8.4.3.3.2.4), mais également que le partage des tâches est un soutien de type instrumental qui favoriserait la perception d'avoir suffisamment de soutien, particulièrement en ce qui concerne la perception du travail de préparation supplémentaire engendré par l'intégration scolaire. Les propos suivants vont dans le même sens : « *Là effectivement cette personne,* [eh bien] *déjà elle nous prépare du travail qu'on peut lui donner, même s'il ne veut pas faire quand il est avec nous, il ne veut pas forcément faire, mais enfin, disons on n'a pas besoin nous d'y penser, on a quelque chose* » (ENS 17). La présence à temps partiel de l'enseignant-ressource peut

ainsi être perçue comme un soutien suffisant si, symboliquement, l'enseignant-ressource est *présent* malgré son absence.

En outre, si la plupart des situations d'intégration scolaire expérimentées par les enseignants interrogés dans cette étude sont accompagnées d'un enseignant spécialisé, d'appui ou MCDI, quelques situations ne sont pas associées au soutien d'un enseignant-ressource. Dans ces situations, il semblerait que les enseignants aient le sentiment de n'avoir pas suffisamment de soutien. Cela est typiquement le cas lorsque l'enseignant est confronté à un élève qu'il estime être *en difficulté*, mais qui ne bénéficie pas du statut d'élève intégré et, donc, de mesures de soutien pédagogique : « *Il manque d'heures d'appui pour les enfants en difficulté, qui ne sont pas intégrés, là oui* », (ENS 3). L'absence de soutien pour ces élèves générerait la perception que l'enseignement est plus difficile, parce que l'enseignant ne sent pas soutenu : *« Là c'était plus compliqué parce que justement je n'avais pas* [rires] *ce coaching* » (ENS 10). Néanmoins, dans le cas des élèves avec un déficit auditif ou visuel qui sont intégrés en classe ordinaire sans heure de soutien dispensée par un enseignant spécialisé, les enseignants n'estiment pas se sentir insuffisamment soutenus. C'est possiblement parce que ces élèves disposent d'un appareillage ou d'un mobilier spécifique et que ce soutien de nature instrumentale semble suffisant pour mener les tâches d'enseignement à bien. Cela a toutefois pour conséquence que l'enseignant ne peut bénéficier de soutien émotionnel et informationnel par le biais d'un enseignant-ressource.

Ainsi, même si certains enseignants estiment que plus d'heures sont toujours les bienvenues, ils ne se sentent pas forcément inadéquatement soutenus : « *J'ai envie de dire que si j'avais eu un peu plus ça aurait été encore mieux* [rires] [...]*, parce que dans des branches comme français, math, c'est clair que là, elles n'arrivaient pas à nous rattraper, ou à suivre en même temps que nous, donc il y avait toujours quelque chose à adapter. Alors ça allait, parce que j'avais vraiment le soutien de cette enseignante* » (ENS 8). Ces propos indiquent également que d'autres indicateurs que le sentiment d'avoir suffisamment de soutien peuvent jouer un rôle dans l'appréciation subjective du soutien, comme les caractéristiques de l'enseignant-ressource ou la disponibilité du soutien.

8.4.3.3.2.2 La perception de la disponibilité du soutien

La disponibilité du soutien ou la croyance que le soutien peut être disponible en cas de besoin semble également générer de la satisfaction : « *Il y a aussi une grande disponibilité, donc si j'ai un souci même si elle n'est pas en classe je peux l'appeler, donc ça c'est quelque chose qui est important pour moi* » (ENS 2). Cette disponibilité se caractérise par le fait de disposer de temps d'échange avec l'enseignant-ressource. Ces moments d'échange procurent du soutien de type informationnel qui aide les enseignants à mieux comprendre et à résoudre des situations problématiques, par le biais de conseils ou de pistes d'intervention mieux adaptés à la situation de l'élève, suggérés par l'enseignant-ressource : « *Ça me permettait aussi d'échanger, de lui dire ‹ écoute, durant la semaine il s'est passé*

ceci ou cela › ; alors elle me donnait des trucs, si vous voulez, des stratégies des fois pour comment réagir, comment être, comment faire » (ENS 6). Ces temps d'échange semblent être à disposition des enseignants non seulement lorsque l'enseignant-ressource est présent à l'école (« *Quand elle est là, déjà, on parle pendant toute la récré, après l'heure, etc. Puis, on parle toujours de cet élève-là, donc...* », ENS 17), mais également à distance par le biais d'autres modes de communication comme le téléphone ou les courriels (ENS 2), ce qui est reconnu comme étant satisfaisant : « *On a passé beaucoup de moments à parler, on se téléphonait aussi durant la semaine* [...] *tout ça, donc c'était très précieux* » (ENS 6).

Le fait que l'enseignant spécialisé soit disponible pour aider à l'organisation des activités extrascolaires auxquelles il ne peut être physiquement présent est aussi perçu de manière satisfaisante : « *Les étapes de camp de ski, de course d'école, de camp vert, tout ça ça se préparait aussi, parce qu'au camp de ski, au camp vert, la maîtresse d'intégration n'était pas là, elle avait d'autres élèves, donc elle ne pouvait pas venir. Donc là, moi, il me fallait savoir comment faire pour les repas, comment réagir, pour la nuit, tout ça, donc c'était très précieux* » (ENS 6). La disponibilité directe et indirecte de l'enseignant spécialisé semble être perçue de manière satisfaisante et l'enseignant-ressource serait perçu comme une personne sur laquelle les enseignants peuvent compter en cas de besoin (« *Mais, en tous cas la MCDI,* [eh bien] *c'est parler d'une problématique avec, puis se dire* [eh bien] *peut-être elle, elle va avoir une autre méthode* », ENS 15), que ce soit tout au long de l'année ou de manière plus périodique : *« Elle m'a guidée vraiment le temps que j'ai eu besoin d'être guidée* » (ENS 3).

Au contraire, le manque de disponibilité du soutien peut générer de l'insatisfaction, notamment lorsque ce soutien est alloué tardivement dans l'année scolaire (« *Seulement il a fallu que j'attende janvier pour que j'aie un service qui intervienne* », ENS 10) ou lorsqu'il s'arrête en cours d'année : « *Si on nous dit au début de l'année ‹ voilà, ta tâche c'est tant › et tout d'un coup, pour une raison ou pour une autre, voilà. Puis, c'est la maîtresse d'appui qui vient nous avertir, ce n'est pas ceux qui prennent les décisions, donc…, c'est la maîtresse d'appui qui vient dire ‹ voilà, écoute, je t'avise que les mesures, là, elles arrivent à leur terme, etc. ›. Alors moi, effectivement, je suis assez criseur, dans ce cas-là..., j'ai dit ‹ non, mais quand même on ne veut pas de ce genre de choses ! ›* » (ENS 11). Ces propos indiquent en outre que certains (dys)fonctionnements relatifs à la disponibilité – et donc à l'organisation – du soutien peuvent générer une certaine rancœur ou colère chez certains enseignants. Et cela peut les rendre plus réticents à l'intégration scolaire dans certaines situations et, en quelque sorte, prétériter la scolarisation de certains élèves en classe ordinaire. Ainsi, de même que les indicateurs précédents, le fonctionnement du soutien semble influencer la perception de son adéquation.

8.4.3.3.2.3 Le fonctionnement du soutien

L'adéquation perçue du soutien reçu semble être déterminée également selon le fonctionnement du soutien, notamment la manière dont il est dispensé, planifié et organisé. Par exemple, si le soutien dispensé de manière réactive à la situation est apprécié pour son caractère spontané et direct (« *Il nous aidait un peu au coup par coup, sur le moment, j'aimais bien ce côté un peu spontané* » (ENS 9), il peut aussi générer de l'insatisfaction. En effet, cette même enseignante estime que, dans certaines situations, le manque d'anticipation ou de prévisibilité du programme d'intervention est parfois peu satisfaisant : « *Ce que je n'aime pas, par contre, pour les appuis, oh ! c'est autre chose, mais, ouh là, j'aimerais mieux avoir un programme beaucoup plus défini, et puis essayer d'avancer là-dedans* » (ENS 9). La définition à l'avance des objectifs et des activités par l'enseignant-ressource semble en effet générer de la satisfaction à l'égard du soutien reçu, notamment parce cela offre du soutien de type instrumental (partage des tâches) : « *Alors moi je me repose entièrement sur les enseignantes spécialisées, qui, quand elles sont là, travaillent un peu spécifiquement avec les enfants et quand elles ne sont pas là, elles préparent un programme* [...]. *Tous les objectifs sont fixés, puis moi, je suis un peu au pied de la lettre ce qu'on me dit de faire*. [...] *Ça se passait bien* » (ENS 3). Ce type de fonctionnement du soutien met en évidence l'importance de la qualité de la collaboration entre l'enseignant régulier et l'enseignant-ressource et le fait que le soutien prodigué par l'enseignant-ressource n'est pas uniquement supportant pour l'élève, mais également pour l'enseignant régulier.

Un autre aspect du fonctionnement du soutien qui génère de la satisfaction chez les enseignants concerne les modalités d'intervention selon le public cible (l'élève avec des besoins éducatifs particuliers, un groupe d'élèves ou le groupe-classe) et l'espace d'intervention (en classe ou hors classe). L'intervention de l'enseignant-ressource en classe permet des expériences de coinstruction qui génèrent des aides de différente nature, quel que soit le public cible de l'intervention : instrumentale par le partage des tâches d'enseignement et informationnelle par les rétroactions et les conseils prodigués. Les propos suivants illustrent le soutien fourni à l'enseignant par le biais d'une intervention de l'enseignant-ressource en classe, ciblée sur l'élève avec des besoins éducatifs particuliers : « *L'intervenante, son appui, était assise à côté d'elle, suivait le cours et appuyait l'élève s'il y avait une difficulté, elle appuyait. Et puis, on avait un retour en arrière après la leçon, ou durant la semaine pour voir ‹* [eh bien] *là, il faut que je sois attentive, fais attention toi aussi à ne pas aller trop vite ou quoi que ce soit ›* » (ENS 6).

Le partage des tâches d'enseignement soutiendrait les enseignants en termes de déroulement de la leçon et assurerait les apprentissages des élèves avec des besoins éducatifs particuliers : « *L'aide des profs d'intégration, c'était, comme je l'ai dit, de vivre les leçons avec et puis d'expliquer certains moments clés de la leçon et d'appuyer, etc.* » (ENS 6). Si ce mode de fonctionnement du soutien en classe de type direct à l'élève (*one to one*) est satisfaisant pour cet enseignant, il comporte néanmoins

un risque de stigmatisation de l'élève et ne permet pas à l'enseignant régulier, ni aux autres élèves de la classe, de bénéficier pleinement des apports et des compétences de l'enseignant-ressource lors des temps de coinstruction.

Ainsi, le fonctionnement du soutien prodigué par l'enseignant-ressource est également perçu comme étant satisfaisant lorsqu'il est dispensé en classe à un groupe ou à l'ensemble des élèves, possiblement parce que cette modalité générerait d'autres bénéfices. En effet, ce type de soutien indirect à l'élève avec des besoins éducatifs particuliers dispensé en classe fournirait premièrement un soutien informationnel à l'enseignant à plus large échelle : « *Pour moi, c'est intéressant, on peut partager, on voit les aides différemment, avoir une autre personne dans la classe, finalement, c'était profitable pour d'autres élèves qui étaient là, parce qu'avec deux regards, on peut relativiser, on peut envisager d'autres stratégies, c'était tout bénéfice* », (ENS 8).

Deuxièmement, ce mode de fonctionnement fournirait du soutien instrumental (partage des tâches d'enseignement) à plus large échelle : « *Puis, je vois les autres élèves aussi quand elle est là, eux ils sont habitués, parce qu'elle est là depuis une année et demie pour eux en fait.* [...] *Alors eux, ils la connaissent, je vois quand on fait une activité, puis qu'ils peuvent corriger où chez l'une ou chez l'autre, des fois, ils aiment bien aller chez elle aussi* [rires], *ça change !* » (ENS 10) ; « *Et puis même, ça lui arrivait d'aller donner un coup de main aux autres élèves ou bien les autres élèves allaient lui poser des questions* » (ENS 14).

Troisièmement, outre générer un soutien de type instrumental grâce au partage des tâches, les interventions auprès de tous les élèves de la classe sont perçues comme satisfaisantes, car ce mode de fonctionnement faciliterait la gestion de la diversité, particulièrement au niveau des apprentissages. Il aiderait notamment les enseignants à tenir le rythme du programme scolaire ordinaire : « *Bien-sûr, parce que, je veux dire, si* [...] *l'enfant en question n'avait pas fini un travail, elle, elle s'occupait de regarder avec cet enfant le travail à terminer. Donc, ça nous permettait d'avancer avec le reste de la classe sans toujours attendre que l'élève ait terminé, ou compris ou pas compris* » (ENS 4).

Enfin, le fait que l'enseignant spécialisé intervienne pour toute la classe comporterait l'avantage de diminuer la stigmatisation qui découle d'un soutien prodigué directement et uniquement à l'élève intégré, ce qui est également perçu comme satisfaisant : « *Elle profitait de sa présence de manière à ce que les autres enfants ne croient pas qu'elle soit là que pour l'enfant intégré, qu'il n'y ait pas de ségrégation qui soit faite. Oui, c'est très bien, donc pour les enfants,* [eh bien], *la maîtresse était là pour tout le monde* » (ENS 4).

Quant aux interventions en dehors de la classe, dont le public cible ne concerne pas uniquement l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers, elles permettent également d'offrir du soutien à la fois à l'enseignant et à d'autres élèves à certains moments, pour une matière ou pour une autre : « *Elle me*

disait ‹ mais écoute, la semaine prochaine avec ces deux élèves je vois ça, si tu en as quelques-uns qui ne suivent pas, tu me les mets avec ›, c'était... c'était beaucoup plus facile, en fait [...] *et puis elle me disait ‹ écoute, par exemple les évaluations, tu me montres tous ceux qui n'ont pas été ›, puis ou bien elle me disait ‹ eh bien, tous ceux-là, ils n'ont pas compris ça ›. Forcément, les élèves qui sont suivis en MCDI, probablement qu'ils n'ont, non plus, pas compris ; donc elle faisait, elle prenait des fois quatre-cinq personnes* » (ENS 15). Ce mode d'intervention conjointe pour l'élève avec des besoins éducatifs particuliers et d'autres élèves de la classe soutiendrait également l'enseignant quand il observe des difficultés pour un ou plusieurs de ces élèves, mais pour lesquels aucune mesure de soutien n'est encore allouée : « *Alors, j'ai de la chance parce que j'ai un autre élève qui a de grandes difficultés que je n'arrive pas encore à…, enfin je pense qu'il a une dyslexie* [...], *il bloque dans plein d'autres choses. Donc là, elle est chouette, justement, parce qu'elle me propose, et même quand elle va en individuel, les 50 minutes où elle part avec, suivant ce qu'elle a prévu, elle, elle me dit ‹ eh bien écoute, est-ce que ça t'arrange si je le prends aussi avec ? › Puis certainement, des fois, eh bien ça va bien, parce que c'est aussi des choses, s'ils ont des choses en commun, je dirais où ça n'avance pas, elle le prend, alors c'est vraiment... alors c'est pour ça que je dis on a vraiment une chouette collaboration, dans ce sens-là* » (ENS 10).

Deux modèles de soutien transparaissent des propos précédents relatifs au fonctionnement du soutien, modèles reconnus pour fournir des aides de différentes natures (émotionnelle, instrumentale et informationnelle). Premièrement, prodiguer des conseils, avoir des échanges ou donner des rétroactions sur les gestes professionnels de l'enseignant régulier à la suite des heures de soutien en classe à l'élève cible ou à un groupe d'élèves s'apparente au modèle de consultation mis en évidence par Paré et Trépanier (2010), notamment, car ce mode de fonctionnement procure un soutien direct à l'enseignant. D'autre part, le modèle de coenseignement au sens de Friend, Cook, Hurley-Chamberlain et Shamberger (2010) se distingue essentiellement lorsque les deux enseignants, régulier et spécialisé, interviennent pour l'ensemble des élèves de la classe lors des moments de coinstruction et lorsqu'ils échangent en dehors des cours pour les préparer et les évaluer ensemble. Plusieurs enseignants révèlent par ailleurs faire usage de différents modèles de coenseignement et profiter des changements de rôle qu'ils permettent : « *Quand elle était en classe, parfois on séparait la classe en deux, et puis on faisait notre cours, le même cours, mais je faisais l'introduction par exemple et après dans la phase d'application,* [eh bien] *on se disait ‹ j'interviens dans cette partie, toi dans l'autre ›* [...] *puis en plus, si elle était là, je pouvais aussi aller vers ces deux petites filles et m'en occuper un moment.* [...] *On a pu inverser, voilà, à certains moments je prenais les deux et elle s'occupait de la classe, donc on a interverti* » (ENS 8) ; « *Des fois, on partageait la classe en deux, elle ne prenait pas forcément… elle prenait un groupe d'enfants qui avaient peut-être aussi des difficultés ou autres* » (ENS 3).

Varier les rôles des coenseignants en fonction du but de la leçon ou des besoins des élèves générerait non seulement de la satisfaction : « *C'est chouette aussi que l'enseignante spécialisée profite de*

s'occuper pas uniquement de l'enfant intégré, mais de faire des échanges, où je gardais l'enfant intégré et elle prenait un petit groupe pour travailler spécifiquement sur quelque chose » (ENS 3). Cela permettrait également aux enseignants réguliers de se développer professionnellement, notamment grâce aux échanges et à l'observation des pratiques de l'enseignant spécialisé. Le fonctionnement du soutien et la satisfaction qui en découle favoriseraient ainsi l'apprentissage informel. Notre propos va dans le sens de celui d'autres auteurs qui soulignent en effet que le coenseignement permet aux enseignants réguliers de perfectionner leurs connaissances liées aux stratégies d'apprentissage et de développer leurs compétences pour différencier et pour adapter leur enseignement, afin de répondre au mieux aux besoins de tous leurs élèves (Dieker & Murawski, 2003 ; Fontana, 2005 ; Isherwood & Barger-Anderson, 2007 ; Murawski & Hughes, 2009).

Or, si l'aspect collaboratif du soutien est souvent perçu comme étant satisfaisant parce que les enseignants y trouvent un enrichissement (ENS 6) ou une certaine stimulation (ENS 16), ce mode de fonctionnement peut également être vécu comme un facteur de pénibilité, à différents niveaux. Premièrement, plusieurs enseignants relèvent le poids engendré par le fonctionnement du travail partagé. Par exemple, ENS 9 estime que *« c'est quand même lourd la présence de quelqu'un pendant deux ans tout le temps, ...c'est comme quand on accueille des stagiaires, je vois que je suis quand même pas tout à fait pareille.* [...] *Ça demande d'être plus rigoureux dans l'organisation et puis... ne rien oublier, oui, c'est astreignant de travailler en équipe* » (ENS 9). Deuxièmement, ce mode de fonctionnement génère de nombreuses réunions professionnelles qui peuvent être perçues comme une charge de travail supplémentaire : « *La charge, c'est vraiment les réunions de réseau, j'ai envie de dire, le plus que j'ai par rapport à d'autres élèves, c'est juste ça, après...* » (ENS 10). Enfin, que ce soit au quotidien ou par rapport aux réunions supplémentaires de concertation, le nombre d'enseignants-ressource avec lequel collabore l'enseignant régulier semble également avoir un impact sur la satisfaction à l'égard du soutien. En ce sens, lorsqu'ENS 9 évoque la lourdeur que peut engendrer le travail en équipe, elle exprime clairement que ce facteur de pénibilité aurait été aggravé si elle avait dû collaborer avec plusieurs intervenants : « *Alors si..., plus il y a de personnes, plus il faudrait multiplier les réunions, puis... non, il ne faut pas non plus trop abuser de ça, parce qu'on s'épuise à la longue, déjà sur le terrain la journée c'est...* » (ENS 9). En conséquence, plusieurs aspects du fonctionnement du soutien semblent influencer l'appréciation subjective du soutien. Il est en outre possible que les modes de fonctionnement agissent sur la perception du soutien en combinaison avec d'autres conditions, dont les caractéristiques personnelles des enseignants-ressources, ainsi que les caractéristiques des relations générées par les différentes modalités de travail partagé.

8.4.3.3.2.4 Les caractéristiques de l'enseignant-ressource

Comme l'ont relevé Lakey et al. (1996), les caractéristiques de la personne-ressource perçues par l'enseignant régulier peuvent également influencer la perception de l'adéquation du soutien reçu : « *On a des enseignants qui sont très dynamiques, vraiment qui poussent en avant, qui cherchent plein de manières différentes de travailler avec beaucoup de matériel et on a des enseignants qui sont plus poltrons, je dirais* [rires], *non, mais moins dynamiques, déjà avec un esprit, pas plus négatif, mais ce n'est pas la même dynamique. Et ça se sent tout de suite au niveau de l'énergie* » (ENS 4).

Etant donné que, dans le cadre de l'intégration scolaire, « le besoin d'être guidé et appuyé par [...] des collègues convaincus et engagés apparaît comme une condition essentielle de succès » (Duchesne, 2014, p. 18), percevoir le dévouement de l'enseignant-ressource ou sa manière de s'impliquer pleinement dans son mandat pourrait effectivement agir sur la satisfaction de l'enseignant régulier à l'égard du soutien reçu. Le témoignage précédent, ainsi que les suivants illustrent ce constat. En effet, les enseignants estiment le soutien satisfaisant lorsqu'ils expriment « *avoir eu la chance* » de collaborer avec une personne soucieuse de bien faire son travail (ENS 13), qui est « *assez efficace* » (ENS 9), qui est « *super motivée* » (ENS 3), ou encore qui a beaucoup d'expérience et de « *respect pour cette jeunesse* » (ENS 14) : « *C'était quelqu'un qui avait passé 30 ans de carrière, et puis, qui en faisait, pas un sacerdoce, mais qui était vraiment impliquée, qui aimait vraiment son travail et qui... qui se donnait beaucoup de peine, ce qui aide beaucoup* » (ENS 14). En sus de l'implication et de la motivation de l'enseignant-ressource, sa capacité d'intégration dans la classe serait également une caractéristique qui générerait de la satisfaction vis-à-vis du soutien reçu : « *Par exemple, la personne qui vient pour l'appui ou bien... voilà, c'est un bonheur complet, parce que c'est une jeune qui est motivée, qui est agréable et qui, je dirais, qui s'intègre bien dans les paramètres que nous avons, voilà. Donc, voilà, c'est le parfait bonheur* » (ENS 11) ; « *Et puis cette dame, elle était tellement discrète et tellement intégrée qu'elle faisait partie de la classe pour finir* » (ENS 14).

Au contraire, le manque d'implication de l'enseignant-ressource générerait de l'insatisfaction vis-à-vis du soutien reçu : « *Il y a des fois, la maîtresse, elle ne s'impliquait pas énormément, donc probablement qu'elle a regardé une matière avec lui,* [alors] *qu'il y avait peut-être deux-trois autres élèves qui auraient été aussi... intéressés par cette problématique-là, donc c'est un peu... moi je l'avais trouvée vraiment très détachée* [...]*... en tous cas moi, ce que j'ai vécu, ce n'était pas une bouffée d'oxygène parce que ce n'était pas... ce n'était pas organisé de la manière à ce que... voilà* » (ENS 15).

La perception d'un certain manque d'implication s'illustre également lorsque l'enseignant régulier estime que l'enseignant-ressource fait preuve d'absentéisme (ENS 1), qu'il « *ne donne pas son maximum, à fond pour l'enfant* » (ENS 1), ou encore qu'il ne semble pas intéressé par son métier : « *Je le sentais très détaché de la situation, à tel point détaché que je me disais ‹ bon... je ne comprends pas pourquoi il fait ce métier-là ›* [...]. *Je me disais : ‹ mais qu'est-ce qui fout dans ce métier ? ›. Je n'avais*

pas l'impression que ça l'intéressait, ça ne l'intéressait pas, oui... » (ENS 13).

En outre, percevoir que l'enseignant-ressource n'a pas les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de son mandat serait un autre indicateur désignant que certaines caractéristiques du *fournisseur* du soutien peuvent générer de l'insatisfaction : « *A mon avis, il n'avait pas les compétences requises pour pouvoir s'en occuper et pour pouvoir m'aider surtout, oui...* » (ENS 13). A ce propos, cet enseignant a exprimé se sentir plus outillé que l'enseignant-ressource et avoir l'impression, au final, de procurer lui-même le soutien à l'élève : « *J'avais l'impression de chercher plus que la personne qui était ma ressource, et puis j'avais l'impression d'avoir des stratégies, puis une boîte à outils qui étaient presque plus larges que les siennes* » (ENS 13). La perception d'un manque de compétences professionnelles de l'enseignant spécialisé par l'enseignant régulier peut également faire référence à des situations où l'enseignant-ressource débute dans le métier. Outre générer de l'insatisfaction par rapport au soutien reçu, cette situation peut générer une inversion des rôles et placer l'enseignant régulier dans la fonction de soutien à l'enseignant spécialisé novice : « *C'était la première année qu'elle faisait ça, et elle était aussi tellement impatiente que l'enfant ait des résultats, que ça la speedait beaucoup. Alors j'essayais de la rassurer en disant, ‹ mais tu vois, il sait déjà ça... ne te fais pas de souci, puis ça, ça va aller aussi ›. Puis... alors j'ai essayé de la soutenir dans le fait... parce qu'elle ne connaissait pas non plus le programme de cinq-sixième* [7/8H], *là c'était en cinq-sixième. Puis, comme elle ne connaissait pas le programme, j'essayais de lui... de lui apprendre, et puis de lui dire ‹ voilà, c'est ce qu'ils doivent savoir, ça, c'est les objectifs, mais avec lui on pouvait seulement savoir ça, et puis ça suffit ›, puis comme ça....* » (ENS 13).

Dans cette situation, l'enseignant ne pouvait percevoir cette forme de soutien comme un réel soutien : « *Non, non, pour moi c'était... j'avais l'impression de soutenir* [rires] *plutôt la personne qui venait me soutenir !* [...] *C'est un peu moi qui avais le sentiment de soutenir les personnes qui intégraient* » (ENS 13). Même s'il trouvait *normal* d'apprendre le métier à cette jeune enseignante spécialisée débutante, il ne pouvait percevoir le soutien qu'il recevait comme étant satisfaisant : « *Mais moi, je me disais ‹ mais moins j'en ai* [du soutien], *mieux c'est pour moi ! ›* » (ENS 13).

D'autres caractéristiques de l'enseignant-ressource peuvent générer de l'insatisfaction par rapport au soutien reçu, particulièrement lorsque certains comportements ou certaines attitudes manifestés par l'enseignant-ressource se trouvent être en contradiction avec les exigences du contexte d'enseignement : « *Il ne faut pas oublier que quand l'enseignante spécialisée est là, elle parle, quand on exige, par exemple, le silence des autres et ça dérange de nouveau. Alors ça aussi, on a eu des tensions...* [...] *avec l'enseignante spécialisée. Nous, on lutte pour avoir le silence, et elle, elle est au fond de la classe, et elle parle assez fort avec son élève...* [...] *ce n'est pas simple* » (ENS 12).

Si certaines caractéristiques des enseignants-ressources semblent influencer la perception du soutien,

certaines sont reconnues comme devant être présentes réciproquement chez l'enseignant régulier. Il s'agit notamment des attitudes d'ouverture, reconnues comme une condition qui favoriserait la réussite de l'intégration scolaire (Beauregard, 2006 ; Tilman & Ouali, 2001). Dans ce cadre, les attitudes d'ouverture, telles qu'être ouvert à l'autre ou à de nouvelles pratiques d'enseignement, favoriseraient la perception d'être adéquatement soutenu, possiblement parce que cela implique la prise en considération d'autrui et la tolérance. De telles caractéristiques engendreraient de la satisfaction par rapport au soutien reçu, parce que les attitudes d'ouverture semblent faciliter le soutien de nature informationnelle. En ce sens, l'ouverture réciproque à l'autre générerait la confiance relationnelle nécessaire à l'enseignant régulier pour créer un espace d'échange avec l'enseignant-ressource, dans lequel il peut exprimer ses doutes quant à ses choix et ses gestes pédagogiques, et recevoir une rétroaction sur sa manière d'agir, ainsi que des conseils pour intervenir autrement : « *Puis, avec cet enseignant, bon on était assez ouvert l'un par rapport à l'autre. Alors moi, des fois, je doutais un peu de ce que j'avais fait ou peut-être comment j'avais réagi. Je lui posais la question, puis on débattait un petit peu,… oui, c'était très très intéressant !* » (ENS 16). Cette exigence d'ouverture serait donc fondamentale dans l'interdépendance qui découle d'une situation d'intégration scolaire. Les attitudes d'ouverture à de nouvelles pratiques d'enseignement, présentes à la fois chez l'enseignant régulier et chez l'enseignant-ressource, agiraient également sur la satisfaction à l'égard du soutien reçu. Par exemple, ENS 16 exprime sa satisfaction d'avoir l'enseignant d'appui en classe pour certaines périodes, car cela lui procure du soutien informationnel lui permettant de se développer professionnellement. Toutefois, cet enseignant relève également que cela nécessite, d'une part, que l'enseignant-ressource soit disposé à travailler au sein de la classe et, d'autre part, que l'enseignant titulaire soit ouvert à cela également : « *Lui, il était disposé à le faire et moi en plus j'aimais beaucoup avoir quelqu'un en classe, je trouvais que c'était très stimulant.* [...] *Moi, j'adore avoir quelqu'un en classe quand je suis en train d'enseigner parce que ça... ça crée l'introspection, c'est très stimulant* » (ENS 16). Outre des caractéristiques propres à l'enseignant-ressource et des caractéristiques communes aux enseignants réguliers et spécialisés, certaines personnes interrogées évoquent également des caractéristiques propres à l'enseignant titulaire.

8.4.3.3.2.5 Les caractéristiques de l'enseignant titulaire

D'après Cutrona (1986), les caractéristiques personnelles celui qui reçoit le soutien sont reconnues comme étant l'un des déterminants du soutien perçu pour deux raisons. Premièrement, elles peuvent affecter la perception et l'évaluation des comportements de soutien (état émotionnel, p. ex.) et empêcher l'individu de tirer profit des ressources de soutien existant. Deuxièmement, ces caractéristiques peuvent influencer la probabilité que les autres se comportent de manière soutenante envers l'individu, par exemple si la personne a de faibles compétences prosociales ou si elle est particulièrement timide. Ainsi, certaines caractéristiques pourraient limiter le développement d'un réseau de soutien.

En l'occurrence, être *individualiste* est typiquement une caractéristique des enseignants qui pourrait rejoindre les propos de Cutrona (1986) : « *Elle est personne ressource pour l'enseignement intégré, quand on ne sait plus que faire avec un élève, qu'on ne sait pas à quel spécialiste s'adresser, elle, elle peut venir en classe et donner des pistes, mais là encore, quelque part, on est trop individualiste et on peine à faire appel à ces gens-là* » (ENS 4). Le fait d'être trop individualiste empêcherait de tirer profit au maximum de l'enseignant-ressource, tout comme la peur d'être jugé par autrui. En effet, plusieurs enseignants estiment que les enseignants « *peinent à faire appel* » à des personnes ressources « *par peur d'être jugée, par peur de se sentir incompétente, par peur... en se disant ‹ ah, mais moi, je n'ai pas réussi à trouver la solution ›, ce n'est pas forcément évident, c'est clair* » (ENS 4). Par ailleurs, ENS 4 a vécu une situation assez particulière puisque l'enseignante spécialisée se trouvait être son enseignante quand elle était élève. Cela semble avoir eu pour effet de renforcer sa crainte d'être jugée au départ, même si cette appréhension a pu se dissiper par la suite : « *Au tout début où on a eu l'enseignante en intégration, moi j'avais un certain mal-être par rapport à elle, parce que c'était mon enseignante de primaire que j'avais eu moi quand j'étais en classe primaire, deux ans. Et puis, je n'étais pas une oie blanche, alors, tout à coup, de me retrouver avec elle comme collègue dans ma classe, j'avais l'impression de devoir faire mes preuves. Donc après, ça a passé, mais les premiers mois, ce n'était pas évident. J'avais l'impression d'avoir un regard, un jugement sur moi, alors que ce n'était pas le cas, elle ne me jugeait pas, ni quoi que ce soit, mais moi c'était mon sentiment sur... pas de persécution, mais de se dire ‹ eh bien voilà, elle m'a connu, j'avais neuf ans ›* [rires] » (ENS 4).

Si ces propos témoignent de l'appréhension que peuvent ressentir certains enseignants à l'égard du soutien prodigué par un enseignant-ressource, d'autres enseignants tiennent des propos similaires qui viennent appuyer l'importance de cette caractéristique de l'enseignant titulaire : « *La première fois* [que] *j'ai eu une personne dans la classe, chose que j'appréhendais quand même* [...], [eh bien] *pour moi, c'était clair qu'un enseignant qui débarquait dans une classe, c'était quelqu'un qui allait juger mon travail* [rires] » (ENS 8) ; « *J'avais plus peur je dirais de... ‹ eh bien tiens quelqu'un va venir dans ma classe ›, c'est vrai que, quand on n'a pas l'habitude, c'est comment on va le gérer.* [...] *Puis, quand même, la présence,* [eh bien] *oui, d'une personne qui vient entre guillemets dans ma classe. Parce que je sais que certains enseignants, ça ils ne le vivent pas très bien quand ils ont quelqu'un d'autre qui vient dans la classe, j'ai déjà entendu ce genre de réflexion.* [...] *Je crois qu'il y a un côté chez l'enseignant… on est tout seul dans sa petite classe, puis on n'aime pas trop le regard extérieur* » (ENS 10). Afin de bénéficier pleinement du soutien, cette enseignante a essayé de faire fi de cette crainte d'être jugée par l'enseignante spécialisée : « *Bon, moi je me dis ‹ zut, elle est enseignante comme moi, on va faire le maximum › et puis je ne le prends pas... C'est vrai que je ne me dis pas ‹ elle va regarder comment je fais ›* » (ENS 10). Toutefois, elle reconnaît que cela lui a été possible grâce notamment aux caractéristiques de la personne-ressource : « *Bon, c'est peut-être aussi dû à la personne qui vient, parce que c'est vrai que je ne me sens pas du tout jugée, je ne me sens pas, c'est*

vraiment d'égal à égal, je ne me sens pas inférieure. [...] *Mais moi, je... non... je ne suis pas comme ça déjà de nature, puis elle, elle est vraiment chouette, donc il n'y a pas de souci de ce côté-là* » (ENS 10).

En outre, vouloir tout régler par soi-même – une attitude individualiste également – empêcherait aussi de bénéficier de plus de soutien : « *On sait qu'il y a des problèmes, mais on intervient..., mais c'est toujours les maîtresses qui essaient de tout régler, peut-être c'est aussi notre faute, peut-être on devrait beaucoup plus vite faire appel à la direction, qu'ils trouvent une solution avec nous* » (ENS 5). Ainsi, savoir demander de l'aide serait une caractéristique essentielle de l'enseignant et influencerait la perception d'adéquation du soutien : « *Bon, moi je pense qu'il y a une règle de base, c'est que le soutien il faut savoir le demander. Alors du moment qu'on demande, moi je trouve que c'est bon. Mais c'est vrai, mais ça, que ce soit par rapport à l'intégration ou à autre chose, parce que moi j'ai eu des classes nettement plus..., il y a une année en arrière, une classe cent fois plus difficile sans enfant intégré. Bon, il y a quand même un programme adapté dedans, mais,* [inaudible] *il y avait un gros trouble du comportement, si tu ne demandes pas d'aide, tu exploses au bout d'un moment* » (ENS 3).

Le fait qu'enseignants réguliers et spécialisés manifestent certaines caractéristiques constituerait une des conditions permettant à l'enseignant de se sentir adéquatement soutenu. De plus, certaines de ses caractéristiques influencent non seulement la perception du soutien, mais également la perception de la relation de collaboration : « *Et puis, j'ai eu de la chance d'avoir une maîtresse d'appui qui était... au top, puis vraiment impliquée, vraiment... on avait une collaboration qui était excellente...* » (ENS 14). Outre des caractéristiques personnelles, d'autres éléments qualitatifs de la relation de collaboration semblent donc influencer la perception du soutien.

8.4.3.3.2.6 Les caractéristiques des relations de collaboration

La perception du soutien social varierait en fonction de certains aspects qualitatifs de la relation d'un individu avec les membres de son réseau de soutien (Cutrona, 1986). En effet, l'estimation de la qualité de la relation de collaboration avec l'enseignant-ressource peut être source de satisfaction (« *Ça se passait à merveille avec l'enseignante spécialisée* [...] *c'était tout bénéfice* », ENS 8) ou d'insatisfaction vis-à-vis du soutien social perçu (« *Adéquat pas, non, parce que... vu qu'il y avait peu d'interactions...* », ENS 15). L'aspect qualitatif principal est relatif aux personnes, c'est-à-dire que les relations de collaboration semblent dépendre fortement des personnes avec qui l'enseignant régulier se retrouve à devoir collaborer : « *C'est très variable en fonction des enseignants* » (ENS 4). La satisfaction du soutien reçu se module donc en partie en fonction des liens d'affinité spontanée entre les personnes, comme l'ont mentionné plusieurs enseignants (ENS 15, ENS 16) : « *Je pense que l'intégration pour moi c'est beaucoup plus important que ça, mais il y a des fois, c'est comme les rencontres. Il y a des personnes avec qui vous vous rencontrez, puis d'autres avec qui vous n'arrivez pas à vous rencontrer. Alors moi, je donne tort à personne, parce que je pense que si on questionne*

l'enseignante spécialisée, elle va vous faire la même remarque. Il y a des enseignants avec qui ça va et d'autres avec qui ça ne va pas » (ENS 11).

Bien que cet enseignant estime que les logiques affinitaires auraient, au final, peu d'influence sur ses opinions à l'égard de l'intégration scolaire, ces propos, comme d'autres, démontrent que certains enseignants sont conscients du poids des connivences. Par exemple, si ENS 8 s'entendait « *à merveille* » avec l'enseignante spécialisée, elle mentionne également que cette connivence n'allait pas forcément de soi entre cette même enseignante spécialisée et d'autres collègues : « *Donc finalement c'est aussi une question d'affinité, ou de compréhension de la situation de l'enfant, parce que d'une situation à l'autre ça peut changer aussi, donc il n'y a pas de recette...* » (ENS 8). Les logiques affinitaires semblent être une caractéristique interpersonnelle qui influence de manière récurrente les relations de collaboration pédagogique et, par effet de rebond, la satisfaction vis-à-vis du soutien : « *Je pense qu'on s'entend, on a un bon feeling les deux, ce qui est chouette, parce que c'est vrai qu'on peut, peut-être, se retrouver avec quelqu'un qui ne travaille pas de la même manière* » (ENS 10) ; « *Tout dépend de la relation qu'on a avec l'enseignante spécialisée, si déjà on a les mêmes idées d'enseignement, le même type d'enseignement, puis après, si la collaboration se passe bien, je pense que c'est important, sinon j'irais voir ailleurs* » (ENS 2). Ces propos indiquent également que les liens d'affinité entre deux professionnels de l'éducation se tissent aussi lorsqu'ils partagent un ensemble de croyances et de valeurs sur le plan de la pédagogie (Corriveau, Boyer, Boucher, Simon, & Striganuk, 2004). Ainsi, l'absence ou le manque de partage d'une vision commune de l'éducation peut également affecter la satisfaction du soutien, car il peut être plus difficile de s'approprier les conseils prodigués par l'enseignant-ressource : *« Et puis, quand on propose des choses avec lesquelles on n'est pas vraiment en accord, c'est difficile après de les appliquer* » (ENS 12). De plus, il peut être supposé que les affinités entre enseignants régulier et spécialisé génèrent de la satisfaction vis-à-vis du soutien reçu parce que cela permet de vivre une relation privilégiée et des réussites : « [...] *avec qui je m'entendais très bien* [...] *donc, c'était un plaisir, un plaisir, puis on est arrivé à des trucs super* » (ENS 14). Et vivre des réussites favorise notamment un sentiment opérant d'efficacité personnelle.

Au contraire, le manque d'affinités peut générer de l'insatisfaction à l'égard du soutien, notamment lorsque cela limite la mise en place ou l'essai de certaines modalités de travail partagé entre enseignants régulier et spécialisé. Ce constat est illustré par les propos d'un enseignant qui ne s'investirait pas de la même manière dans une modalité de coenseignement en fonction des personnes avec qui il collabore : « *L'enseignant d'appui actuel,* [eh bien] *après il y a des affinités qui font que, je ne crois pas que je lui demanderais une démarche comme ça, mais bon, je n'ai jamais essayé non plus, mais voilà...* » (ENS 16). En outre, l'injonction de collaboration dans le cadre de l'intégration scolaire génère parfois au départ une certaine appréhension qui peut être vécue de manière stressante ou, du moins, peu confortable. Or, selon Gottlieb (1985), la perception du soutien peut varier en fonction de

périodes de stress ou de confort. Si, comme démontré précédemment, la crainte d'être jugé par autrui est une caractéristique de l'enseignant titulaire qui peut influencer la perception de l'adéquation du soutien reçu, cette appréhension relève également des caractéristiques de la relation de collaboration. En ce sens, un temps d'ajustement réciproque et certaines conditions comme la communication semblent être nécessaires pour établir une relation de collaboration satisfaisante, sans appréhension : « *donc après il faut faire le pas de se dire qu'on est adulte, on a une autre relation, une relation professionnelle et ça a été, je veux dire, on en a parlé une ou deux fois très ouvertement* [...] *ça a permis de clarifier les choses* » (ENS 4, en rapport au fait de se retrouver en présence de son ancienne enseignante). Pour ENS 8, déjouer le malaise au plus vite en communiquant ouvertement sur son appréhension lui a effectivement permis de surmonter sa peur d'être jugée : « *Et puis finalement, ça s'est très bien passé, c'était une enseignante spécialisée qui entrait dans le métier, en fait. Donc, je me rappelle que la première fois qu'elle m'a téléphoné, elle m'a dit ‹ moi, je ne sais pas trop où je vais, c'est la première fois ›* [rires] *et j'ai dit ‹ moi, c'est la première fois aussi, donc ça peut qu'aller ›. Et puis du coup, je n'ai pas senti son regard comme un jugement, vraiment, on travaille ensemble pour ces deux enfants, et puis avec elle, donc, ça s'est bien passé* » (ENS 8).

La communication semble ainsi être une condition nécessaire au bon fonctionnement d'une relation de collaboration, non seulement parce qu'elle permet de surmonter la crainte d'être jugé, mais également parce qu'elle semble faciliter le soutien instrumental et émotionnel : « *Il y a un grand dialogue, un grand échange dans nos expériences, je peux lui dire mes petits soucis, lui demander conseil dans la gestion du comportement de cet élève* » (ENS 2).

D'autres facteurs interpersonnels semblent favoriser une relation de collaboration satisfaisante et, de ce fait, la perception positive du soutien reçu. ENS 2 mentionne par exemple qu'il est important d'établir au préalable une relation de confiance, de pouvoir compter sur la personne, alors qu'ENS 3 estime satisfaisant de pouvoir clarifier les rôles au départ : « *J'ai eu la chance de tomber sur une enseignante spécialisée* [...] *qui m'a, avant de commencer l'école* [avant le début de l'année scolaire], *bien posé les choses, donc bien rassurée par rapport à mon rôle, par rapport à son rôle* ». Un enseignant a quant à lui eu besoin de « *poser ses conditions* » de collaboration au départ. En effet, il était difficile pour lui de partager sa classe et ses élèves avec un intervenant extérieur et important de rester le maître de classe. Ainsi, son sentiment de satisfaction relatif à la relation de collaboration et donc au soutien procuré par l'enseignant spécialisé tenait fortement à l'importance de clarifier les rôles et fonctions de chacun : « *Mais je dis bien, dans les conditions que moi j'avais mises, parce que si vous voulez, moi j'imaginais mal que cette maîtresse soit finalement un mi-temps, un deuxième, un duo pédagogique, pour moi ce n'était pas ça* » (ENS 6). Ces conditions ou cette clarification des rôles lui permettaient également de se sentir bien : « *J'ai eu le droit de dire un petit peu le cadre que je voulais, pour que moi je sois bien aussi* » (ENS 6).

Enfin, d'autres mettent en évidence qu'une relation de collaboration se construit sur la durée et que cette modalité de travail permet la mise en place de certaines conditions qui soutiennent l'efficacité de la relation de travail en procurant notamment le cadre de confiance nécessaire à l'exploitation des difficultés : « *A force de travailler, pendant deux ans, on a vraiment travaillé de pair, donc finalement on se connaissait bien et puis on perd beaucoup moins de temps quand on fait une réunion, parce qu'on ose dire les choses tout de suite, on sait qu'on ne sera pas forcément jugée ou que ce sera mal pris, on ose se dire nos difficultés* » (ENS 8). Pour cette enseignante, cette relation de collaboration est bénéfique également ultérieurement, lorsqu'elle retrouve l'enseignante spécialisée dans le cadre de nouvelles situations d'intégration : « [...] *et puis on retrouve le même mode de fonctionnement qu'avec les deux élèves qui étaient intégrées, finalement* » (ENS 8). Avoir établi préalablement, ou lors d'une expérience antérieure, une relation de confiance ainsi qu'un mode de fonctionnement perçu comme satisfaisant permettrait donc de faciliter ensuite le travail de collaboration et la perception d'efficacité du soutien.

8.4.3.3.2.7 La perception d'efficacité du soutien reçu

Percevoir le soutien reçu comme étant utile ou efficace est un indice supplémentaire de satisfaction. Certains enseignants l'expriment ainsi : « *C'était bien, ça m'était utile, c'était bien. Donc je trouve que c'est nécessaire, si ce n'est que pour échanger et les points que j'ai dits avant* [référence à la copréparation d'activités extrascolaires] » (ENS 6) ; « *Donc, ça s'est très bien passé, elle* [l'aide non permanente d'une enseignante spécialisée à la retraite] *nous a donné un sérieux coup de main..., et puis les enseignantes spécialisées aussi* » (ENS 12).

Plus spécifiquement, la perception d'efficacité du soutien reçu se distingue en fonction de la nature des comportements dits supportants, c'est-à-dire en quoi les soutiens de différente nature sont perçus comme soutenants et, donc, satisfaisants. Le soutien de type émotionnel (empathie, réconfort) a été peu évoqué par les enseignants interrogés. Seule une enseignante évoque des comportements de soutien de nature émotionnelle et leur utilité : « *Il y en a toujours une pour tirer en avant l'autre et se donner du courage, donc là c'est positif...* » (ENS 8). Il peut donc être supposé que le soutien émotionnel est davantage perçu comme efficace lorsqu'il est procuré par d'autres sources, notamment les membres du réseau informel (conjoint, famille, ami). En effet, selon Bruchon-Schweitzer et al. (2003), « le soutien social est plus efficace (ses effets bénéfiques sont plus importants) s'il y a adéquation entre sa nature et sa source » (p. 3). En ce sens, et comparativement aux résultats de recherche dans le milieu médical (voir p. ex. Dunkel-Schetter, 1984), le soutien de type informationnel serait plus efficace s'il provient d'un professionnel de l'éducation, alors qu'un soutien de type émotionnel serait plus efficace s'il provient d'un proche. Au vu des résultats, l'analyse de la perception d'efficacité du soutien se centre, ci-après, principalement sur les comportements soutenants de nature informationnelle et instrumentale procurés par l'enseignant-ressource.

Le soutien informationnel

Dans les expériences d'intégration scolaire investiguées, les échanges avec l'enseignant-ressource (spécialisé, d'appui ou MCDI) semblent prodiguer à l'enseignant régulier des conseils, des pistes d'action ou de l'aide tangible en termes de résolution de situations-problèmes. Ces comportements sont perçus comme soutenants parce qu'ils seraient utiles ou efficaces. En ce sens, ils permettraient aux enseignants de faire face à leurs doutes (ENS 16), de trouver des pistes de solution vis-à-vis de situations problématiques (« *Et puis effectivement, dès qu'il y a un problème, on lui explique et puis on en discute, puis, voilà, on cherche des solutions...* », ENS 17) ou de surmonter des difficultés : « *Typiquement là en début d'année, j'étais avec cet élève qui a beaucoup de difficultés, j'étais là ‹ oh, qu'est-ce que je fais ? ›, alors là tout de suite d'en causer avec, de... c'est tout bête, mais c'est une autre personne* [avec qui elle peut échanger] » (ENS 10). L'enseignant-ressource semble ainsi généralement reconnu comme étant une personne de soutien pour tout ce qui a trait à la résolution de situations-problèmes, car son expertise lui permet de proposer aux enseignants réguliers d'autres manières de faire, d'autres méthodes ou moyens pédagogiques : « *Je trouve quand même que les enseignantes spécialisées, elles ont beaucoup d'idées, et puis elles nous aident bien, donc elles nous donnent des petites techniques, des petites remarques comme ça, en filigrane et puis ça aide bien* » (ENS 12). Dans certains cas, le soutien est perçu comme étant utile ou efficace lorsque l'enseignant-ressource s'engage à chercher des solutions et à les rapporter ensuite à l'enseignant titulaire (ENS 15). L'enseignant spécialisé ou d'appui est donc perçu comme *une personne de référence* qui a la fonction de personne-ressource en conseillant les enseignants dans leurs démarches d'adaptation de l'enseignement et en les aidant à faire face aux difficultés qu'ils pourraient rencontrer : « *C'est une personne de référence cette enseignante spécialisée, par rapport aux adaptations, aux aides, aux soucis qu'on pourrait rencontrer* » (ENS 2).

Parfois, les enseignants doutent également de ce qu'ils peuvent attendre de leur élève en termes de compétences cognitives ou comportementales et peuvent avoir *peur de faire faux*, de trop ou pas assez leur en demander (ENS 4, ENS 8, ENS 9). Trouver l'équilibre entre les pressions environnementales et les compétences de l'élève pour exiger de lui des tâches et des comportements qui se situent dans sa zone proximale de développement ou sa zone de confort ne va pas forcément toujours de soi pour les enseignants qui font face à des élèves auxquels ils ne sont pas habitués à enseigner ou pour lesquels ils ne s'estiment pas suffisamment formés. Ainsi, pour plusieurs enseignants, l'enseignant-ressource permet justement de renseigner sur ce que peut faire l'élève, ce qui peut être attendu de lui, rendant le soutien concret, utile et efficace : « *Par rapport à ça, elle nous a dit que les comportements, on devait exiger de lui la même chose que les autres, ça il doit être capable de faire* » (ENS 17) ; « *Donc il fallait pour ce genre de trucs aussi pouvoir échanger, puis savoir que faire, etc. J'ai dû appeler. Donc c'était un échange, c'était bonnard, parce que, soit elle, soit moi, on pouvait discuter de l'élève, de ses progrès, de ses défis, de certains trucs bien précis, comment se comporter dans le travail écrit, dans*

les évaluations, pour l'écrit, jusqu'où je pouvais exiger, donc voilà, pour moi c'était nécessaire » (ENS 6). Mieux savoir ce qui peut être attendu de l'élève en évaluant avec autrui ses forces et ses besoins peut donc être une ressource pour l'enseignant, lui permettant de mieux cibler les tâches scolaires et les adaptations nécessaires : « *Ce qu'on faisait en dehors, on discutait justement, puis elle me disait ‹ alors ça tu peux leur faire faire, ça tu n'as pas besoin ›, puis on adaptait, puis, à la rigueur, on a réussi à aller comme ça...* » (ENS 14).

Ce type de soutien peut également diminuer un sentiment de culpabilité associé à l'idée que les élèves avec des besoins éducatifs particuliers doivent suivre le même programme que les autres élèves de la classe, au même rythme : « *Et ce qui m'avait aidé, c'était de discuter de ce problème avec l'enseignante spécialisée, et puis elle m'avait vraiment donné une piste intéressante, c'était de se dire qu'elles n'étaient pas obligées de tout comprendre à tout moment* [...] *Et puis, me dire ça, ça m'a un peu déchargée* [...] *ça m'a enlevé un petit peu le poids de me dire dire ‹ ah, mais là je ne suis pas en train de différencier avec elle, je n'adapte pas... ›* » (ENS 8). Dans la même logique, une autre enseignante exprime le souci de ne pas être sûre de pouvoir répondre aux besoins particuliers de l'élève lorsqu'elle était seule durant une matinée et comment les échanges avec l'enseignante spécialisée et la mère de l'élève lui ont permis de surmonter ce sentiment : « *Mais ce qu'elle me disait, c'est que pour lui c'était déjà un défi, alors c'est déjà génial qu'il puisse rester trois heures là sans accompagnement parce qu'il participe. Ce n'est déjà pas simple pour lui de rester à sa place, ce n'est pas simple, il y a plein de choses qui se passaient. Mais ça, c'est peut-être mon côté enseignant, où on a toujours besoin d'avoir l'impression de faire progresser l'élève et là moi j'avais l'impression que je ne le faisais pas avancer…* [...] *voilà, alors je me suis dit bon* [eh bien] *je ne peux pas m'arrêter au fait de dire non, il faudrait qu'il vienne jusqu'à la récré parce que je ne peux pas assez m'en occuper, qu'il s'embête, alors que du côté de la maman et du côté de l'enseignante spécialisée, on trouvait que c'était bien. J'ai dit maintenant, il faut que moi aussi* [eh bien] *voilà,* [je dois] *accepter* » (ENS 3). Ce type de rétroaction de la part de l'enseignant-ressource permettrait une certaine régulation émotionnelle (être rassuré, accepter une situation, par exemple). Certains comportements de soutien relèveraient ainsi tant du soutien de type informationnel par les conseils prodigués dans les échanges que du soutien de type émotionnel par l'écoute et les encouragements que fournissent ces gestes objectifs de soutien.

Néanmoins, les conseils ne seraient pas toujours les bienvenus ou perçus comme un soutien efficace. C'est, par exemple, le cas lorsque de nombreux intervenants sont impliqués dans la situation, comme le relève une enseignante concernant la gestion de la discipline : *Et puis…, tout le monde donne son avis, tout le monde donne des propositions, et puis… tout le monde fait des remarques, mais... des résultats, on n'en a pas vus beaucoup, voilà.* [...] *puis, on a essayé beaucoup de choses, pfff... je crois qu'on a passé l'année à chercher des solutions...* » (ENS 12). Cela peut également être le cas lorsqu'une nouvelle personne de soutien arrive tardivement dans une situation vécue difficilement et qu'elle prodigue des conseils sur ce qui aurait pu ou dû être mis en place. Cela peut avoir pour effet de

générer de l'agacement, voire de la culpabilité chez l'enseignant : *« Finalement, depuis septembre… elle en janvier, elle est arrivée, très chouette, avec plein d'idées et tout, mais elle me disait, avec les parents et tout, ‹ puis ça est-ce que vous avez déjà essayé ? › [...] Mais, je trouvais, peu de soutien dans le sens où, oui, où nous on vit ce quotidien depuis un moment, puis la personne qui arrive nous dit ‹ oui, il faudrait faire comme ci, il faudrait faire comme ça ›, puis nous, on a envie de dire ‹ mais au secours, j'ai déjà fait, faites autre chose ! ›* » (ENS 10). De plus, le soutien peut également être perçu comme inadéquat lorsqu'il est ressenti comme n'étant pas suffisamment concret et donc, potentiellement inefficace : « [...] *et puis les enseignantes spécialisées aussi, ce n'est pas ça, mais... alors beaucoup de propositions orales, mais après concrètement pas beaucoup, pas tellement d'aide* » (ENS 12).

Outre le soutien de nature informationnelle, les enseignants évoquent également leur satisfaction par rapport au soutien instrumental, notamment parce que ce dernier permet un partage des tâches bienvenu dans le cadre d'un quotidien professionnel complexifié.

Le soutien instrumental

Les comportements de soutien de type instrumental concernent les soutiens de nature matérielle (technique, physique et financier) et ceux se référant au partage des tâches entre l'enseignant régulier et les autres intervenants auprès de l'élève intégré. Plusieurs enseignants évoquent l'intérêt de recevoir du soutien de ce type sous la forme d'un aménagement spécifique de l'espace physique de la classe (ENS 6) ou l'utilité de disposer d'une classe spacieuse (ENS 17). D'autres évoquent l'appareillage de l'élève et de l'enseignant, notamment lorsque ce dernier a un déficit auditif (implant cochléaire, microphone), ou le mobilier spécifique à disposition des élèves qui ont un déficit visuel (table et lumière spéciales, loupe, etc.) (ENS 11, ENS 12, ENS 14). Ces aides techniques tangibles seraient un soutien de type instrumental, soutenant non seulement l'élève dans ses apprentissages et sa vie sociale au quotidien, mais également l'enseignant dans sa gestion des apprentissages. Elles seraient perçues comme efficaces, car elles faciliteraient l'expérience de l'intégration scolaire : « *Donc... depuis tout petit ce garçon a été suivi par ... par Lausanne, par l'Hôpital des Aveugles, donc il y avait tout une structure qui était déjà là, il avait une table spéciale avec une lumière spéciale, alors c'était tout organisé en ordre* » (ENS 14). Or, le fait que ces élèves bénéficient d'un outillage ou d'un appareillage spécifique a également pour conséquence, dans certaines situations, l'absence de soutien prodigué par un enseignant spécialisé : « *Il ne reçoit pas de soutien, il essaie de suivre comme il peut. Il n'en reçoit aucun, il n'a pas d'heures de soutien* » (ENS 11). Cela peut donc limiter la possibilité pour l'enseignant régulier de bénéficier d'un soutien émotionnel, mais surtout informationnel.

Si cela n'est pas perçu comme insatisfaisant dans le cadre de l'intégration scolaire d'élèves avec un déficit sensoriel, il est possible que cela soit dû aux aménagements de l'enseignement relativement faciles à mettre en place. En effet, plusieurs enseignants évoquent la mise en œuvre d'adaptations

mineures de leur enseignement en sus du soutien instrumental apporté par le matériel technique. Par exemple, pour l'élève avec un déficit visuel, en plus de sa table spéciale ou de sa lampe, il s'agissait d'écrire plus « *gros* » au tableau noir, d'imprimer des fiches avec une police de taille plus grande (ENS 14) ou encore d'adapter le rythme de l'enseignement : « *Et puis, s'il y avait un problème, on revenait des bouts* » (ENS 14). Pour l'élève avec un déficit auditif, outre l'appareillage technique de l'élève (implants cochléaires) et de l'enseignant (microphone), les supports visuels étaient privilégiés : « *Comme c'est un enfant sourd, mais qui était appareillé, et moi j'avais un micro, donc il entendait et puis on visualisait beaucoup de choses au tableau* » (ENS 12).

Si ces actes de soutien, fournis par d'autres sources que l'enseignant-ressource (membres de la direction, assurances sociales et/ou invalidité, Etat, p. ex.) peuvent influencer la perception d'adéquation des soutiens de type instrumental par les enseignants titulaires de classe, d'autres comportements de soutien de ce type, dispensés par l'enseignant-ressource, sont également évoqués. Dans ce cas, ils concernent davantage l'apport de matériel spécifique et le partage des tâches. La majorité des enseignants interrogés semblent plutôt satisfaits des mesures de soutien instrumental que leur procure l'enseignant-ressource. Ce type de soutien est perçu comme efficace lorsque l'enseignant-ressource, par exemple, prépare à l'avance le programme de l'élève intégré (ENS 3), du travail pour les jours où il est absent (ENS 4, ENS 17) ou adapte du matériel : « *Je préparais ma classe pour une semaine, je lui ... je lui faisais une photocopie de mon journal de classe avec les fiches qu'on allait faire, et puis elle, elle adaptait tout ça et puis elle me donnait du travail quand elle n'était pas là, enfin vraiment, comme ça devrait se faire* » (ENS 14). Le soutien instrumental procuré par l'enseignant spécialisé est également perçu comme étant efficace et satisfaisant lorsque l'enseignant procure le matériel spécifique nécessaire : « *Non* [à la question d'avoir besoin de matériel spécifique], *parce que là je trouvais qu'on avait tout ce qu'il fallait, la maîtresse d'intégration apportait aussi son matériel, elle avait des jeux, du matériel audiovisuel, des trucs comme ça, un ordinateur où elle pouvait travailler avec, le portable et tout, là on était performant, je trouve, on était performant* » (ENS 6). Ce type de soutien jouerait également un rôle dans la perception de la réussite de l'expérience d'intégration scolaire et favoriserait également la perception d'efficacité collective[92].

L'apport de matériel adapté par l'enseignant-ressource serait perçu comme un soutien efficace, mais également comme une action relevant de leur ressort ou de leur responsabilité : « *Non* [à la question d'avoir besoin de matériel spécifique], *parce que l'enseignante spécialisée nous mâche un peu le travail et que si on a des difficultés, c'est elle qui va chercher les outils pour nous aider au quotidien, donc actuellement tout va bien* » (ENS 2). Cela expliquerait en partie l'adéquation perçue du soutien et

[92] L'efficacité collective est illustrée par « les croyances construites par des groupes sociaux relativement à leurs capacités à réaliser certaines actions ensemble » (Carré, 2004, p. 42). Dans le cadre de l'enseignement, ce sentiment d'efficacité collective se réfère « 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).

l'absence de besoin, mais pourrait également illustrer une sorte de répartition des tâches et des responsabilités : « *Non, je ne pense pas* [avoir besoin de matériel spécifique]*, parce que le maître spécialisé justement, c'est lui qui était, au niveau des documents, c'était lui la référence et lui qui gérait* » (ENS 9). Cette référence à l'enseignant spécialisé, voire cette délégation de tâches est également illustrée par le témoignage de l'enseignante qui n'a pas vécu l'intégration scolaire sous une forme ou sous une autre et qui ne projette pas de besoin particulier en termes de soutien matériel : « *Maintenant, les fiches, est-ce que c'est…, je pense les fiches de math…, je n'ai aucune idée, est-ce que c'est possible de les utiliser, il faut les adapter. Est-ce que c'est plutôt, là, je vous ai déjà dit, je me déchargerais de tout ce qui est vraiment là, probablement je ferais un compromis avec ma collègue, de s'occuper de ça et ça* » (ENS 5).

L'enseignant-ressource fournirait un soutien perçu comme efficace lorsqu'il peut décharger l'enseignant titulaire momentanément en sortant l'élève de la classe, particulièrement lorsque ce dernier manifeste des problèmes de comportement : « *Si vous voulez, j'avais des personnes qui venaient, alors de temps en temps effectivement ça nous faisait un peu d'air de se dire ‹ bon, mon ami, il est dans la salle d'à côté, puis ce n'est pas moi qui l'ai sous la... ›. Donc, de temps en temps, qu'il ne soit pas dans la classe, bon ça, c'était mon avis, puisque c'était comportemental* » (ENS 13). De même, sans être attribués à une classe ou à un élève en particulier, les enseignants-ressource peuvent remplir cette fonction soutenante lorsqu'ils acceptent de prendre en charge un élève perturbateur d'un enseignant épuisé : « *Il y avait même deux-trois fois, quand ça n'allait vraiment pas, j'ai fait appel à la collègue qui est spécialisée : ‹ est-ce que tu ne peux pas me prendre une demi-heure ce... ›* » (ENS 5). Le partage des tâches et des responsabilités fournirait un soutien utile, d'autant plus lorsqu'il s'étend à la relation école-famille : « *C'est aussi l'enseignante spécialisée qui fait vraiment le lien avec la maison.* [...] *Tout le reste, c'est l'enseignante spécialisée qui le fait, avec les parents* » (ENS 3).

Cependant, le soutien de type instrumental peut être perçu comme inefficace lorsque les gestes objectifs de soutien représentent des actions que l'enseignant peut faire lui-même directement, notamment en termes d'adaptation du matériel. Les propos suivants, relatifs à une expérience d'intégration d'un élève ayant un déficit visuel, illustrent ce constat : *« J'ai donc une personne qui est à* [L.]*, qui est personne de soutien, c'est-à-dire que si j'ai un document de français comme ça, elle les adapte. Puis après, elle me dit ‹ mais qu'est-ce que vous voulez que j'adapte ? ›. J'ai dit, mais pff, mais s'il faut préparer, vous dire quinze jours à l'avance, ça ne me sert à rien. J'ai tout en informatique, lui, il doit avoir au minimum 18-20* [taille de la police d'écriture]*, alors je prends le document, je tape sur 20, puis je le sors comme ça, puis voilà. Pour moi, c'est beaucoup plus simple, plutôt que de prendre le document, de l'envoyer à* [L.]*, puis de dire ‹adaptez-le›, puis d'attendre qu'il vienne par la poste...* » (ENS 11).

Des insatisfactions relatives au soutien instrumental peuvent également provenir du fait que les enseignants-ressource peinent parfois à partager leur matériel pédagogique : *« Certains enseignants spécialisés ont de la peine parfois à transmettre du matériel pour qu'on ne marche pas sur leurs plates-bandes* » (ENS 4). Outre ces quelques insatisfactions, le soutien instrumental fourni par l'enseignant-ressource, en termes de matériel spécifique ou de partage des tâches, semble suffisamment efficace et satisfaisant, au point que l'absence de soutiens matériels ou financiers alloués directement à l'enseignant titulaire n'est, dans la majorité des cas, pas perçue comme problématique. Par exemple, ENS 4 estime légitime que tous les enseignants n'aient pas ce matériel à disposition ou qu'il n'y ait pas forcément de budget spécifique pour acquérir ce matériel en cas d'intégration scolaire, potentiellement parce que ce matériel peut être fourni par l'enseignant-ressource. Par ailleurs, le manque de moyens financiers supplémentaires ou de matériel spécifique à disposition rendrait les enseignants créatifs, amenant certains d'entre eux à élaborer avec leurs propres moyens le matériel nécessaire durant l'expérience de l'intégration scolaire : « *Mais là, on a vraiment fait, on a bricolé, avec les moyens du bord* » (ENS 8).

Les indicateurs présentés précédemment laissent penser que les enseignants interrogés dans cette étude sont plutôt satisfaits du soutien que leur procure la présence d'un enseignant-ressource dans l'expérience de l'intégration scolaire. En effet, le soutien social, lorsqu'il est considéré comme adéquat, est associé par certains enseignants à des expériences d'intégration scolaire réussie, voire à la réussite de l'intégration scolaire : « *Je pense qu'une intégration sans moyen, sans aide particulière, ce n'est bénéfique pour personne, c'est vraiment la mise en place des personnes qui interviennent avec l'enfant intégré qui fait la réussite de l'intégration.* [...] *Mais, quand on a l'aide nécessaire, je trouve que c'est vraiment..., ça se passe bien* » (ENS 3). Néanmoins, quelques besoins en soutien sont tout de même évoqués par les enseignants interrogés.

8.4.3.3.3 Les besoins en soutien

Peu d'enseignants expriment des besoins spécifiques en soutien, qu'ils soient de nature informationnelle, émotionnelle ou instrumentale. De manière générale, une explication à ce constat réside possiblement dans l'expression d'une certaine satisfaction générale à l'égard du soutien reçu ou dans la difficulté à appréhender les besoins. A ce propos, deux enseignants éprouvent de la difficulté à exprimer leurs besoins en soutien. Pour l'une, l'hétérogénéité de sa classe et les nombreux soutiens différents qui ont été alloués aux élèves ne lui permettent pas d'estimer d'éventuels besoins : « *C'est difficile à répondre... parce qu'il y avait en fait tellement de problèmes différents* » (ENS 12). Pour un autre, ce serait la définition même de ce que devrait représenter un soutien qui le limite dans l'expression de ses besoins, possiblement parce que son expérience du soutien n'a pas été concluante (voir section 8.4.3.3.2.4) : « *Mon problème, c'est que je me dis ‹ c'est quoi un soutien ›, mon soutien nécessaire, je ne saurais vraiment* [pas]. *Si vous me disiez ‹ mais, dis-moi le soutien nécessaire qu'il te*

faut ! ›, … des fois, je ne saurais pas… des fois, je pourrais vous dire ‹ mais écoutez, je ne sais pas, je ne sais pas ›... » (ENS 13).

Quant aux enseignants qui expriment peu de besoins, possiblement parce qu'ils les percevaient comme étant adéquats, plusieurs d'entre eux précisent que leur satisfaction est conjoncturelle et qu'il est possible que leurs besoins en soutien se modifient en fonction de la situation d'intégration scolaire : « *Dans le cas que je vis là, non, moi je dirais franchement que ça se passe bien, après..., peut-être bien qu'il y a des situations plus complexes, ...je ne sais pas* » (ENS 10). De même, si ENS 9 devait intégrer un élève peu autonome, « *physiquement très délabré* », elle aurait besoin de plus de soutien : « *Et là, c'est clair que si c'était le cas, j'aurais besoin de quelqu'un parce que je ne peux pas gérer les dix-neuf autres élèves* » (ENS 9). Quant à ENS 6, s'il pense que tous les élèves peuvent être intégrés en classe ordinaire, il exprime que, dans certains cas et notamment lorsque l'élève présente un déficit sensoriel, il aurait besoin d'être soutenu non seulement par des actes de formation, mais également par un enseignant-ressource, parce qu'il estime ce soutien satisfaisant : « *Non, je ne pense pas [qu'il y ait de limites à l'intégration scolaire], je pense qu'on peut toujours pousser les limites. Et puis, je pense, et là, c'est votre question du début, avec un minimum de formation,* [eh bien] *je pense à un élève sourd ou malvoyant, je ne sais pas, je ne saurais pas à l'heure actuelle, comment m'y prendre. Si vous voulez, si je l'avais à 100%, pour aller se balader et tout, oui, là, il n'y a pas de problème, mais dans les apprentissages, je pense que j'aurais besoin d'appui, là...* [...] *avec les intervenants, parce que je trouvais que c'était quand même bien, et puis par des formations de base* » (ENS 6).

Sans l'exprimer explicitement comme un besoin, ENS 4 affirme, que si elle le pouvait, elle *prendrait* volontiers plus d'heures de soutien dans le but « *que l'enfant ait plus de soutien personnalisé, que nous on ne peut pas lui apporter en ayant vingt autres élèves autour, ce n'est pas possible* » (ENS 4). Ainsi, le besoin en soutien ou le souhait de disposer de davantage de soutien pourrait avoir pour but non seulement de soutenir plus spécifiquement l'élève présentant des besoins éducatifs particuliers, mais également de soutenir l'enseignant dans la gestion des apprentissages, ce qui pourrait faciliter l'expérience de l'intégration scolaire. Ce constat est illustré par un enseignant qui exprime le besoin de disposer de davantage de soutien pour lui même et non pour l'élève intégré : « *Ce n'est pas l'enfant qui aurait besoin de soutien, c'est que, des fois, c'est plutôt moi* » (ENS 13). Par exemple, il définit ce soutien comme la possibilité de pouvoir déléguer momentanément à l'extérieur la prise en charge de l'élève afin de pouvoir *souffler*, même si ces paroles lui sont pénibles à dire, car elles sont à son avis contradictoires avec sa position vis-à-vis de l'intégration scolaire : « *Mais, c'est horrible, parce que je dis à la fois que je suis pour l'intégration, puis il y a des moments où j'aurais tellement besoin, moi, de retrouver mon souffle, que je dis... ma plus belle, mon plus beau soutien ce serait dire ‹ eh bien, pendant un petit moment, ce n'est pas moi qui m'en occupe du tout, … vous le gardez pendant trois – quatre jours... ›. Parce que, quand on a des conflits qui sont un peu lancinants comme ça, c'est dur …*

de... même s'il est loin pendant une heure ou bien pendant une demi-journée, après ça recommence. Alors, on est tout le temps un peu... » (ENS 13).

Ces propos sont à recontextualiser avec la nature des besoins éducatifs de l'élève (difficultés comportementales) et avec l'inadéquation perçue des soutiens reçus dans le cadre des expériences d'intégration scolaire de cet enseignant. L'inadéquation perçue du soutien est, dans cette situation, associée aux caractéristiques des enseignants-ressources avec lesquels cet enseignant a collaboré (inexpérience et manque d'implication). Cette confrontation à des comportements de soutien *non soutenants* peut expliquer en partie le besoin de disposer de soutien sur un plan personnel. Faire l'expérience d'actes de soutien perçus comme n'étant pas supportants peut être mis en parallèle avec l'inexpérience de l'intégration scolaire et, conséquemment, des soutiens. En ce sens, ENS 5, qui n'a pas expérimenté l'intégration scolaire, est la seule à exprimer et à projeter clairement des besoins en soutien si elle était amenée à vivre une telle expérience. Elle est également la seule, avec ENS 6, à considérer comme un soutien (et donc comme un besoin potentiel en soutien) les actes de formation continue non formelle et d'apprentissage informel : « *Moi, j'aurais besoin de soutien, soit. Bon, il y a un intervenant, ça, c'est un soutien ; après il y a des soutiens, je ne sais pas, style intervisions, groupe des enseignants concernés par une intégration pour éventuellement avoir un échange régulièrement avec des collègues, d'autres collègues et puis… des soutiens aussi peut-être sous forme de formation, où j'ai proposé un cours, où je peux mieux gérer aussi moi-même, parce que j'imagine c'est…, ça peut aussi aller, être enseignant on peut aussi être touché par..., … soit, négatif non, mais c'est insupportable, soit très touché par rapport au cœur, voilà, je pense, là il y aurait… en tous cas moi j'aurais sûrement…, j'exploiterais ces soutiens si c'était nécessaire* » (ENS 5).

Cette projection des besoins en soutien *au cas où* rejoint les besoins en soutien qui semblent surgir particulièrement lorsqu'un élève présente des difficultés et qu'aucune mesure n'est allouée : « *On a d'autres enfants en classe qui nous posent bien plus de problèmes et pour qui on n'a pas d'aide, et là c'est plus délicat* » (ENS 3). En effet, si les besoins en soutien sont peu mentionnés relativement au vécu expérientiel de l'intégration scolaire des enseignants interrogés, nombre d'entre eux évoquent des besoins en soutien dans les situations où les élèves ne « remplissent » pas les conditions d'éligibilité leur permettant d'avoir accès aux mesures d'aide. Ce peut être tant le cas d'élèves ayant une dyslexie (ENS 16), un haut potentiel intellectuel (« *Aussi l'enfant HP qui nous pose parfois aussi des gros gros problèmes* », ENS 5), ou des difficultés comportementales importantes. Par exemple, ENS 5 estime qu'elle aurait besoin d'être soutenue lorsqu'elle a à faire à un élève ayant un haut potentiel intellectuel : « *Puis là aussi, on devrait avoir des personnes spécialisées qui nous épaulent, pour un enfant HP, parce que c'est une autre forme d'intégration. On devrait aussi peut-être avoir, pour cet enfant, la possibilité d'une personne qui ne s'occupe que de lui !* » (ENS 5). Dans le même sens, une enseignante reconnaît que, lorsqu'elle a eu à faire à un élève manifestant des problèmes de comportement, cela lui aurait été utile d'avoir une personne-ressource pour la décharger :

« *Typiquement là, elle me l'aurait peut-être pris un moment* » (ENS 10). Etant donné que les situations d'intégration scolaire ou d'enseignement à des élèves manifestant des difficultés comportementales semblent générer un certain degré de stress et/ou d'épuisement chez plusieurs enseignants (ENS 5, ENS 10, ENS 11, ENS 12, ENS 13, ENS 16, ENS 17), quelques enseignants reconnaissent qu'il serait plus aisé d'accueillir dans leur classe un élève avec des besoins éducatifs particuliers qui bénéficie du statut d'intégration, car cela leur permettrait de recevoir du soutien : « *Mieux vaut peut-être avoir une intégration totale et profiter vraiment d'une structure qui est là ; non, je vous dis, cet enfant l'année passée, là on aurait eu besoin d'une…, je ne dis pas, je ne sais pas. Peut-être, il serait même, dans une autre classe, sous forme d'intégration, cet enfant, je ne sais pas, mais on aurait probablement beaucoup plus. Mais ce n'est pas uniquement ici, c'est dans…, chez les collègues, on est délaissé un peu, parfois, avec nos problèmes* » (ENS 5).

L'absence de soutien dans certaines situations et les besoins que ces dernières engendrent généreraient également un sentiment d'injustice liée à l'allocation et à la répartition des mesures de soutien : « *Mais, au niveau du soutien, il y a une injustice terrible parce que pour les enfants intégrés, on ne se pose pas trop la question au niveau financier, on se dit qu'ils ont besoin d'aide, on va leur donner tant d'aide de plus. Alors qu'un enfant qui est en difficulté scolaire, on demande de l'aide et c'est toujours plus délicat : soit il y a des listes d'attentes, soit il faut attendre qu'il soit en échec pour qu'il obtienne une aide, ce n'est pas très équitable, la balance. Pour les élèves intégrés, on a tout de suite une aide très conséquente et pour les autres enfants qui sont en difficulté scolaire, on doit beaucoup se battre pour qu'ils aient un tout petit peu de soutien* » (ENS 2).

Si les enseignants expriment peu de besoins en soutien de manière générale, ils expriment également peu de besoins en soutien en fonction de la nature des soutiens (émotionnelle, informationnelle, instrumentales). Concernant le soutien instrumental plus spécifiquement, les besoins en soutien concernent essentiellement des soutiens qui ne relèvent pas de l'enseignant-ressource. Par exemple, plusieurs enseignants évoquent le besoin que les salles de classe soient accessibles à tous (configuration architecturale des bâtiments scolaires qui limiteraient actuellement l'accès universel, ENS 4, ENS 12, ENS 14), qu'elles soient suffisamment spacieuses lorsqu'il s'agit d'accueillir un élève en fauteuil roulant par exemple (ENS 4), qu'un local soit à disposition pour les heures de soutien à l'élève (ENS 4) ou encore qu'une « *médiathèque* » (ENS 8) ou qu'une « *caisse de matériel spécifique intégration* », transmissible d'un enseignant à l'autre (ENS 4), soient disponibles, afin d'avoir accès à d'autres ressources matérielles que celles faisant partie de l'inventaire classique d'une classe ordinaire. Cet accès indépendant à du matériel spécifique (médiathèque, caisse de matériel) permettrait de combler le manque d'accessibilité à du matériel pédagogique spécifique dû au fait que certains enseignants spécialisés peinent à le transmettre aux enseignants de classe ordinaire (ENS 4) ou au fait que ce matériel est exclusivement à disposition des enseignants spécialisés, ce qui nécessite de s'adresser à l'enseignant spécialisé pour l'utiliser (ENS 4).

Néanmoins, par rapport au soutien instrumental prodigué par l'enseignant spécialisé, aucun besoin spécifique n'est évoqué. Cela peut s'expliquer par le fait que, dans certaines situations et en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers de l'élève, les besoins en soutien matériel ne sont pas perçus comme nécessaires (« *Non, par rapport à ce que je vis là...* » ENS 10) ou que les soutiens nécessaires aux besoins de certains élèves sont souvent déjà présents, par exemple lorsque l'élève présente un déficit sensoriel (appareillage ou mobilier spécifique). Pour les élèves manifestant des troubles du comportement, l'absence de besoin en soutiens matériels peut s'expliquer par le fait qu'aucun élément matériel ou physique ne semble pouvoir soutenir l'enseignant : « *Là, en l'occurrence, par rapport au problème qu'on a eu, non, je pense qu'il y a... je ne vois pas trop ce qu'ils auraient pu nous donner, en fait... c'est vraiment un problème lié à cet enfant-là...* » (ENS 17). Enfin, une autre enseignante n'exprime également pas de besoin particulier en termes de soutien instrumental, estimant qu'elle a à sa disposition déjà tout un matériel scolaire qu'elle pourrait utiliser ou adapter si elle avait à faire à une situation d'intégration scolaire : *« En accord avec l'enseignante spécialisée, avec tout ce que j'ai qui va très bien pour les deuxièmes, je pense, il y a sûrement du matériel qu'un enfant en intégration pourrait déjà utiliser, peut-être en différenciation par rapport à la difficulté, il y a des jeux qui sont pour plusieurs niveaux, mais... il y aurait sûrement plein de choses déjà prêtes, déjà existantes* » (ENS 5).

8.4.3.3.4 Synthèse du thème soutien social

Outre des ressources personnelles, comme la formation et le sentiment de compétence par exemple, les enseignants disposent de ressources sociales, c'est-à-dire du soutien fourni par autrui, afin de gérer au mieux l'intégration scolaire. Plusieurs déterminants de la satisfaction à l'égard du soutien ont permis d'examiner l'adéquation perçue du soutien social reçu par les enseignants. Il ressort de cette analyse que les enseignants interrogés sont globalement satisfaits du soutien qui leur est procuré. Néanmoins, des nuances s'observent en fonction de l'orientation de leurs attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire. Les enseignants ayant les attitudes les plus favorables vis-à-vis de l'intégration sont plus nombreux que les enseignants avec des attitudes plus défavorables à estimer recevoir suffisamment de soutien, sauf dans les situations où l'élève qui leur semble manifester des difficultés ne possède pas le statut d'intégration. Ils sont également plus nombreux à exprimer leur satisfaction vis-à-vis de la disponibilité du soutien ou à penser que le soutien sera disponible en cas de besoin, ainsi qu'à l'égard du fonctionnement du soutien, particulièrement lorsque les modalités de cointervention favorisent le partage des tâches d'enseignement (coenseignement, notamment). En outre, un tel fonctionnement du soutien favoriserait un sentiment d'efficacité personnelle opérant et permettrait des opportunités d'apprentissage non formel.

Concernant les caractéristiques de l'enseignant-ressource, l'implication et les compétences professionnelles ressortent comme étant des caractéristiques qui semblent influencer fortement

l'appréciation subjective du soutien social. Si les enseignants sont satisfaits du soutien reçu lorsque l'enseignant-ressource est particulièrement investi et, au contraire, insatisfaits lorsqu'il fait preuve d'un manque d'engagement ou de motivation quelles ques soient leurs attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire, les enseignants avec les attitudes les plus négatives sont les plus nombreux à évoquer des caractéristiques de l'enseignant-ressource qui génèrent de l'insatisfaction à l'égard du soutien reçu. Certaines caractéristiques personnelles, comme les attitudes d'ouverture, semblent être des caractéristiques devant être présentes à la fois chez l'enseignant qui reçoit et chez celui qui procure le soutien, afin que ce dernier puisse être perçu comme étant satisfaisant. Quant aux caractéristiques propres à l'enseignant qui reçoit le soutien, les enseignants interrogés ayant tant des attitudes plus positives que plus négatives à l'égard de l'intégration scolaire relèvent que des attitudes individualistes et l'appréhension d'être jugé par l'enseignant-ressource peuvent générer une perception négative du soutien social. Au contraire, être capable de dépasser cette crainte du jugement et être capable de demander de l'aide quand cela est nécessaire soutiendrait une perception plus positive du soutien. Associées à ces caractéristiques individuelles, les caractéristiques de la relation de collaboration semblent, elles aussi, influencer la satisfaction vis-à-vis du soutien social reçu. Ainsi, les logiques affinitaires, le partage d'une vision commune de l'enseignement, une bonne communication, la confiance et la clarification des rôles seraient des conditions non seulement d'une relation de collaboration pédagogique satisfaisante, mais également des conditions favorisant la satisfaction à l'égard du soutien reçu. Si les deux premières conditions sont évoquées par des enseignants à la fois plutôt favorables et plutôt défavorables à l'intégration scolaire, les trois dernières sont essentiellement mentionnées par des enseignants ayant des attitudes plus positives vis-à-vis de l'intégration scolaire.

Le dernier déterminant de la satisfaction à l'égard du soutien reçu investigué est relatif à l'efficacité perçue des comportements de soutien. Les analyses indiquent que ce seraient essentiellement des comportements de soutien de nature informationnelle et instrumentale qui contribueraient à la perception d'efficacité du soutien : les échanges avec l'enseignant-ressource permettraient de recevoir des conseils utiles et de l'aide à la résolution de situations-problèmes. Quant aux comportements de soutien de type instrumental, la dispensation de matériel pédagogique adapté et le partage des tâches avec l'enseignant-ressource, essentiellement, seraient perçus comme utiles et, donc, adéquatement soutenant. La perception d'utilité ou d'efficacité de ces comportements de soutien est relevée par les enseignants, quelles que soient leurs attitudes à l'égard de l'intégration scolaire.

Enfin, les enseignants interrogés font part de peu de besoins en soutien, outre les situations pour lesquelles ils n'en ont pas, c'est-à-dire lorsque l'élève présente, selon eux, des difficultés scolaires ou comportementales sans pour autant remplir les conditions d'éligibilité permettant d'avoir accès aux mesures d'aide, c'est-à-dire l'élève qui ne bénéficie pas du statut d'intégration. Les quelques besoins en soutien évoqués concernent essentiellement des soutiens directs à l'enseignant lui permettant de *souffler* et des soutiens physiques, matériels et/ou techniques qui ne sont pas du ressort de

l'enseignant-ressource (configuration architecturale des bâtiments scolaires, par exemple). Il a également pu être relevé que les enseignants expriment peu de besoins relativement aux expériences d'intégration qu'ils ont vécues, mais que cela resterait relatif : en ce sens, ils demeurent prudents et ne se prononcent pas forcément pour d'autres situations, notamment dans le cas où l'élève présenterait des besoins éducatifs particuliers plus importants. En conséquence, les besoins en soutien semblent essentiellement être dépendants de certains aspects conjoncturels (besoins éducatifs particuliers de l'élève) et peu associés aux attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire.

8.4.4 Synthèse des résultats qualitatifs : des influences multiples et réciproques

Dans le cadre de cette étude complémentaire de nature qualitative, les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire ont été appréhendées par le biais de son vécu expérientiel. Les objectifs de recherche ont été déterminés à partir des résultats de l'étude quantitative communs aux deux échantillons de recherche. Il s'est agi premièrement de mieux comprendre l'influence des caractéristiques des élèves sur le vécu expérientiel de l'intégration, plus spécifiquement en termes de gestion de classe et des apprentissages. Deuxièmement, afin de saisir l'absence d'effet significatif de la formation continue sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire, cette partie de la recherche a tenté d'identifier, d'une part, les raisons sous-jacentes à la non-participation aux cours de formation continue et, d'autre part, les besoins en formation. L'influence de la formation en général sur l'expérience de l'intégration scolaire a également été examinée en identifiant l'adéquation perçue de la formation initiale ainsi que les modalités de développement professionnel qui soutiennent positivement l'expérience de l'intégration scolaire. Troisièmement, considérant que le sentiment de compétence pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers exerce une influence majeure sur l'expression d'attitudes à l'égard de l'intégration scolaire, les éléments qui le renforcent ou le diminuent ont été identifiés. Quatrièmement et dernièrement, l'appréciation subjective du soutien reçu a été examinée à l'aide de plusieurs déterminants de la satisfaction, dans le but de saisir de quelle manière le soutien perçu par les enseignants influence leur vécu expérientiel de l'intégration. Suite à la présentation successive des résultats relatifs à ces quatre thématiques, cette synthèse vise à offrir une vue d'ensemble des résultats et de mettre en évidence l'interdépendance des différents facteurs examinés. Elle cherche également à mettre en évidence la complexité du phénomène étudié en présentant une schématisation des relations principales entre les quatre facteurs principaux examinés, ainsi qu'entre ces facteurs et le vécu expérientiel de l'intégration scolaire et les attitudes des enseignants (cf. figure 13). Cette nouvelle représentation schématique permet en outre de compléter celles présentées dans le cadre des synthèses du cadre théorique et des résultats quantitatifs.

La figure 13 indique que chacun des quatre facteurs examinés peut exercer un effet indépendant, bien que souvent combiné, sur le vécu expérientiel de l'intégration scolaire. En ce sens, traduite notamment en termes de gestion de classe et des apprentissages, l'expérience subjective de l'intégration scolaire

est plus ou moins facilitée ou vécue positivement en fonction des caractéristiques de l'élève intégré et des autres élèves de la classe, de la perception d'être suffisamment formé, préparé ou outillé à enseigner en contexte d'intégration scolaire, du sentiment de compétence pour enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers et de la perception d'être adéquatement soutenu. De plus, les résultats ont indiqué que les conditions de travail en classe semblent également exercer un effet direct sur le vécu expérientiel de l'intégration scolaire. En effet, ce vécu, quels que soient les besoins éducatifs particuliers de l'élève intégré, est perçu comme facilité lorsque l'effectif de la classe n'est pas trop grand, lorsque le groupe-classe est homogène au niveau des apprentissages et lorsque les autres élèves manifestent des attitudes d'accueil à l'égard de l'élève intégré, des comportements de protection et qui participent à la résolution de situations problématiques. Si le vécu expérientiel varie en fonction de différents facteurs associés tant à l'élève, qu'à l'enseignant lui-même ou qu'à l'environnement, il peut exercer lui-même une influence sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire (figure 13). Par exemple, des expériences vécues positivement ou perçues comme réussies génèrent des attitudes plus positives.

La figure 13 reflète également que les caractéristiques de l'élève intégré peuvent influencer les attitudes des enseignants sans être médiées par le vécu expérientiel de l'intégration scolaire. Dans ce cas, les préjugés ou a priori des enseignants sur les élèves avec certains besoins éducatifs particuliers sont projetés sur l'expérience potentielle de l'intégration scolaire – autrement dit sur la complexité hypothétique de la gestion de la classe et/ou des apprentissages – et influencent directement leurs opinions à l'égard de l'intégration scolaire. Néanmoins, dans la plupart des cas, la perception de la faisabilité de l'intégration scolaire en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves est médiée par le vécu expérientiel de l'intégration scolaire (cf. figure 13). Cela signifie, entre autres, que l'expérience subjective de l'intégration scolaire permet de diminuer certaines appréhensions initiales relatives à la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves (peur de l'inconnu). Quant à l'influence des caractéristiques des élèves sur le vécu expérientiel de l'intégration scolaire, les résultats ont indiqué que les enseignants rapportent une expérience plus positive lorsque les élèves manifestent des compétences prosociales et/ou scolaires et des attitudes positives face à la tâche. A contrario, les élèves qui possèdent peu de compétences sociales et ont des attitudes négatives face à la tâche ont tendance à induire une complexification de la gestion de la classe et des apprentissages et, dans certaines situations, de l'épuisement professionnel et émotionnel.

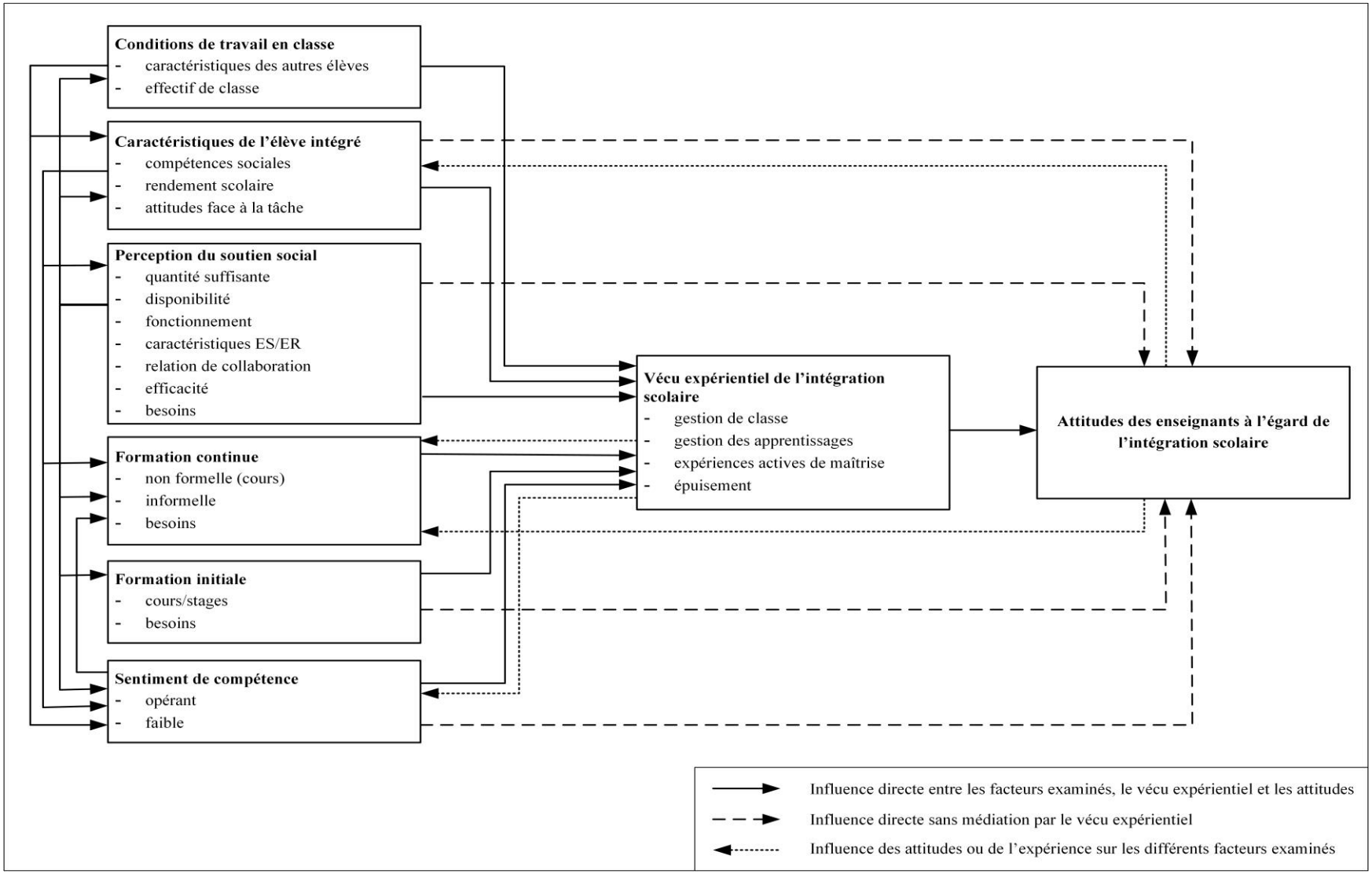


Figure 13. Représentation schématique des relations principales supposées entre certains facteurs associés aux attitudes à l'égard de l'intégration scolaire.

Les caractéristiques de l'élève influencent en outre les trois autres facteurs examinés et peuvent déterminer certains besoins. Premièrement, elles exercent un effet modérateur sur la perception du soutien social et sur les besoins en soutien. Le soutien est notamment perçu comme moins efficace et moins satisfaisant dans les situations où l'enseignant est confronté à un élève présentant des difficultés comportementales, quelle que soit la quantité d'heures allouées à l'élève ou à la classe. Les besoins en soutien varient en fonction des caractéristiques des élèves intégrés, notamment de la sévérité et de la complexité de leurs besoins éducatifs particuliers. En outre, les besoins en soutien sont évoqués comme étant particulièrement prégnants pour les élèves qui manifestent, d'après leur enseignant, des difficultés d'ordre comportemental et/ou des apprentissages qui complexifient considérablement l'enseignement au quotidien, mais qui ne sont pas reconnus officiellement comme ayant droit à des mesures de pédagogie spécialisée.

Deuxièmement, les caractéristiques de l'élève influencent la formation et les besoins en formation. En ce sens, les besoins, les intentions de formation continue formelle (cours) et le processus décisionnel de s'engager à suivre des cours de formation continue dépendent de la nature des besoins éducatifs particuliers de l'élève.

Troisièmement, les caractéristiques des élèves influent sur le sentiment de compétence pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Par exemple, les difficultés comportementales des élèves génèrent un sentiment de compétence plus faible. La nature de certains besoins éducatifs particuliers, comme les déficits auditif et visuel, peut engendrer, dans certains cas, la projection d'un faible sentiment de compétence. Or, lorsque les enseignants expérimentent l'enseignement à ces élèves, ils constatent sa faisabilité et expriment un sentiment d'efficacité pédagogique plus opérant.

De plus, qu'il s'agisse d'expériences projetées ou vécues, la perception des caractéristiques de l'élève intégré est modérée par la perception du soutien social (voir figure 13) : la difficulté perçue à enseigner à certains élèves est compensée ou exacerbée par la perception d'adéquation du soutien reçu. Selon une logique similaire, la perception du soutien social influence celle des conditions du travail d'enseignement. En ce sens, la dispense du soutien non seulement à l'élève avec des besoins éducatifs particuliers, mais également à un groupe d'élèves ou à l'ensemble de la classe – par le biais du coenseignement, notamment – est un fonctionnement qui facilite le vécu expérientiel de l'intégration. Contrairement au soutien dispensé à l'élève avec des besoins éducatifs particuliers en dehors de la classe, ce type de pratiques collaboratives permet en effet à l'enseignant régulier de bénéficier de soutien informationnel et instrumental pour l'ensemble de sa classe et à d'autres élèves de profiter de ce soutien. Un tel fonctionnement est particulièrement apprécié lorsque l'enseignant estime que d'autres élèves de la classe présentent également des difficultés ou des besoins éducatifs particuliers, mais pour lesquels aucune mesure de soutien direct n'est allouée officiellement. De plus, les caractéristiques de l'élève intégré peuvent être minimisées ou, au contraire, exacerbées par les

caractéristiques des autres élèves de la classe ou par l'effectif de la classe. Par exemple, les difficultés comportementales de l'élève intégré sont exacerbées lorsque les autres élèves de la classe manifestent également de telles difficultés ou lorsqu'ils sont encore peu autonomes.

La perception du soutien social exerce également un effet considérable sur le vécu expérientiel de l'intégration scolaire, au point que certains enseignants n'envisagent pas l'intégration scolaire comme réaliste sans la présence de l'enseignant-ressource. Et cela seulement pour autant que ce dernier présente certaines caractéristiques (ouverture, engagement, p. ex.) et fournisse une aide qualifiée de concrète. Ainsi, l'adéquation perçue du soutien reçu est principalement déterminée par un nombre d'heures considéré comme suffisant, par l'efficacité de l'aide prodiguée, la disponibilité des enseignants-ressources, ainsi que la motivation, l'implication et l'expérience de ces derniers. Etant donné que certains enseignants estiment qu'il n'y a pas de limite à l'intégration scolaire s'ils sont bien soutenus, il peut également être supposé que la perception du soutien social exerce un effet direct sur les attitudes des enseignants (figure 13). En ce sens, la perception d'être adéquatement soutenu quelle que soit la situation générerait des attitudes positives à l'égard de l'intégration scolaire en général.

Avec celui des caractéristiques de l'élève, le soutien social perçu est le second facteur à l'étude à influencer les trois autres facteurs, en sus du vécu expérientiel de l'intégration scolaire (cf. figure 13). Tout comme les caractéristiques de l'élève avec des besoins éducatifs particuliers et des autres élèves de la classe, la perception du soutien influence la formation et le sentiment de compétence. Par son fonctionnement collaboratif (échanges, aide à la résolution de problèmes, coenseignement, etc.), le soutien social favorise le développement professionnel des enseignants par des apprentissages informels, ainsi que le sentiment d'efficacité pédagogique grâce aux expériences tant actives de maîtrise que vicariantes. Ensemble, ces facteurs agissent sur le vécu expérientiel de l'intégration scolaire : dotés de moyens supplémentaires et confortés par un sentiment de confiance en leurs capacités plus opérant, les enseignants perçoivent la gestion des apprentissages et de la classe comme étant facilitée ou réussie dans la plupart des expériences relatées, autrement dit dans le cas de l'intégration scolaire d'élèves avec la plupart des besoins éducatifs particuliers. De plus, si le soutien est perçu comme adéquat, il génère le sentiment de n'avoir pas besoin de se former en particulier, tant en formation initiale que continue. La perception du soutien social influence en outre les besoins en soutien supplémentaire. Les besoins en soutien dépendent principalement de l'efficacité perçue des soutiens reçus, ainsi que des caractéristiques de l'élève et des autres élèves de la classe, et, parfois, de la configuration architecturale des bâtiments scolaires. Par ailleurs, la figure 13 reflète l'influence du sentiment de compétence sur la formation continue, les besoins en formation continue pouvant être générés par un faible sentiment de compétence. Par contre, les éléments de discours analysés ne permettent pas d'illustrer l'influence directe du sentiment de compétence sur les attitudes identifiée dans l'étude quantitative.

Les résultats qualitatifs ont également indiqué qu'un faible sentiment de compétence et que les besoins en formation continue découlent en partie à la perception de n'avoir pas été suffisamment préparé en formation initiale. Néanmoins, d'après les résultats, certains cours dispensés en formation initiale et les stages pratiques en école spécialisée ou en classe intégrative facilitent la gestion des apprentissages dans certaines expériences de l'intégration scolaire. Ces conditions de formation peuvent également exercer un effet plus direct sur les attitudes des futurs enseignants, notamment en agissant sur leurs représentations du handicap et du principe d'éducabilité.

Pour conclure, si les différents facteurs examinés peuvent influencer les attitudes des enseignants directement ou par le biais du vécu expérientiel de l'intégration scolaire, l'expérience subjective de l'intégration génère elle aussi des apprentissages informels (apprentissage sur le tas, p. ex.) et un sentiment de compétence plus opérant (figure 13). De même, les attitudes des enseignants peuvent influencer leur décision à participer à certaines activités de formation continue et leur perception des caractéristiques des élèves (cf. figure 13). En ce sens, les enseignants avec des attitudes positives à l'égard de l'intégration scolaire, émanant d'un système de croyances basées sur la valorisation de la diversité à l'école et dans la société, perçoivent plus de caractéristiques positives chez les élèves avec des besoins éducatifs particuliers, possiblement parce qu'ils estiment que l'intégration scolaire est un droit fondamental pour tous les élèves, quels que soient leurs besoins.

Cette synthèse a permis de représenter schématiquement les relations plurielles entre les différents facteurs associés à l'objet d'attitude. Si l'on combine ce résultat avec les corrélations identifiées entre certaines variables explicatives dans l'étude quantitative, il invite à mener des recherches dans lesquelles une modélisation par équation structurale, par exemple, permettrait de confirmer les influences multiples et possiblement réciproques entre les différentes variables en jeu et d'illustrer statistiquement la complexité du phénomène à l'étude.

Les résultats des études quantitative et qualitative présentées précédemment sont discutés dans le chapitre suivant.

9 DISCUSSION

Ce chapitre a pour intention de discuter les résultats quantitatifs et qualitatifs en regard de la littérature scientifique dans le domaine. La discussion est organisée en fonction des trois champs d'influence des attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire, mis en évidence dans le cadre théorique. Ainsi, sont discutés successivement les résultats relatifs à l'influence 1) des caractéristiques des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sur les attitudes des enseignants, 2) des caractéristiques de l'enseignant et, finalement, 3) celles de l'environnement scolaire. Les résultats devant être interprétés à la lumière des différentes limites et forces que cette recherche comporte, ces dernières sont tout d'abord exposées et discutées.

9.1 Limites et forces de la recherche

Au vu des disparités cantonales en matière de politique et de lois scolaires et malgré l'entrée en vigueur des accords intercantonaux sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée et sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), respectivement en 2011 et 2009 (CDIP, 2015b), les résultats de l'étude quantitative ne sont pas généralisables aux enseignants des autres cantons.

De plus, les taux de retour des échantillons francophone (56.52%) et germanophone (56.04%) sont inférieurs au seuil de 60% conventionnellement requis. Cela indique que les résultats quantitatifs sont à interpréter avec prudence. S'il est reconnu qu'un taux élevé de réponses produit des résultats plus représentatifs de la population cible, il n'existerait toutefois pas de seuil minimal atteignant un consensus entre les chercheurs, celui-ci variant de 50% à 80% (Babbie, 2015 ; Baruch & Holtom, 2008). Le seuil de 60%, souvent considéré comme un seuil minimal acceptable, n'en demeure pas moins un principe de base similaire à la règle empirique $p < .05$ qui masque des questions plus complexes (Johnson & Wislar, 2012). En ce sens, outre le constat que les taux de retour en sciences sociales ont décliné ces dernières années (Babbie, 2015 ; Baruch, 1999), des estimations empiriques récentes mènent à la conclusion que le taux de retour d'une étude ne serait pas autant associé à la qualité de sa représentativité que pensé initialement (Groves, 2006 ; Keeter, Kennedy, Dimock, Best, & Craighill, 2006). Davantage que le taux de retour, ce serait essentiellement le degré d'écart de l'échantillon de recherche avec la population-cible qui serait central dans l'évaluation de la représentativité (Cook, Heath, & Thompson, 2000). Cela signifie qu'une recherche avec un taux de retour élevé, mais dont l'échantillon est très différent de la population-cible, pourrait produire des résultats bien plus biaisés qu'une recherche avec un taux de retour faible, mais dont l'échantillon est réellement représentatif de la population cible et obtenue à partir d'une sélection aléatoire (Keeter et al., 2006). En l'occurrence, les échantillons de recherche de cette étude ont été sélectionnés de manière aléatoire et leur description a indiqué que plusieurs de leurs caractéristiques correspondaient à celles

de la population cible. En conséquence, il y a peu de raisons de penser que les résultats de l'étude quantitative sont affectés de manière importante par l'amplitude de la non-participation, d'autant plus que les taux de retour obtenus sont supérieurs à 50% et, de surcroît, plus élevés que la moyenne des taux de retour de nombreuses recherches (Baruch & Holtom, 2008 ; Shih & Fan, 2009). En outre, les taux de retour de cette étude ont été définis et calculés de manière transparente à partir des lignes directrices fournies par l'AAPOR, ce qui les rend directement comparables (Johnson & Wislar, 2012).

Ensuite, les attitudes des enseignants ont été examinées principalement à partir de questionnaires autoadministrés et d'entretiens individuels, sans mesure directe du comportement des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques. Cela signifie que les résultats doivent être interprétés au niveau des perceptions ou des opinions, et non en termes de relation entre attitude et comportement. Néanmoins, la description des échantillons des études, tant quantitative que qualitative, a indiqué que la plupart des enseignants interrogés ont expérimenté l'intégration scolaire. L'expérience directe avec l'objet d'attitude étant un gage de la congruence entre l'attitude et le comportement (Ajzen & Fishbein, 2005 ; Eagly & Chaiken, 1993 ; Fazio & Zanna, 1981 ; Glasman & Albarracín, 2006 ; Kraus, 1995), il peut ainsi être supposé que si les attitudes examinées dans cette étude ne peuvent prédire un comportement en particulier, elles peuvent néanmoins refléter une tendance générale à s'engager dans des comportements représentatifs de la mise en œuvre de l'intégration scolaire.

Enfin, en raison de l'absence de recherche antérieure sur les attitudes des enseignants en Suisse ayant utilisé les échelles ORI et/ou ATIES, cette étude ne permet pas de déterminer les changements d'attitudes qui auraient pu survenir par suite des récentes injonctions politico-légales en matière d'intégration scolaire (CDIP, 2007). Cependant, au vu du peu d'études suisses publiées sur ce thème, et malgré l'évolution du contexte scolaire ces dernières années, cette recherche présente l'intérêt de documenter de manière détaillée les attitudes des enseignants de trois cantons à l'égard de l'intégration scolaire, augmentant ainsi les connaissances sur ce sujet. Ce travail permet également d'identifier les défis auxquels sont confrontés actuellement les enseignants qui intègrent des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Cela permet en outre d'appréhender les conditions de mise en œuvre de l'intégration scolaire et les changements à opérer pour favoriser, par l'intermédiaire des enseignants et de leurs attitudes, la réussite de ce mode de scolarisation. Ce dernier constat représente l'une des forces majeures de cette étude, auquelles il faut ajouter les qualités psychométriques satisfaisantes des instruments de mesure et la taille des échantillons, ainsi que le plan de recherche mixte, séquentiel et explicatif, qui permet de comprendre le phénomène étudié plus en profondeur. Il qui comporte également l'intérêt de se distancer du large corpus d'études sur les attitudes, qui est principalement de nature quantitative (Avramidis & Norwich, 2002).

9.2 Le rôle des caractéristiques de l'élève sur les attitudes des enseignants

L'étude quantitative a permis de confirmer la première hypothèse de recherche à savoir que les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire varient de manière significative en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves intégrés en classe ordinaire. Les résultats hautement significatifs dans le cas des deux échantillons de recherche, francophone et germanophone, corroborent les résultats de la recherche au niveau international (Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011 ; Čagran & Schmidt, 2011 ; Gebhardt et al., 2011 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012 ; Lalvani, 2013 ; Rakap & Kaczmarek, 2010). Déjà identifié dans la méta-analyse de Scruggs et Mastropieri (1996), ce constat semble perdurer. Les résultats de l'étude quantitative indiquent également que les enseignants, tant francophones que germanophones, expriment des attitudes plus positives envers l'intégration scolaire d'élèves ayant des difficultés sociales et de communication ou des difficultés d'apprentissage qu'envers celle d'élèves ayant un handicap sensorimoteur ou un trouble du comportement. Ces résultats rejoignent les constats de la littérature internationale qui stipulent que les enseignants ont des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves ayant des besoins plutôt mineurs que plus complexes (Avramidis & Kalyva, 2007 ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Gyimah et al., 2009 ; Khochen & Radford, 2012 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012 ; Leung & Mak, 2010 ; Scrugss & Matropieri, 1996 ; Subban & Sharma, 2005).

Des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration d'élèves ayant des besoins mineurs s'expliquent principalement par le fait que l'intégration scolaire de ces élèves requiert peu de modifications des pratiques d'enseignement ou que les adaptations sont aisément réalisables (Anati & Ain, 2012 ; Avramidis & Kalyva, 2007 ; Scrugss & Mastropieri, 1996 ; Vermeulen, Denessen, & Knoors, 2012 ; Wilczenski, 1995). Les résultats de l'enquête qualitative indiquent en effet que, lorsque les élèves avec des besoins éducatifs particuliers démontrent de bonnes compétences prosociales, certaines habiletés scolaires ou des attitudes positives face à la tâche malgré des difficultés d'apprentissage ou d'autres besoins éducatifs particuliers, les enseignants évoquent expérimenter positivement l'intégration scolaire. Ces caractéristiques des élèves semblent faciliter l'expérience de l'intégration du point de vue de l'enseignant, tant au niveau de la gestion des apprentissages qu'au niveau de gestion de la classe, et être associées à des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration scolaire, comme l'a également relevé Vermeulen et al. (2012). L'absence de comportements-défis ou provocateurs, la capacité à fonctionner de manière autonome, *à suivre* et à comprendre les informations fournies représentent par ailleurs les critères essentiels qui, selon les enseignants, permettent aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers d'être scolarisés en classe ordinaire (Lalvani, 2013). Au contraire, les résultats qualitatifs ont indiqué que le vécu expérientiel avec des élèves dont les besoins sont plus complexes (déficience intellectuelle associée à des troubles du comportement, par exemple) est traduit par des propos plus négatifs. En ce sens, les enseignants expriment parfois un sentiment d'impuissance, d'épuisement ou d'inefficacité dans leur enseignement aux autres élèves de la classe et/ou à

l'ensemble de la classe. De plus, le temps consacré aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers peut également être perçu comme l'étant au détriment des autres élèves de la classe (McGhie-Richmond et al., 2013).

Les résultats des études qualitative et quantitative laissent ainsi penser que les enseignants sont d'accord d'adapter leur enseignement, mais seulement jusqu'à un certain point. L'analyse détaillée du facteur *difficultés d'apprentissage* a par ailleurs révélé que les élèves avec une année de retard scolaire sont significativement mieux perçus comme ayant leur place en classe ordinaire que les élèves avec deux années et plus de retard. Autrement dit, les enseignants sont moins favorables à l'intégration scolaire d'élèves qui ont un retard scolaire plus important et qui, de fait, nécessitent des adaptations de l'enseignement plus considérables – comme c'est souvent le cas des élèves avec une déficience intellectuelle, par exemple. Cela peut être dû au fait que l'intégration de ces élèves est perçue comme un défi plus important (Gebhardt et al., 2011). Si ces premiers résultats peuvent refléter que certains enseignants perçoivent l'intégration scolaire comme étant un mode de scolarisation plus approprié pour certains élèves que pour d'autres, ils peuvent également refléter sa mouvance. Anati et Ain (2012) ont en effet relevé que dans les contextes scolaires qui ne prônent pas l'intégration scolaire depuis de nombreuses années – comme c'est le cas en Suisse (CDIP, 2007), un tel résultat peut représenter un processus d'acceptation progressif des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Ainsi, commencer par intégrer les élèves avec des besoins mineurs peut préparer les écoles et les enseignants à l'intégration d'élèves dont les besoins sont plus complexes (Anati & Ain, 2012).

Des attitudes plus négatives à l'égard de l'intégration d'élèves ayant un handicap sensorimoteur qu'à l'égard des élèves ayant des difficultés sociales et de communication ou des difficultés d'apprentissage est un résultat qui se distingue de celui des revues de la littérature de De Boer et al. (2011) et d'Avramidis et Norwich (2002), mais qui rejoint celui de Male (2011) qui a également utilisé l'ATIES (Wilczenski, 1995). Ce résultat correspond en outre aux préférences à enseigner en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers, exposées dans la description de l'échantillon : les enseignants indiquent préférer enseigner à des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou un trouble du langage qu'à des élèves ayant un handicap physique ou un déficit sensoriel. Ce résultat peut s'expliquer par le manque d'expérience d'enseignement à ces élèves, comparativement aux élèves avec d'autres besoins éducatifs particuliers. Le manque d'expérience directe avec ces élèves peut néanmoins être dû au fait que peu d'élèves dans la population scolaire présentent ce type de besoins éducatifs en particulier (OFS, 2009). En effet, Clough et Lindsay ont déjà constaté en 1991 que les enseignants estimaient plus difficile de répondre aux besoins d'élèves présentant un déficit sensoriel que des difficultés d'apprentissage ou de comportement, possiblement parce que peu d'élèves avec un déficit sensoriel étaient alors intégrés dans les classes ordinaires. Autrement dit, le manque d'expérience d'enseignement à ces élèves peut générer des attitudes plus négatives à l'égard de leur intégration, parce qu'il serait associé à des résistances ou à des appréhensions initiales. Ces dernières

peuvent provenir du manque de connaissances que les enseignants ont des moyens pédagogiques permettant de répondre aux mieux aux besoins de ces élèves ou d'une perception plus complexe de ce qu'ils sont en réalité. De plus, ces appréhensions initiales peuvent être dues à la perception que l'enseignement à ces élèves est plus complexe au vu des défis de communication que la nature de leurs besoins éducatifs représente (Marschark, Lang, & Albertini, 2002). Les résultats qualitatifs soutiennent cette hypothèse de l'expérience : la perception de l'enseignement à ces élèves semble être médiée par l'expérience de l'intégration scolaire. En ce sens, si l'enseignement à ces élèves, projeté ou imaginé, est pourvu d'appréhensions et associé, vraisemblablement, à des attitudes plus négatives à l'égard de leur scolarisation en classe ordinaire (Rakap & Kaczmarek, 2010), l'expérience de l'intégration scolaire d'élèves avec de tels besoins éducatifs particuliers semble permettre un vécu plutôt positif et contribuer à générer des attitudes plutôt favorables à l'égard de l'intégration scolaire de ces élèves. Ces résultats rejoignent, selon une logique similaire, ceux de Yeung (2012) relatant la modification des attitudes et des comportements des enseignants suite à la mise en œuvre d'un projet d'école à visée inclusive. Les expériences positives relatées par les enseignants interrogés dans cette étude peuvent également être dues en partie au fait que les élèves concernés dans les témoignages, tant avec un déficit sensoriel que visuel, étaient appareillés ou disposaient de matériel technique spécifique et qu'ils pouvaient suivre le programme scolaire de manière relativement autonome. Ces moyens techniques comporteraient l'avantage de faciliter les adaptations nécessaires en termes d'enseignement. Ces dernières sont effectivement perçues comme mineures et aisées à mettre en place au quotidien.

Si l'expérience d'intégration scolaire d'élèves avec un déficit sensoriel permet de diminuer les appréhensions et les idées fausses, de générer des apprentissages informels et de constater des réussites, la formation initiale et/ou continue peut également servir à diminuer les appréhensions initiales et la complexité perçue de l'enseignement à ces élèves. Avramidis et Kalyva (2007) ont en effet démontré que la perception des adaptations de l'enseignement à mettre en œuvre en fonction de différents types de besoins éducatifs particuliers correspond à la perception des enseignants d'être adéquatement formés à enseigner efficacement à des élèves avec un déficit sensoriel. En l'occurrence, les enseignants de l'étude d'Avramidis et Kalyva (2007) se sentent moins bien préparés à intégrer de tels élèves, alors qu'ils estiment être mieux formés et plus confiants à enseigner à des élèves avec des difficultés d'apprentissage légères ou avec un handicap physique. Etre mieux formé ou informé sur les adaptations nécessaires pour répondre aux besoins des élèves avec un déficit sensoriel (ou moteur) contribuerait donc à générer des attitudes plus positives à leur égard.

Concernant les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire d'élèves présentant des troubles ou des difficultés de comportement, elles sont plus négatives qu'envers l'intégration scolaire

d'élèves ayant d'autres besoins éducatifs particuliers[93]. Ce résultat corrobore la littérature à l'échelon international (Ben-Yehuda et al., 2010 ; Čagran & Schmidt, 2011 ; Gebhardt et al., 2011 ; Leung & Mak, 2010 ; Male, 2011 ; Rakap & Kaczmarek, 2010 ; Vermeulen et al., 2012). Les résultats qualitatifs ont également révélé un vécu expérientiel de l'intégration scolaire plus négatif avec des élèves manifestant des difficultés comportementales qu'avec des élèves ayant d'autres besoins éducatifs particuliers. Les éléments rapportés illustrent notamment une gestion de la classe et des apprentissages complexifiée par la gestion des comportements perturbateurs qui empiète sur l'enseignement des matières scolaires, ce qui a tendance à générer du stress chez les enseignants (Brackenreed, 2008 ; Engelbrecht et al., 2003 ; Forlin, 2001). Plus précisément, les comportements perturbateurs des élèves sont perçus comme affectant leurs apprentissages, ainsi que le comportement et les apprentissages des autres élèves de la classe, des conséquences relevées à maintes reprises dans la littérature (Čagran & Schmidt, 2011 ; Grieve, 2009 ; Khochen & Radford, 2012 ; Morin & Battalio, 2004 ; Talmor et al., 2005). Ces conséquences auraient également pour effet de diminuer le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant à gérer la classe et à enseigner à un groupe hétérogène d'élèves tout en maintenant le rythme du programme scolaire (Gaudreau et al., 2012 ; Gordon, 2001 ; Hasting, 2005 ; Khochen & Radford, 2012). Des attitudes plus négatives à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves avec des difficultés comportementales peuvent donc s'expliquer par le fait que l'enseignement et la gestion de la classe avec ces élèves sont particulièrement difficiles, voire redoutés (Avramidis et al., 2000).

Ce résultat peut aussi s'expliquer par le fait que les problèmes de comportement des élèves ont un effet particulièrement néfaste sur la qualité de la relation élève-enseignant (Nurmi, 2012 ; Yoon, 2002) qui, elle-même, lorsqu'elle est de piètre qualité, influence négativement les problèmes de comportement des élèves avec le temps (Eisenhower et al., 2007 ; Ladd et al., 1999 ; Ladd & Burgess, 1999 ; Hamre & Pianta, 2001, 2005 ; Murray & Murray, 2004 ; O'Connor & McCartney, 2006). Les résultats qualitatifs indiquent effectivement que les enseignants sont davantage en conflit avec l'élève, gèrent les comportements inappropriés principalement par des menaces ou des remontrances et que certains d'entre eux ont recours à la délégation, voire à des mesures séparatives. Or, lorsque les interventions visant à faire cesser le comportement sont essentiellement de type autoritaire ou punitif, elles ont tendance à exercer un effet négatif sur la perception que l'élève a de lui-même (Baker, 2005), sur la relation entre l'élève et l'enseignant, ainsi qu'entre l'élève et le système scolaire (Gaudreau, 2011). De plus, le manque d'efficacité avéré de ces pratiques engendre des constats répétés d'échec qui peuvent nuire au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (Bandura, 2013). Pris dans un

[93] Cette différence est significative avec toutes les autres *catégories* d'élèves dans le cas de l'échantillon germanophone. Dans le cas de l'échantillon francophone, cette différence est significative seulement avec les élèves ayant des difficultés sociales et de communication et avec les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Si les attitudes des enseignants francophones sont plus négatives à l'égard de l'intégration d'élèves manifestant des troubles du comportement que d'élèves présentant un déficit sensoriel, la différence n'est toutefois pas significative.

cercle vicieux, les enseignants avec un faible sentiment d'efficacité pédagogique ont typiquement tendance à employer des méthodes de gestion de classe peu appropriées (Brouwers & Tomic, 2000 ; Gordon, 2001 ; Woolfolk & Hoy, 1990 ; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990) et risquent davantage d'être épuisés professionnellement (Skaalvik & Skaalvik, 2007). En l'occurrence, les analyses qualitatives indiquent que la gestion au quotidien des élèves manifestant des comportements *antisociaux* les épuiserait professionnellement et émotionnellement. Les propos des enseignants relatifs à leur expérience de l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés de comportement sont par ailleurs les seuls qui sont associés à des éléments de discours faisant état de fatigue ou d'épuisement professionnel. Ce résultat correspond aux résultats de plusieurs études qui ont également relevé le lien entre les problèmes de comportement d'un élève et l'épuisement émotionnel et professionnel des enseignants (Blacher et al., 2009 ; Doudin et al., 2009, 2010 ; Hasting & Bahm, 2003 ; Hasting & Brown, 2002).

Les problèmes relationnels entre un élève avec des difficultés comportementales et son enseignant représentent en outre l'un des prédicteurs les plus forts de l'orientation et du placement en classe ou en école spécialisée (Stoutjesdijk, Scholte, & Swaab, 2012). Le fait de faire appel à l'exclusion, momentanée ou définitive, comme l'ont mentionné quelques enseignants interrogés dans cette étude, dénote non seulement un faible sentiment de compétence pour gérer ces élèves, mais également une délégation de compétence vers des professionnels perçus comme plus compétents (Duchesne, 2014 ; Grieve, 2009). Cette délégation peut également refléter la perception des enseignants qu'une scolarisation en classe spéciale ou en école spécialisée permet davantage qu'une classe ordinaire de répondre aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves (Grieve, 2009). Les résultats qualitatifs soutiennent ainsi le constat que les élèves avec des troubles émotionnels et du comportement ont plus de risques d'être marginalisés et exclus que les élèves avec des difficultés d'apprentissage ou d'autres besoins éducatifs particuliers (Achilles, McLaughlin, & Croninger, 2007 ; Daniels & Cole, 2002 ; Reicher, 2010).

En conséquence, un déficit au niveau des compétences sociales, et ce particulièrement chez les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, serait associé à une acceptation plus faible de ces élèves par les enseignants (Vaughn, Hogan, Kouzekanani, & Shapiro, 1990) et par leurs pairs (Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2007 ; Merrell & Gimpel, 2014). Certains enseignants estimeraient en outre que l'intégration scolaire n'est pas appropriée pour ces élèves (Gaudreau, 2011). Les résultats qualitatifs ont par ailleurs montré que ces caractéristiques sont majoritairement mentionnées par des enseignants qui ont des attitudes plus négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire. Ce serait donc essentiellement les problèmes de comportement des élèves qui auraient un impact négatif sur le vécu de l'intégration scolaire et sur les attitudes des enseignants, parce que la gestion des comportements de ces élèves représente un réel défi pour les enseignants qui doivent mettre en œuvre des compétences particulières en matière de gestion de classe (Cooper, 2011). Ce constat est renforcé par le fait qu'une

des limites à l'intégration scolaire fréquemment mentionnée par les participants concerne tout particulièrement les élèves présentant des caractéristiques antisociales, d'autant plus s'ils en ont spécifiquement vécu l'expérience, s'ils ne disposaient pas de soutien ou s'ils percevaient le soutien reçu comme étant inefficace. Ces derniers propos rappellent néanmoins que d'autres caractéristiques – comme celles de l'enseignant et de l'environnement scolaire – interagissent avec les caractéristiques des élèves, la perception que les enseignants en ont, ainsi qu'avec le vécu expérientiel de l'intégration scolaire des enseignants. Le rôle de ces autres caractéristiques sur les attitudes des enseignants est discuté dans les sections suivantes.

9.3 Le rôle des caractéristiques des enseignants sur leurs attitudes

L'étude quantitative indique des résultats en partie divergents selon l'échantillon de recherche. Pour rappel, les variables *sexe* et *degré d'enseignement* n'ont pas été insérées dans les modèles de régression, n'étant pas corrélées de manière significative avec les attitudes des enseignants. La variable *formation continue* n'influence pas de manière significative les attitudes des enseignants tant francophones que germanophones. Dans le cas de l'échantillon francophone, le modèle de régression est constitué des variables *sentiment de compétence*, *expérience de l'intégration scolaire* et *contact avec une personne en situation de handicap*. Dans celui de l'échantillon germanophone, il contient les variables *sentiment de compétence* et *années de pratique de l'enseignement*. L'étude qualitative a examiné en profondeur deux thématiques associées aux caractéristiques des enseignants, la formation et le sentiment de compétence. La discussion se poursuit en reprenant pas à pas chacune des variables à l'étude.

9.3.1 Le sexe de l'enseignant et le degré d'enseignement

L'étude quantitative a indiqué que le sexe de l'enseignant n'est pas une variable corrélée de manière significative aux attitudes des enseignants dans le cas des deux échantillons de recherche. Ce résultat vient confirmer que le sexe de l'enseignant n'influence pas de manière significative les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire (Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer, Pijl et al., 2012 ; Gyimah et al., 2009 ; Memisevic & Hodzic, 2011 ; Parasuram, 2006 ; Rakap & Kaczmarek, 2010 ; Scruggs & Mastropieri, 1996).

Le degré d'enseignement est également une variable qui n'est pas associée de manière significative aux attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire, ce qui corrobore les résultats de Rakap et Kaczmarek (2010) ainsi que de Scruggs et Mastropieri (1996). Des différences significatives pour cette variable s'observent, dans la littérature, essentiellement entre le primaire et le secondaire (Avramidis & Norwich, 2002 ; McGhie-Richmond et al., 2013) ou entre l'école enfantine et les autres

degrés du primaire (Kunz et al., 2010). Ciblant des enseignants des degrés primaires (1-6P / 3-8H), cette étude n'a pas permis de déceler des différences de ce type.

Toutefois, il aurait pu être supposé que des attitudes plus négatives s'observent chez les enseignants exerçant dans les derniers degrés du primaire (Memisevic & Hodzic, 2011), au vu des pressions institutionnelles liées par exemple aux exigences en termes d'enseignement et aux évaluations nécessaires au passage et à l'orientation au secondaire I (Institut de recherche et de documentation pédagogique [IRDP], 2012 ; Rakap & Kaczmarek, 2010). Les résultats de l'étude qualitative indiquent néanmoins que ce ne serait pas le cas. Si un enseignant observe une certaine *lassitude* chez les autres élèves de la classe à l'égard de l'élève intégré à la fin des années du niveau primaire, il semblerait plutôt que l'intégration scolaire soit facilitée dans ces degrés. En effet, les élèves avec des besoins éducatifs particuliers scolarisés depuis plusieurs années ont, le plus souvent, développé les compétences scolaires leur permettant de fonctionner à l'école, ce qui favoriserait en outre une relation élève-enseignant positive (Baker, 2006).

De plus, contrairement aux premières années du niveau primaire, l'expérience peut être facilitée parce que le soutien nécessaire est alloué et que le statut d'intégration est clarifié, ce qui évite aux enseignants de devoir entreprendre des démarches administratives pour obtenir les ressources nécessaires. Les résultats qualitatifs indiquent en outre qu'être scolarisés depuis plusieurs années avec le même groupe de pairs favoriserait l'acceptation et l'intégration sociale de ces élèves, ce qui facilite également la gestion de la classe. Ces différents éléments semblent alors contrebalancer les pressions rencontrées en fin de scolarité primaire, tant sur les élèves que sur les enseignants. Ces pressions ne seraient finalement pas autant exacerbées par l'intégration scolaire, comme cela aurait pu être présumé.

9.3.2 L'influence du nombre d'années de pratique de l'enseignement

Dans le cadre de l'étude quantitative, il a été démontré que plus les enseignants germanophones ont d'années de pratique de l'enseignement, plus leurs attitudes à l'égard de l'intégration scolaire sont négatives. Ce résultat rejoint celui de la revue de la littérature de De Boer et al. (2011), ainsi que ceux de quelques recherches récentes (Hwang & Evans, 2011 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012 ; Savolainen et al., 2012) et plus anciennes (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; Cochran, 1998 ; Leyser & Tappendorf, 2001 ; Leyser et al., 1994). Une des explications possibles à ce résultat est que les enseignants qui commencent leur carrière sont plus idéalistes (Cochran, 1998), alors qu'ils deviennent davantage blasés par leur profession avec les années de pratique et percevraient l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers comme plus difficile que celui aux élèves avec un développement typique (de Boer et al., 2011). Cela peut s'expliquer par le manque de connaissances relatives aux pratiques qui favorisent les apprentissages des élèves ayant des besoins éducatifs

particuliers (Hwang & Evans, 2011). Selon Huberman (1989), les enseignants en fin de carrière seraient également plus désengagés ou moins investis professionnellement. Quant aux enseignants en milieu de carrière, ils se trouvent généralement dans une phase de *stabilisation* ou de routine dans laquelle ils ont consolidé un répertoire de base de pratiques pédagogiques qui génère un confort psychologique accru et « un sentiment de compétence pédagogique assise » (Huberman, 1989, p. 10). Or, par suite des récentes injonctions politico-légales en matière d'intégration scolaire, il se peut que certains enseignants soient déstabilisés par les changements à opérer dans leur enseignement afin de répondre aux besoins hétérogènes des élèves. L'intégration scolaire les obligerait à revoir leur manière d'enseigner, à passer par une phase de remise en question qui, elle-même, peut affecter la phase de sérénité ou de conservatisme des enseignants plus âgés (Huberman, 1989).

Balboni et Pedrabissi (2000) ont quant à eux supposé que les enseignants plus jeunes sont plus motivés et plus attentifs à la diversité et, surtout, qu'ils ont reçu une formation plus adaptée à l'actuelle tendance à l'intégration scolaire. Ce dernier argument est également relevé par Hwang et Evans (2011), Wilkins et Nietfeld (2004) et les résultats de la présente étude qualitative. En effet, si les enseignants interrogés avec plus d'années de pratique de l'enseignement ont tous exprimé que l'intégration scolaire n'était pas un thème abordé durant leur formation et mis en évidence l'importance que cela fasse partie des programmes de formation actuels, ceux avec moins d'années de pratique de l'enseignement ont suivi une formation initiale dans laquelle certains contenus relatifs à l'intégration scolaire ont été abordés (différenciation pédagogique, p. ex.). Une telle formation renforcerait également le sentiment de compétence des jeunes enseignants, ce qui pourrait contribuer à l'expression d'attitudes plus favorables vis-à-vis de l'intégration scolaire (Wilkins & Nietfeld, 2004).

De plus, les enseignants avec le moins d'années de pratique de l'enseignement (formés à la Haute école pédagogique) sont proportionnellement plus nombreux que les enseignants formés à l'Ecole Normale à avoir eu l'occasion de réaliser des stages en école spécialisée ou dans une classe intégrative. Ces stages leur ont notamment permis de s'ouvrir à la différence, de constater le principe d'éducabilité et d'acquérir des *outils*. Cela rejoint les résultats de Hsieh et al. (2012) qui relèvent qu'avoir enseigné en classe spéciale ou en école spécialisée augmente non seulement les occasions d'être en contact avec des personnes en situation de handicap, mais permet surtout aux enseignants d'avoir plus d'opportunités de développer une compréhension des besoins particuliers de ces élèves, d'acquérir des savoir-faire en termes d'adaptation du programme scolaire et de collaboration.

Toutefois, Cook (2004) a démontré que les enseignants avec plus d'expérience de l'enseignement rejettent moins les élèves intégrés que ceux qui ont moins d'expérience, notamment parce que leurs compétences professionnelles augmentent avec les années de pratique. Ce bagage professionnel leur permettrait de mieux faire face aux élèves avec des besoins particuliers et de mieux gérer les problèmes de comportement. Ces résultats rejoignent les propos de plusieurs enseignants interrogés

dans l'étude qualitative : les enseignants avec plus d'expérience de l'enseignement ont mis en évidence l'apport des années de pratique pour la gestion des apprentissages et des besoins diversifiés des élèves dans le cadre de l'intégration scolaire. Un nombre élevé d'années de pratique de l'enseignement contribuerait ainsi également à augmenter le niveau de confiance en ses propres capacités à enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Wilkins & Nietfeld, 2004).

Les résultats nuancés dans la littérature, ainsi que les raisons invoquées par les différents auteurs et les enseignants interrogés dans le cadre de l'étude qualitative, peuvent expliquer en partie pourquoi le nombre d'années de pratique de l'enseignement n'influence pas de manière significative les attitudes des enseignants francophones. Ce résultat rejoint, par ailleurs, ceux de nombreux auteurs (Ahmmed et al., 2012 ; de Boer, Pijl et al., 2012 ; Caspersen, 2013 ; Gyimah et al., 2009 ; Hsieh et al., 2012 ; Male, 2011 ; Malinen et al., 2012 ; Memisevic & Hodzic, 2011 ; Rakap & Kaczmarek, 2010) : si les enseignants avec moins d'années de pratique ont été mieux formés à l'intégration scolaire, les enseignants avec plus d'expérience posséderaient une *boîte à outils* mieux fournie, sur laquelle ils peuvent prendre appui, même si certains doivent passer, au sens de Huberman (1989), par une phase de *remise en question* avant de retrouver plus de stabilité et de *sérénité* dans leur quotidien professionnel.

En outre, les résultats, variables en fonction des échantillons de recherche, rejoignent ceux de la revue de la littérature d'Avramidis et Norwich (2002). Ils rapportent en effet des résultats inconsistants en ce qui concerne l'influence du nombre d'années de pratique de l'enseignement sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire : si certaines recherches examinées par ces auteurs n'indiquent pas d'effet de l'expérience d'enseignement, d'autres rapportent que les enseignants avec moins d'années de pratique expriment des attitudes plus positives.

Enfin, l'absence d'effet significatif de l'expérience d'enseignement dans le cas des enseignants francophones laisse penser que des attitudes positives pourraient être davantage générées par l'opportunité d'expérimenter l'intégration scolaire (Malinen et al., 2012). En effet, Balboni, Vianello, et Dionne (2002) ont relevé que l'expérience de l'intégration influence davantage les attitudes des enseignants que le nombre d'années de pratique de l'enseignement ou l'âge de l'enseignant :

> La variable expérience *atténue* l'effet négatif que les années de service et l'âge de l'enseignant ont sur son attitude à l'égard de l'intégration : l'attitude des enseignants ayant eu une expérience directe, ayant plus de quarante ans ou ayant dix ans d'expérience, ne se distingue pas de celle de leurs collègues plus jeunes. Par contre, dans le cas des enseignants sans aucune expérience directe, l'attitude est, de façon plus significative, plus négative. (pp. 159-160)

Cela rejoint en partie les résultats de l'échantillon francophone : ce n'est pas le nombre d'années de pratique de l'enseignement, mais l'expérience de l'intégration scolaire qui influence de manière

significative les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire. En conséquence, les résultats relatifs à l'expérience de l'intégration scolaire sont discutés dans la section qui suit.

9.3.3 L'influence de l'expérience de l'intégration scolaire

L'étude quantitative a démontré que l'expérience de l'intégration influence positivement les attitudes des enseignants francophones, corroborant de fait la littérature internationale (Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010 ; Ahmmed et al., 2012 ; Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011 ; Čagran & Schmidt, 2011 ; Gebhardt et al., 2011 ; Gyimah et al., 2009 ; Khochen & Radford, 2012 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012 ; Kunz et al., 2010 ; Malinen et al., 2012 ; Rakap & Kaczmarek, 2010 ; Yu et al., 2011). L'effet de cette variable peut être dû au fait que les attitudes sont formées directement et indirectement par l'expérience, celle-ci permettant d'acquérir des informations sur l'objet d'attitude et de former des croyances (Eagly & Chaiken, 1993). Il peut également s'expliquer par son impact sur le sentiment d'efficacité pédagogique (Malinen et al., 2013), sentiment qui influence lui aussi de manière significative les attitudes des enseignants. Plusieurs auteurs ont effectivement relevé que les enseignants qui ont expérimenté l'intégration scolaire se sentent plus compétents pour enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; Villa et al., 1996 ; LeRoy & Simpson, 1996 ; Jobe et al., 1996 ; Malinen et al., 2013). Cela proviendrait, d'une part, des expériences actives de maîtrise et, d'autre part, du fait que l'expérience de l'intégration scolaire permet aux enseignants de développer et d'acquérir des stratégies d'enseignement appropriées (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; Segall & Campbell, 2012). Ainsi, les enseignants se sentent généralement mieux outillés pour adapter leur enseignement, quelle que soit la nature des besoins éducatifs de l'enfant, que des enseignants qui n'ont pas expérimenté l'intégration scolaire (Avramidis & Kalyva, 2007).

Certains résultats de l'étude qualitative indiquent effectivement que l'expérience de l'intégration scolaire permet de vivre des réussites ou des expériences satisfaisantes, notamment lorsque des apprentissages et des progrès au niveau scolaire sont constatés. En outre, les résultats confirment que l'expérience de l'intégration scolaire favorise l'acquisition de stratégies et d'outils pédagogiques qui permettent de répondre aux besoins des élèves. Ces appropriations auraient notamment lieu par le biais d'actes de formation informelle. D'une part, l'expérience de l'intégration scolaire génère un *apprentissage sur le tas* ou un apprentissage expérientiel dotant les enseignants de moyens supplémentaires. D'autre part, l'expérience de l'intégration, associée aux pratiques de collaboration avec l'enseignant spécialisé et d'autres collègues, permet le développement de savoir-faire grâce à l'observation, au modelage et aux échanges. Ces compétences se développeraient plus particulièrement lors de pratiques collaboratives comme le coenseignement, ce qu'ont également

relevé nombre d'auteurs (Dieker & Murawski, 2003 ; Fontana, 2005 ; Isherwood & Barger-Anderson, 2007 ; Murawski & Hughes, 2009).

Ensuite, l'expérience de l'intégration favoriserait des attitudes positives, car elle diminuerait le stress chez les enseignants (Engelbrecht et al., 2003 ; Forlin, 2001). Cela a également été constaté dans le cadre de l'étude qualitative, mais dans le sens où l'expérience de l'intégration scolaire génère des apprentissages informels qui, eux, permettent de diminuer certaines appréhensions.

Enfin, l'expérience de l'intégration scolaire permettrait aux enseignants de constater des bénéfices associés à ce mode de scolarisation (Jobe et al., 1996 ; Howell, 2005). Outre les bénéfices pour les élèves avec et sans besoins éducatifs particuliers, les enseignants interrogés mentionnent des bénéfices pour eux-mêmes, notamment en termes de développement personnel ou professionnel. Si ces propos sont souvent associés à des expériences plutôt positives de l'intégration scolaire, ils sont également liés à des caractéristiques perçues comme positives chez les élèves avec des besoins éducatifs particuliers (bonnes compétences scolaires et/ou sociales). Les caractéristiques des élèves, des enseignants et de l'environnement scolaire (contexte de la classe, soutien perçu) influenceraient de manière combinée le vécu expérientiel des enseignants, et par effet de rebond, leurs attitudes à l'égard de l'intégration scolaire.

Outre les expériences avec des élèves présentant des difficultés comportementales importantes ou celles accompagnées d'un enseignant-ressource perçu comme peu efficace et donc peu soutenant, les expériences de l'intégration scolaire relatées dans les entretiens sont plutôt positives. C'est peut-être pour cette raison, et celles explicitées précédemment, que l'expérience de l'intégration scolaire a une influence majeure sur les attitudes des enseignants et que le manque d'expérience de l'intégration scolaire est perçu par certains auteurs comme l'une des barrières les plus importantes à sa mise en œuvre (Avramidis & Kalyva, 2007).

Il peut alors être surprenant que l'expérience de l'intégration scolaire n'influence pas les attitudes des enseignants de l'échantillon germanophone de manière significative, bien que la majorité d'entre eux (79.6%) mentionne avoir expérimenté l'intégration scolaire. Ce résultat est contraire aux résultats de la majeure partie de la littérature investiguée, ce qui rend l'absence d'effet de l'expérience de l'intégration scolaire sur les attitudes des enseignants germanophones difficilement explicable. Néanmoins, ce résultat corrobore les résultats de quelques études (de Boer, Pijl et al., 2012 ; Hsieh et al., 2012 ; Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007 ; Leung & Mak, 2010). Bien que ces auteurs fournissent des pistes potentielles d'interprétation, ces dernières s'appliquent peu à l'échantillon germanophone. Par exemple, si de Boer, Pijl et al. (2012) ont estimé que leur résultat est dû à la petite taille de leur échantillon (N = 44*)*, ce fait ne peut expliquer le résultat de l'échantillon germanophone (N = 167), sa taille étant de surcroît comparable à celle de l'échantillon francophone (N = 169). Gyimah et al. (2009) ont, quant à eux, relevé que l'expérience de l'intégration n'influence les attitudes

que dans le cas d'expérience avec des élèves ayant certains besoins éducatifs en particulier (troubles émotionnels et du comportement, déficit auditif, déficit visuel ou troubles du langage). Cette explication est également peu plausible dans le cas de l'échantillon germanophone : les enseignants germanophones sont nombreux à avoir expérimenté l'intégration scolaire avec des élèves ayant différents besoins éducatifs particuliers, à l'exception des élèves avec un déficit visuel ou un trouble du spectre autistique.

Quant à Kalyva et al. (2007), ils ont expliqué l'absence d'effet de l'expérience de l'intégration scolaire par les changements récents en termes de formation et de politique scolaire à une visée inclusive dans leur pays (Serbie). Dans le même sens, il se peut que les disparités cantonales en termes de contexte politico-légal fournissent un éclairage sur ce résultat. Bien que les modifications législatives fédérales (LHand, 2002) et cantonales (CDIP, 2007) sont communes aux deux échantillons de recherche, le canton du Valais est reconnu pour avoir légiféré sur l'intégration scolaire avant les cantons de Fribourg et de Zurich (Lamontagne-Müller, 2007 ; Panchaud Mingrone & Lauper, 2001), dont les enseignants germanophones de cette étude sont issus. Or, l'échantillon francophone est composé majoritairement d'enseignants valaisans (n = 114). Si les enseignants valaisans interrogés rapportent avoir, en moyenne, moins d'années d'expérience de l'intégration scolaire que leurs pairs des autres cantons[94], il se peut toutefois que les enseignants de l'échantillon francophone soient davantage *sensibilisés* à ses principes.

En conséquence, l'interprétation la plus vraisemblable du résultat de l'échantillon germanophone se situe au niveau du vécu expérientiel de l'intégration scolaire. En effet, ce serait essentiellement le type ou la qualité des expériences de l'intégration scolaire qui influencerait les attitudes envers l'intégration scolaire (Hsieh et al., 2012). Ajodhia-Andrews et Frankel (2010) ainsi que Ahmmed et al. (2012) ont effectivement démontré que l'expérience de l'intégration scolaire influence les attitudes, pour autant qu'elle ait été positive. Il peut ainsi être supposé que les enseignants germanophones ont vécu des expériences plus négatives, générant des attitudes plus négatives. Celles-ci contrebalanceraient les attitudes plutôt positives générées par les expériences positives. Des expériences négatives peuvent s'expliquer par diverses raisons. Bien qu'examinant les croyances des professionnels de l'éducation des degrés préscolaires, Stoiber, Goettinger et Goetz (1998) ont par exemple relevé que les expériences de l'intégration scolaire pouvaient varier en fonction de l'âge des éducateurs, ce qui rejoindrait le résultat de l'effet négatif du nombre d'années de pratique pour l'échantillon germanophone (voir section 9.3.2). Hammond (2003) ont expliqué les expériences négatives en raison d'un manque de formation et de soutien. Etant donné que seul un tiers des enseignants germanophones interrogés a suivi une formation continue sur le thème de l'intégration scolaire et/ou dans le domaine

[94] Moyennes et écarts-types relatifs aux années d'expérience de l'intégration scolaire des enseignants par canton : M_{Valais} = 2.18, ET = 3.12 < M_{Zurich} = 2.58, ET = 3.10 < $M_{Fribourg\ \text{francophone}}$ = 3.91, ET = 4.06 < $M_{Fribourg\ \text{alémanique}}$ = 3.98, ET = 3.85.

du handicap, il est possible que le manque de formation ait contribué à des expériences plus négatives. Toutefois, les enseignants francophones de cette étude n'indiquent pas s'être formés davantage. Quant à Rakap et Kaczmarek (2010), ils ont relevé que l'expérience de l'intégration scolaire n'a plus d'effet sur les attitudes si trois élèves ou plus avec des besoins éducatifs particuliers sont scolarisés dans la même classe, possiblement parce qu'il serait plus difficile de répondre aux besoins de tous les élèves lorsque plusieurs élèves avec des besoins éducatifs particuliers sont regroupés dans la même classe. Les expériences plus négatives de l'intégration scolaire peuvent également provenir d'un sentiment de surcharge de travail (Cardona, 1999), de stress et/ou être liées à une insatisfaction professionnelle (Kunz et al., 2010). Ces derniers auteurs ont en effet démontré qu'une faible satisfaction au travail est associée à des attitudes plus négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire. Si nombre de raisons expliquent un vécu expérientiel négatif de l'intégration scolaire, ce résultat met cependant en évidence l'intérêt d'examiner plus en profondeur l'expérience subjective des enseignants germanophones dans le cadre d'une étude de nature qualitative, par exemple.

Malgré les résultats nuancés en fonction des échantillons de recherche, l'expérience de l'intégration scolaire est également reconnue comme pouvant favoriser l'acceptation de l'intégration scolaire parce qu'elle génère des occasions de contact direct avec les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Avramidis & Norwich, 2002 ; Hsieh et al., 2012). Le contact avec des personnes en situation de handicap permet le développement de représentations du handicap plus réalistes et moins stéréotypées (Balboni & Pedrabissi, 2000). Ainsi, dans la littérature, l'expérience de l'intégration scolaire est souvent associée directement à l'hypothèse de contact. Considérée comme jouant un rôle dans le développement d'attitudes positives à l'égard de l'intégration scolaire (Parasuram, 2006), cette hypothèse est discutée dans la section qui suit. Toutefois, afin de la distinguer de l'expérience de l'intégration, elle concerne uniquement les résultats associés à des contacts ayant ou ayant eu lieu en dehors de la sphère professionnelle.

9.3.4 L'influence du contact avec des personnes en situation de handicap

La théorie du contact a été élaborée à partir de l'hypothèse que les contacts intergroupes (ethniques, par exemple) favorisent la réduction des stéréotypes, des préjudices et des actes discriminatoires (Allport, 1935). Cette théorie a été élargie à d'autres groupes (Pettigrew & Tropp, 2006). Transposée aux personnes en situation de handicap et à l'intégration scolaire, cette théorie suppose que les attitudes des individus deviennent plus positives avec l'intensification de l'intégration communautaire et scolaire des personnes en situation de handicap qui résulte, au départ, des mouvements de désinstitutionnalisation massive (Rees, Spreen, & Harnadek, 1991). Etant donné que des facteurs aussi bien individuels que liés aux normes sociétales façonnent les effets des contacts entre les groupes de personnes (Pettigrew, 1998), il peut être supposé que les injonctions politico-légales en faveur de

l'intégration scolaire (CDIP, 2007) et contre la discrimination des personnes en situation de handicap (LHand, 2002) contribuent à de meilleures connaissances sur le handicap et à davantage de contacts avec ces personnes dans la vie de tous les jours. Ces conditions sont reconnues pour favoriser, dans la communauté, des attitudes plus positives à l'égard des personnes en situation de handicap (Rees et al., 1991).

Dans le cadre de cette recherche, cette hypothèse a été examinée afin de vérifier si des contacts avec des personnes en situation de handicap en dehors de la sphère professionnelle favorisent des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration scolaire. Les résultats démontrent que, dans le cas de l'échantillon francophone, l'expérience du contact est une variable qui influence positivement et de manière significative les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire. Ce résultat corrobore ceux de plusieurs études sur les attitudes des enseignants (Forlin & Sin, 2010 ; Leyser et al., 1994 ; Parasuram, 2006) et des étudiants qui se forment à l'enseignement (Thaver, Lim, & Liau, 2014 ; Vanderfaeillie et al., 2003). Si Ahmmed et al. (2012) sont arrivés à ce résultat, ils ont néanmoins relevé que cette variable ne contribue pas de manière significative à la prédiction des attitudes, contrairement au fait d'être en contact avec des élèves en situation de handicap dans la classe ordinaire (expérience de l'intégration scolaire). Dans le même sens, les attitudes des enseignants germanophones examinées dans cette étude sont tendanciellement plus positives si les enseignants ont été en contact avec des personnes en situation de handicap, mais leurs attitudes ne sont pas prédites de manière significative par l'expérience du contact. Ce résultat corrobore également les résultats de Sermier Dessemontet, Morin et Crocker (2014) relatifs aux attitudes des enseignants à l'égard de personnes ayant une déficience intellectuelle.

La différence entre les échantillons de recherche peut être due au fait que les enseignants francophones sont plus nombreux que les enseignants germanophones à avoir eu des contacts au quotidien et plutôt proches. S'il est reconnu que la qualité des contacts, et non leur fréquence prédit des attitudes plus positives à l'égard de personnes ayant une déficience intellectuelle (McManus, Feyes, & Saucier, 2010), Sermier Dessemontet et al. (2014) ont démontré que les contacts fréquents contribuent à prédire le report de contacts positifs avec des personnes ayant une déficience intellectuelle. Or, seuls les contacts positifs avec des personnes en situation de handicap sont reconnus comme ayant une influence positive sur les attitudes (Scior, 2011 ; Siperstein et al., 2006). En effet, de même qu'Avramidis et Kalyva (2007) l'ont relevé relativement à l'expérience de l'intégration scolaire, McManus et al. (2010) mettent en évidence que des expériences positives avec des personnes ayant une déficience intellectuelle prédisent des attitudes plus positives. A ce propos, Rees et al. (1991) ont notamment relevé que le contact peut promouvoir des attitudes plus positives s'il est structuré et direct. Cela suppose qu'il n'est pas suffisant d'être *exposé* (Sharma et al., 2008), d'être en contact indirect avec des personnes ayant une déficience intellectuelle, mais que ce contact doit être précautionneusement planifié, organisé et soutenu pour amener à des changements favorables et

notables des attitudes. Il peut ainsi être supposé que les enseignants francophones, plus fréquemment en contact avec des personnes en situation de handicap et, notamment, avec des personnes avec lesquelles ils sont proches, ont vécu des expériences de contact plus positives que les enseignants germanophones. Cela expliquerait en partie pourquoi cette variable influence positivement et de manière significative leurs attitudes, comparativement aux enseignants germanophones. Les résultats relatifs à l'expérience du contact avec une personne en situation de handicap en dehors de la sphère professionnelle mettent en évidence l'intérêt de recherches futures dans lesquelles non seulement l'effet du contact, mais également celui de la qualité du contact sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire seraient examinés.

En outre, si le fait d'être en contact avec des personnes en situation de handicap génère l'approfondissement des connaissances sur le handicap, plusieurs recherches ont montré que l'étendue des connaissances seule ne suffisait pas à favoriser des attitudes plus positives (Rees et al., 1991 ; McManus et al., 2010). Cela rejoint les résultats de cette étude relatifs à la formation continue qui n'influence pas de manière significative les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire.

9.3.5 Le rôle et les enjeux de la formation

Dans l'étude quantitative, seule la formation continue a été prise en considération dans le cadre des analyses statistiques. Si l'étude qualitative avait pour but de mieux comprendre le résultat quantitatif relatif à la formation continue, les propos tenus sur la formation initiale par les enseignants interrogés fournissent un éclairage plus complet de cette thématique. Il est en outre reconnu que les programmes de formation initiale à l'enseignement ont un rôle à jouer dans le développement d'attitudes qui soutiennent l'intégration scolaire (Andrews, 2002 ; Forlin & Hopewell, 2006 ; Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009 ; Kyriacou, Avramidis, Høie, Stephens, & Hultgren, 2007 ; Lancaster & Bain, 2007). En conséquence, les résultats relatifs à la formation tant continue qu'initiale sont discutés dans les sous-sections qui suivent.

9.3.5.1 La formation continue

Les résultats de l'étude quantitative ont démontré que les attitudes des enseignants francophones et germanophones n'étaient pas influencées de manière significative par la formation continue dans le domaine du handicap et/ou de l'intégration scolaire. Ce résultat se distingue clairement de la littérature internationale qui tend à indiquer que les enseignants qui ont suivi une formation complémentaire ou plus approfondie expriment des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration scolaire (Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010 ; Avramidis et al, 2000 ; Avramidis & Kalyva, 2007 ; Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011 ; Čagran & Schmidt, 2011 ; Dickens-Smith, 1995 ; Forlin & Sin,

2010 ; Leyser et al., 1994 ; Male, 2011 ; Segall & Campbell, 2012 ; Villa et al., 1996). Ce résultat à contre-courant peut être interprété en fonction de la forme (durée, p. ex.) et du contenu de la formation continue. En ce sens, Avramidis et Kalyva (2007) ont pu distinguer que les enseignants qui ont suivi une formation postgrade de longue durée (une année au minimum) en enseignement spécialisé exprimaient des attitudes plus positives vis-à-vis de l'intégration que les enseignants qui avaient suivi une formation continue à court terme, comme la participation à des séminaires par exemple, ou que les enseignants qui n'avaient pas de formation complémentaire du tout. Autrement dit, si une formation approfondie semble nécessaire pour produire un changement d'attitude vis-à-vis de l'intégration, une formation brève de type *vue d'ensemble* peut ne pas être suffisante (Avramidis & Kalyva, 2007 ; Martinez, 2003 ; Leung & Mak, 2010 ; Leyser & Tappendorf, 2001).

Or, en Suisse, les formations de longue durée de type postgrade et délivrant une certification officielle dans le domaine de l'enseignement spécialisé ou de l'intégration scolaire sont rares. A moins de suivre la formation en enseignement spécialisé qui implique des études au niveau master ou les quelques CAS ou DAS proposés dans certaines hautes écoles pédagogiques[95], l'offre de formation continue dans ce domaine est généralement dispensée de manière brève, sous forme de séminaire ou de journée(s) sur un thème ou sur un autre. Bien que leur contenu permette de s'informer de manière générale, ces offres de formation peuvent ne pas être suffisantes pour acquérir les compétences et connaissances nécessaires et pour exercer une influence sur les attitudes. En effet, comme l'ont également relevé Fuchs (2010) et Starczewska et al. (2012), les résultats qualitatifs indiquent que les formations continues proposées ne répondraient pas nécessairement aux attentes et aux besoins spécifiques des enseignants. En outre, les enseignants considèrent que les cours de formation continue ne peuvent leur offrir toutes les informations dont ils estiment avoir besoin sur l'élève qu'ils intègrent dans leur classe. L'offre de cours est également perçue comme relativement récente et, de manière générale, trop restreinte. Si ces arguments représentent de surcroît des raisons de non-participation à des cours de formation continue, les résultats qualitatifs indiquent également que la faible participation des enseignants à des cours de formation continue semble dépendre de facteurs organisationnels, comme un manque de temps ou de disponibilité généré par la charge du travail d'enseignement (Leung & Mak, 2010). De plus, elle proviendrait de facteurs structurels propres à l'offre de cours qui, par l'annulation ou la non-reconduction des cours et le manque de places disponibles, ne permettrait pas que ces opportunités de développement professionnel soient proposées de manière régulière (DeSimone & Parmar, 2006). Or, le manque de perspectives de développement professionnel peut générer un sentiment de frustration chez les enseignants par rapport à leur capacité à enseigner en contexte scolaire intégratif (Shady et al., 2013). Les résultats indiquent également que les intentions de formation non formelle semblent moindres lorsque le soutien procuré par l'enseignant-ressource est

[95] Voir note de bas de page à ce propos en section 8.4.3.2.1.2.

perçu comme adéquat, lorsque les besoins éducatifs particuliers des élèves sont considérés comme mineurs et lorsque les enseignants estiment avoir les compétences nécessaires pour répondre aux besoins de leurs élèves.

Nombre d'actes de formation continue (ou de développement professionnel) n'ont pas été pris en considération dans l'étude quantitative et peuvent également expliquer en partie l'absence d'effet significatif de la formation continue sur les attitudes des enseignants. En ce sens, le développement professionnel s'opérerait principalement par le biais d'apprentissages informels, essentiellement développés dans le cadre de l'expérience de l'enseignement (intégration scolaire et/ou enseignement ordinaire) et par le biais des pratiques de collaboration (échanges, observations, modelage, etc.). Ainsi, l'expérience de l'intégration permettrait d'acquérir des connaissances sur les élèves avec des besoins éducatifs particuliers et favoriserait l'emploi de stratégies d'enseignement efficaces (Segall & Campbell, 2012). Les résultats qualitatifs indiquent en outre que les apprentissages expérientiels semblent également favoriser la pratique réflexive. Or, la pratique réflexive représente l'une des dispositions requises pour favoriser la réussite de la mise en œuvre de l'intégration scolaire selon Garmon (2005). En participant au développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et à un vécu expérientiel positif de l'intégration scolaire, ce type de développement professionnel peut alors contribuer à générer des attitudes plus favorables vis-à-vis de l'intégration scolaire. En effet, Segall et Campbell (2012) ont relevé, dans le cas de l'intégration scolaire d'élèves ayant un trouble du spectre autistique, une corrélation positive significative entre les attitudes des enseignants et leur conscience de quelles sont les stratégies d'enseignement à employer avec ces élèves.

Si quelques enseignants estiment toutefois que les cours qu'ils ont suivis en formation continue leur ont permis d'acquérir certaines connaissances et de développer des compétences – ce qui rejoint les résultats de plusieurs auteurs (Khochen & Radford, 2012 ; Male, 2011 ; Shady et al., 2013), certains cours de formation continue comporteraient principalement l'avantage de leur fournir un réseau de soutien auquel ils peuvent faire appel en cas de besoin ou de compenser en partie la perception d'un soutien insatisfaisant. Il se peut alors que la formation continue non formelle joue un rôle de soutien ou de ressource dans le cadre de l'expérience de l'intégration scolaire (Hwang & Evans, 2011), sans pour autant influencer directement les attitudes des enseignants.

9.3.5.2 La formation initiale

Les résultats de l'étude qualitative ont mis en évidence que les enseignants interrogés ne se sentaient pas suffisamment préparés, en formation initiale, à enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ce constat rejoint les résultats de nombreuses études (Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010 ; Anati & Ain, 2012 ; Blecker & Boakes, 2010 ; Fuchs, 2010 ; Glazzard, 2011 ; Hwang & Evans, 2011 ; Leung & Mak, 2010 ; McGhie-Richmond et al., 2013 ; Wilde & Avramidis, 2011 ; Yu et al., 2011). Il est pourtant reconnu depuis de nombreuses années que le manque d'expérience pratique et de cours en enseignement spécialisé dans les cursus de formation initiale des enseignants de classe ordinaire peut avoir un effet négatif sur leurs attitudes à l'égard de l'intégration scolaire et des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (Cook, 2002 ; Goodland & Field, 1993 ; Rojewski & Pollard, 1993). Bien que le manque de préparation en formation initiale constitue de ce fait l'une des raisons principales expliquant la difficulté des enseignants de classe ordinaire à enseigner dans un contexte scolaire à visée inclusive (Fuchs, 2010), les programmes de formation initiale des enseignants seraient toujours, à l'heure actuelle, insuffisants (Anati & Ain, 2012 ; Duchesne, 2002 ; Forlin, 2001 ; Ramel, 2015). Maccini et Gagnon (2006) ont relevé à ce propos que les programmes de formation des enseignants proposent essentiellement des cours dans le domaine de l'enseignement spécialisé de type introductif, mais qui fournissent, au final, peu de stratégies d'enseignement efficaces. Dans le même sens, les enseignants réguliers interrogés par Fuchs (2010) regrettent de ne pas être suffisamment formés à la différenciation pédagogique, aux adaptations de l'enseignement et au travail collaboratif avec les enseignants-ressources.

Ainsi, il n'est pas étonnant que les enseignants interrogés dans le cadre de l'étude qualitative expriment le besoin d'une formation initiale dans laquelle des cours, des stages en enseignement spécialisé et des témoignages d'expériences réussies de l'intégration sont proposés. Une telle formation permettrait notamment de diminuer les appréhensions (Forlin, 2001) et d'avoir accès à une formation plus *pratique* dans laquelle des compétences peuvent être développées. Ces résultats rejoignent les besoins, exprimés par des enseignants dans d'autres études, de recevoir plus de cours sur les handicaps dans la formation de base (Batsiou et al., 2008) et d'avoir plus de connaissances spécifiques sur les difficultés d'apprentissage et l'enseignement à un groupe hétérogène d'élèves au sein d'une même classe (Horne & Timmons, 2009). A ce sujet, les résultats qualitatifs rapportent le besoin des enseignants d'être formés à enseigner les branches fondamentales aux élèves ayant certains besoins éducatifs particuliers, notamment des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle. Selon Horne et Timmons (2009), ce besoin de formation supplémentaire est essentiel pour l'efficacité et la réussite de l'intégration : les entretiens menés par ces auteurs laissent supposer que moins les enseignants comprennent la nature des besoins éducatifs de l'élève et comment y répondre, plus les enseignants éprouvent facilement de la frustration et de la culpabilité de ne pas répondre au mieux aux besoins de tous leurs élèves. Ce sentiment de culpabilité d'avoir pu *faire faux*

ou de n'avoir pas su répondre au mieux aux besoins de certains de leurs élèves est par ailleurs également exprimé par quelques enseignants de cette étude lorsqu'ils constatent a posteriori ce que l'expérience de l'intégration scolaire et le développement professionnel qui en découlent leur ont apporté en termes de connaissances et de compétences.

9.3.5.3 Les enjeux liés à la formation

Etant donné que les attitudes dérivent des informations que les personnes acquièrent sur les objets d'attitudes (Eagly & Chaiken, 1993), outre l'expérience directe de l'intégration scolaire, la formation peut être considérée comme un bras de levier important pour former de nouvelles croyances à partir desquelles dérivent de nouvelles attitudes ou des attitudes modifiées (Savolainen et al., 2012). En effet, plusieurs chercheurs ont montré que les étudiants qui ont suivi des cours sur l'intégration scolaire durant leur formation initiale à l'enseignement ont tendance à développer des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration scolaire (Stella, Forlin, & Lan, 2007 ; Forlin et al., 2009 ; Kyriacou et al., 2007 ; Lancaster & Bain, 2007 ; Sharma et al., 2008).

Ainsi, bien qu'il soit reconnu « qu'un enseignant ne peut détenir toute l'expertise pour répondre aux besoins individuels de chacun de ses élèves » (Lipsky & Gartner, 1994, in Trépanier, 2014, p. 20) et que la formation initiale ne doive pas nécessairement couvrir toutes les problématiques auxquelles les enseignants pourraient être confrontés (Khochen & Radford, 2012), il est néanmoins possible que la formation initiale et continue des enseignants doivent être repensée, afin de leur prodiguer une formation de qualité en termes d'éducation à visée inclusive (Engelbrecht et al., 2003). Autrement dit, la formation devrait permettre de répondre autant que possible aux préoccupations des futurs enseignants en relation avec la mise en œuvre de l'intégration scolaire (Sharma et al., 2008). Il s'agit notamment de les outiller en leur procurant des moyens concrets pour répondre aux différents besoins éducatifs particuliers de leurs élèves et, en sus des cours de pédagogie et de gestion du comportement, de leur permettre de développer des compétences en termes de collaboration et de communication (Belmont & Vérillon, 2006 ; Freire & César, 2003 ; Savolainen et al., 2012 ; Sokal, 2012).

En outre, la formation initiale porte une responsabilité majeure vis-à-vis de l'instruction adéquate des futurs enseignants, afin qu'ils ne disposent pas uniquement de connaissances et de compétences, mais également d'expériences concrètes variées (Romi & Leyser, 2006). Ils seraient ainsi à même de répondre avec davantage d'efficience aux besoins de tous leurs élèves en classe ordinaire (Fuchs, 2010). Comme l'ont relevé les enseignants interrogés dans l'étude qualitative, ainsi que divers auteurs (Feeney, Gager, & Hallett, 2010 ; Ramel, 2015 ; Romi & Leyser, 2006 ; Sokal, 2012 ; Yellin et al., 2003), les stages en école spécialisée ou en classe ordinaire intégrative sont une manière de répondre à ce mandat et de modifier les attitudes des enseignants. En effet, en plus de l'apport de connaissances, d'une meilleure compréhension des besoins éducatifs particuliers des élèves et du développement de

compétences en termes de techniques d'enseignement et de pratiques collaboratives, l'expérience d'enseignement en classe ou en école spécialisée présente l'intérêt de permettre le contact direct avec des élèves en situation de handicap (Hsieh et al., 2012 ; Sharma et al., 2008). Les contacts peuvent en effet permettre un ajustement en termes d'attitudes à leur égard (Avramidis & Norwich, 2002 ; Forlin et al., 2009 ; Peters & Reid, 2009), particulièrement si les expériences de contact sont de haute qualité (Yellin et al., 2003 ; Sharma et al., 2008). Ce résultat rejoint les recommandations de Siperstein et al. (2006) ainsi que de Sharma et al. (2008) : la formation initiale et continue des enseignants devrait à la fois dispenser des connaissances de base et fournir des opportunités d'être en contact avec des personnes en situation de handicap.

Enfin, si la formation initiale fournit une vue d'ensemble de ce que représente l'éducation à visée inclusive, la formation continue doit permettre aux enseignants de développer des compétences spécifiques aux besoins des élèves qu'ils rencontrent (Khochen & Radford, 2012) et, surtout, d'enseigner efficacement (Sermier et al., 2014). Au vu des attitudes plus négatives des enseignants davantage expérimentés, il est essentiel que la formation continue soit perçue comme un moyen de recevoir un soutien utile et concret, directement lié aux situations que les enseignants rencontrent (Weiner, 2003).

Or, selon Wilde et Avramidis (2011), le besoin d'être davantage formé pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, que ce soit en formation initiale ou continue, met en lumière un paradoxe. En l'absence d'une pédagogie spécialisée distincte pour les élèves reconnus comme ayant des besoins éducatifs particuliers (Lewis & Norwich, 2005), ce besoin refléterait l'approche déficitaire du handicap (Wilde & Avramidis, 2011). En ce sens, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers seraient considérés comme appartenant à une catégorie pédagogique différente et comme requérant, de fait, un enseignement spécialisé ou spécifique pour être intégrés dans le système scolaire ordinaire. Si les *pratiques pédagogiques inclusives* se réfèrent notamment aux adaptations de l'enseignement et de l'évaluation aux besoins des élèves, à la prévention et à la gestion des manifestions de comportements inappropriés, ainsi qu'aux pratiques collaboratives avec les autres acteurs scolaires et les parents (Malinen et al., 2013 ; Mitchell, 2014 ; Norwich & Lewis, 2005 ; Peters & Reid, 2009), ces pratiques ne sont, en soit, pas particulièrement *spéciales*. Elles font en effet partie du répertoire des pratiques pédagogiques efficaces de l'enseignement ordinaire (Norwich & Lewis, 2005 ; Loreman et al., 2010 ; Malinen et al., 2013). Mitchell (2014) souligne par ailleurs que la plupart des techniques d'enseignement les plus efficaces pour les élèves avec des besoins éducatifs particuliers peuvent être employées en classe ordinaire. Ainsi, plusieurs auteurs plaident pour une formation à l'enseignement qui permette un changement de paradigme, c'est-à-dire qui permette aux enseignants de se distancer du modèle déficitaire du handicap et de l'idée qu'un enseignement spécifique est nécessaire à certaines *catégories* d'élèves (Lewis & Norwich, 2005 ; Peters & Reid, 2009 ; Wilde & Avramidis, 2011). Les adaptations de la formation à l'enseignement devraient ainsi

permettre aux enseignants et futurs enseignants d'interroger leur manière de conceptualiser la différence et l'échec scolaire (Peters & Reid, 2009).

Au vu des résultats qualitatifs relatifs à la perception par les enseignants de leurs responsabilités dans le cadre de l'intégration scolaire, il semble également de mise que la formation insiste sur le fait qu'ils peuvent et doivent prendre la responsabilité de l'intégration, tant académique que sociale, de tous les élèves (OMS, 2011).

En conséquence, les changements en termes de formation permettraient de réduire l'un des obstacles persistants à la réussite de l'intégration scolaire (Duchesne, 2014 ; Glazzard, 2011 ; Idol, 2006). Il est effectivement irréaliste d'attendre des enseignants d'exprimer des attitudes positives à l'égard de l'intégration scolaire sans leur fournir, au préalable, une formation et les guidances appropriées (Shady et al., 2013). Associées au sentiment d'efficacité pédagogique dont les résultats sont discutés ci-après, les opportunités de développement professionnel relatives à l'intégration scolaire sont non seulement bénéfiques pour les enseignants en les protégeant du stress et/ou de l'épuisement professionnel (Chan, 2007 ; Domenech-Betoret, 2006 ; Friedman, 2003 ; Klassen & Chiu, 2010 ; Skaalvik & Skaalvik, 2007), mais le sont également, et peut-être principalement, pour les élèves. Il est en effet reconnu que la formation et le sentiment d'efficacité personnelle favorisent un enseignement plus efficace à tous les élèves et, en conséquence, une meilleure réussite des élèves (Anderson et al., 1988 ; Ross, 1992, 1998 ; Ross & Cousins, 1993).

9.3.6 L'influence du sentiment de compétence

Si des attitudes défavorables sont reconnues comme étant une barrière majeure à l'intégration scolaire, certaines études suggèrent que les attitudes négatives sont plus souvent associées à des préoccupations pratiques qu'à une opposition idéologique (Burke & Sutherland, 2004 ; Scruggs & Mastropieri, 1996). Les résultats de l'étude quantitative soutiennent ce constat en démontrant que le sentiment de compétence pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, et donc leur perception d'exercer un effet sur les apprentissages des élèves intégrés en classe ordinaire, est la variable qui influence le plus fortement les attitudes des enseignants. Dans les deux échantillons, plus les enseignants se sentent compétents, plus leurs attitudes à l'égard de l'intégration scolaire sont favorables. Ce résultat corrobore la recherche à l'échelon international (Avramidis et al., 2000 ; Batsiou et al., 2008 ; Doudin, Borboën, & Moreau, 2006 ; Forlin & Sin, 2010 ; Gökdere, 2012 ; Malinen et al., 2012 ; Minke et al., 1996 ; Savolainen et al., 2012 ; Soodak et al. 1998 ; Weisel & Dror, 2006 ; Wilkins & Nietfeld, 2004). Il semble ainsi se dégager un consensus sur le fait que le sentiment de compétence est étroitement lié à une position d'ouverture quant à l'intégration scolaire. Tel un cercle vertueux, il est également reconnu que les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire influencent leurs croyances en leurs propres capacités à enseigner à un groupe

hétérogène d'élèves (Buell, Hallam, & Gamel-McCormick, 1999 ; Fuchs, 2010), ainsi que leurs choix éducatifs et leur comportement (Kamens, Loprete, & Slostad, 2000). Au vu du rôle majeur des croyances d'efficacité personnelle sur les actions humaines (Bandura, 2013) et, conséquemment, sur les pratiques enseignantes (Gaudreau et al., 2012 ; Nurmi, 2012), le sentiment de compétence pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers semble être un levier important en termes de réussite de la mise en œuvre de l'intégration scolaire (Ross, 2002), particulièrement s'il s'agit d'élèves avec des troubles du comportement (Baker, 2005 ; Soodak et al., 1998). Il est effectivement reconnu que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants influence leur manière d'interpréter les comportements des élèves ayant de faibles performances scolaires ou des troubles du comportement externalisés, ainsi que leur façon de réagir face à ces comportements (Georgiou, Christou, Stavrinides, & Panaoura, 2002). Il exercerait ainsi un effet particulièrement protecteur sur la relation élève-enseignant (Hamre & Pianta, 2005).

De plus, les analyses descriptives corrélationnelles ont indiqué, dans le cadre de la description de l'échantillon, que les préférences à enseigner à des élèves avec certains besoins éducatifs particuliers sont significativement corrélées au sentiment de compétence pour leur enseigner et, ce, de manière plus systématique que l'expérience de l'intégration. Au vu de l'effet majeur du sentiment de compétence sur les attitudes des enseignants, les analyses qualitatives se sont attachées à identifier les conditions qui favorisent et freinent son développement.

Les résultats qualitatifs indiquent que plusieurs conditions semblent favoriser le sentiment de compétence pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. D'une part, dans le cadre de la pratique de l'intégration scolaire, les expériences actives de maîtrise ont été largement évoquées : constater des réussites, des progrès ou que les stratégies d'enseignement mises en place sont efficaces favoriserait effectivement le sentiment de compétence des enseignants interrogés (Bandura, 2013 ; Gaudreau et al., 2012). Ceci rejoint les résultats de Tschannen-Moran et Woolfkolk Hoy (2007) qui ont montré que les expériences actives de maîtrise contribuent le plus fortement aux évaluations du sentiment d'efficacité personnelle, autant pour les enseignants novices qu'expérimentés. Les expériences réussies de l'intégration semblent en outre permettre aux enseignants interrogés de se sentir prêts pour de futures expériences.

Ces résultats rejoignent également les propos de Ben-Yehuda et al. (2010) : les enseignants qui expérimentent des réussites attribuent les progrès scolaires et sociaux des élèves à leurs propres compétences pour l'enseignement, contrairement à ceux qui expérimentent plutôt des échecs, qui les attribuent alors à des facteurs externes. En outre, vivre des réussites dans le cadre de l'intégration scolaire générerait des émotions positives qui ont, elles aussi, tendance à augmenter le sentiment d'efficacité pédagogique (Nurmi, 2012). Les réussites multiples dans le cadre de différentes expériences de l'intégration scolaire comportent de surcroît l'intérêt de consolider la perception de

posséder les compétences requises à l'exercice et aux exigences de l'intégration scolaire. En effet, « modifier l'efficacité personnelle de façon durable et généralisée nécessite de puissantes expériences confirmatives, où les personnes répondent avec succès, dans des conditions diverses, à des exigences d'activité qui excèdent de loin celles qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne » (Bandura, 2013, p. 130).

D'autre part, les résultats qualitatifs indiquent que les pratiques collaboratives associées à l'expérience de l'intégration scolaire favorisent le sentiment de compétence des enseignants, parce qu'elles permettent des expériences vicariantes. En ce sens, les échanges et la coinstruction leur permettraient de prendre modèle sur l'enseignant-ressource et de reproduire les pratiques efficaces. L'acquisition de pratiques efficaces est en outre reconnue comme augmentant les croyances d'efficacité personnelle (Bandura, 2013). De plus, le modelage serait particulièrement instructif lorsque « l'inefficacité perçue reflète des déficits de compétences plus que de fausses évaluations des compétences déjà possédées » (Bandura, 2013, p. 137). Or, c'est vraisemblablement le cas des enseignants de classe ordinaire en ce qui concerne les pratiques d'enseignement efficaces avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, les enseignants ayant mentionné n'avoir pas été suffisamment préparés ou formés à ce type de pratique.

En cohérence avec les résultats de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007) ainsi que de Wilkins et Nietfield (2004), le sentiment de compétence des enseignants interrogés dans le cadre de l'étude qualitative serait également favorisé par leur expérience du métier d'enseignant. Les années de pratique de l'enseignement et la confrontation à de nombreux élèves, tous différents les uns des autres, leur permettraient de développer des compétences utiles non seulement au quotidien, mais également lors d'expériences de l'intégration scolaire. Ces compétences (analyser, évaluer, adapter l'enseignement, trouver d'autres stratégies, etc.) renforcent le sentiment d'efficacité pédagogique et faciliteraient l'expérience de l'intégration scolaire, parce qu'elles permettraient aux enseignants de gérer également les apprentissages des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Ce résultat rejoint en outre les propos développés précédemment relatifs au débat d'une pédagogie spécifique propre aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Il soutient en effet l'idée que nombre de pratiques efficaces spécifiques à l'enseignement ordinaire sont également celles recommandées dans le cadre de l'intégration scolaire (Loreman et al., 2010 ; Malinen et al., 2013 ; Mitchell, 2014). Les analyses qualitatives semblent néanmoins indiquer que certains enseignants en seraient davantage conscients que d'autres : bien que plusieurs enseignants relèvent utiliser ces pratiques et être relativement efficaces dans leur enseignement aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers, certains expriment malgré tout ne pas se sentir compétents pour leur enseigner. Il se peut que ce sentiment provienne de la croyance selon laquelle ces élèves requièrent, en plus des pratiques d'enseignement ordinaire, un enseignement basé sur des pratiques plus spécifiques à leurs besoins éducatifs particuliers (Wilde & Avramidis, 2011). Toutefois, il est possible que les expériences répétées et réussies de l'intégration

scolaire permettent aux enseignants qui utilisent ces pratiques pédagogiques efficaces de constater qu'elles correspondent aux *pratiques pédagogiques inclusives*. Un tel constat permettrait alors de se distancer de l'approche déficitaire des besoins éducatifs particuliers, favorisant ainsi non seulement leur sentiment d'efficacité pédagogique, mais également leurs attitudes à l'égard de l'intégration scolaire.

Les résultats qualitatifs indiquent ainsi que l'expérience de l'intégration scolaire et les années de pratique de l'enseignement favoriseraient davantage le développement du sentiment d'efficacité pédagogique que la formation. En effet, aucun enseignant de l'étude qualitative ne mentionne la formation continue non formelle (cours, conférences, p. ex.) comme source de leur sentiment de compétence, bien que plusieurs auteurs aient identifié un lien entre le sentiment de compétence et le niveau de formation ou l'accès à la formation continue (Avramidis et al., 2000 ; Jobe et al., 1996 ; LeRoy & Simpson, 1996). Néanmoins, ce lien entre formation et sentiment de compétence se perçoit lorsque les enseignants évoquent un faible sentiment de compétence en raison d'une formation initiale insuffisante. En ce sens, de nombreux enseignants ne seraient pas certains d'être capables de répondre aux besoins de leurs élèves avec des besoins éducatifs particuliers, notamment parce qu'ils manquent de connaissances, de moyens pédagogiques et de compréhension de ces élèves, ce qui rejoint les résultats de plusieurs auteurs (Buell et al., 1999 ; Cook, 2004 ; Coots, Bishop, & Grenot-Scheyer, 1998 ; Soodak et al., 1998). Ils se sentent particulièrement peu compétents face à certains besoins éducatifs particuliers, comme ceux des élèves manifestant des difficultés comportementales, ou au contraire, ceux d'élèves présentant une facilité et une rapidité particulière. Ces propos démontrent que les enseignants craignent parfois de ne pas être capables de faire face aux besoins hétérogènes des élèves de leur classe (Brackenreed, 2008).

Les résultats de l'étude qualitative indiquent en outre que les enseignants se sentent peu compétents particulièrement en ce qui concerne les apprentissages cognitifs, les tâches scolaires ou encore l'élaboration d'un programme d'enseignement adapté aux besoins spécifiques de l'élève. Ces difficultés seraient par ailleurs exacerbées lorsque les enseignants estiment manquer d'informations sur les possibilités des élèves, essentiellement au début de l'expérience de l'intégration scolaire. Si, au contraire, ils se sentent plus compétents pour intégrer socialement les élèves avec des besoins éducatifs particuliers, cela peut être dû à leur perception des responsabilités dans le cadre de l'intégration scolaire. En effet, plusieurs enseignants perçoivent leurs responsabilités d'enseignant se situant davantage sur le plan de l'intégration sociale de l'élève avec des besoins éducatifs particuliers que sur celui de ses apprentissages ou de ses progrès scolaires, comme l'ont également relevé Hwang et Evans (2011) ainsi que Symeonidou et Phtiaka (2009). Ce résultat qualitatif rejoint l'intention partielle des enseignants francophones de l'échantillon quantitatif à accepter la responsabilité d'enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. En effet, la description de l'échantillon a révélé qu'un peu moins de la moitié des enseignants francophones (47.9%) se

déclaraient prêts à accepter cette responsabilité, ce qui peut signifier que certains enseignants perçoivent les élèves avec des besoins éducatifs particuliers comme étant hors de leur responsabilité pédagogique (Stanovich & Jordan, 1998).

La combinaison de ces deux résultats peut également signifier que les enseignants perçoivent les activités scolaires qui concernent spécifiquement l'élève avec des besoins éducatifs particuliers comme relevant de la responsabilité des enseignants spécialisés, comme l'ont démontré Kreis, Wick et Kosorok Labhart (2014) dans leur étude en Thurgovie. A ce propos, les analyses qualitatives ont indiqué que cette délégation de la responsabilité académique à l'enseignant spécialisé serait due en partie au fait que ce dernier est perçu comme étant davantage compétent dans ce domaine, ce qui rejoint les résultats de Grieve (2009), de Lalvani (2013) et de Symeonidou et Phtiaka (2009). Dans le même sens, Malinen et al. (2013) relèvent que dans un système scolaire dans lequel les enseignants spécialisés ont la responsabilité principale de la gestion des services de soutien à l'apprentissage, les enseignants de classe ordinaire ont tendance à croire que l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ne peut être dispensé que par des enseignants formés dans ce but. Or, associée à la délégation de compétences, la déresponsabilisation des enseignants de classe ordinaire en ce qui concerne les apprentissages cognitifs des élèves avec des besoins éducatifs particuliers a tendance à ne pas favoriser le développement de leur sentiment de compétence (Lantheaume, 2008 ; Ramel & Benoit, 2011).

En conséquence, le sentiment de n'avoir pas les compétences requises pour produire un comportement en particulier présente le risque que les personnes anticipent l'échec et développent des attitudes négatives à l'égard du comportement en question (Ajzen & Fishbein, 2005). Le manque de confiance des enseignants dans leurs capacités à répondre aux besoins des élèves peut également être une source de stress importante (Brackenreed, 2008 ; Forlin, 2001 ; Soodak et al., 1998), provoquer une plus faible motivation à adapter l'enseignement aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers et induire des conséquences négatives sur le développement des élèves (Lambe & Bones, 2006 ; Richardson & Placier, 2001). En effet, Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) ont rapporté que les croyances des enseignants en leur efficacité personnelle sont associées à leur comportement en classe, comme les efforts investis dans l'enseignement et les objectifs qu'ils fixent.

Il est également reconnu que les enseignants avec un sentiment d'efficacité plus élevé sont plus ouverts aux nouvelles idées, plus volontaires à tester de nouvelles méthodes pour répondre aux besoins de leurs élèves, plus persévérants avec les élèves en difficulté et qu'ils utiliseraient des stratégies de gestion de classe plus positives (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). De même, ces enseignants auraient davantage tendance à adapter leurs pratiques d'enseignement aux besoins de leurs élèves et à appliquer la différenciation pédagogique (Ben-Yehuda et al., 2010 ; Buell et al., 1999 ; Minke et al., 1996 ; Soodak et al., 1998 ; Wertheim & Leyser 2002). De plus, ils arriveraient mieux à

faire face à divers types de problèmes de comportement des élèves (Almog & Shechtman, 2007) et auraient moins tendance à orienter les élèves avec des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement vers une structure d'enseignement spécialisé (Soodak et al., 1998). Enfin, le sentiment d'efficacité personnelle est de surcroît inversement corrélé à l'épuisement professionnel (Friedman, 2003 ; Talmor et al., 2005) et il prédit positivement la satisfaction professionnelle des enseignants (Klassen & Chiu, 2010, 2011).

Ainsi, dans le but de favoriser des attitudes positives vis-à-vis de l'intégration scolaire, de générer l'engagement et la satisfaction professionnelle des enseignants, et de favoriser les apprentissages des élèves avec des besoins éducatifs particuliers, Malinen et al. (2012) recommandent de fournir le soutien nécessaire aux enseignants afin qu'ils puissent augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle à enseigner en contexte scolaire à visée inclusive. Un faible sentiment de compétence peut effectivement, d'après les enseignants interrogés dans l'étude qualitative et, selon Soodak et al. (1998), être contrebalancé par le soutien prodigué aux enseignants, notamment par le biais des pratiques collaboratives.

9.4 Le rôle des caractéristiques de l'environnement scolaire sur les attitudes des enseignants

9.4.1 Le soutien social

Si l'étude quantitative n'a pas mesuré l'influence des caractéristiques de l'environnement scolaire sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire, l'étude qualitative s'est intéressée tout particulièrement à l'un des aspects de l'environnement socioéducatif : le soutien social. Dans la mise en œuvre de l'intégration scolaire, les ressources sont effectivement reconnues comme étant intimement liées aux attitudes des enseignants (Boyle, Topping, Jindal-Snape, & Norwich, 2012). En outre, dans le cadre des théories interactionnistes du stress professionnel, « le soutien social est considéré comme une ressource protégeant les individus placés dans des situations de travail aversives » (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p. 468). Si l'intégration scolaire ne représente pas forcément une situation de travail aversive, elle peut complexifier le travail des enseignants en exigeant d'eux qu'ils soient capables de gérer des classes hétérogènes et de répondre aux besoins de tous leurs élèves (Bless, 2004 ; Lessard et al., 2009 ; Loreman et al., 2010 ; Maroy, 2005). Par sa dimension collaborative, le soutien social dispensé dans ce contexte peut améliorer l'environnement socioéducatif (Tilman & Ouali, 2001) et, ainsi, protéger les enseignants du stress professionnel et favoriser des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration scolaire (Ahmmed et al., 2012 ; Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010). Le soutien social *reçu* représente l'aide effective qui peut être prodiguée par autrui à un individu (Beauregard & Dumont, 1996). Le soutien social *perçu* représente, quant à lui, la dimension du soutien social qui permet plus précisément d'examiner l'influence du

soutien sur le vécu expérientiel et sur les attitudes à l'égard de l'intégration scolaire. L'analyse des résultats qualitatifs a été centrée sur le soutien fourni par l'enseignant-ressource, considéré par la plupart des enseignants interrogés comme étant la source de soutien la plus efficace, bien que le soutien de la direction soit également nécessaire à la réussite de la mise en œuvre de l'intégration scolaire (Horne & Timmons, 2009).

Les résultats indiquent que le soutien perçu semble jouer un rôle essentiel sur le vécu expérientiel de l'intégration scolaire, en influençant la perception des caractéristiques de l'élève, le sentiment d'efficacité pédagogique, le développement professionnel et, *in fine*, les attitudes des enseignants. Dembo et Gibson mentionnaient déjà en 1985 que les facteurs organisationnels pouvaient jouer un rôle important sur la perception d'efficacité des enseignants, leurs attitudes et leur comportement. D'autres auteurs ont quant à eux relevé plus récemment que le soutien augmente la satisfaction professionnelle des enseignants et génère de meilleures performances scolaires chez les élèves (Blatchford, Bassett, Brown, & Webster, 2009). Les résultats qualitatifs semblent effectivement indiquer que les enseignants qui se sentent bien soutenus ont vécu des expériences de l'intégration satisfaisantes tant professionnellement que personnellement. De plus, l'examen approfondi de plusieurs déterminants de la satisfaction à l'égard du soutien reçu indique que la plupart des enseignants interrogés dans cette étude semblent percevoir le soutien qu'ils ont reçu lors de leurs expériences de l'intégration scolaire comme étant plutôt adéquat. Si ce résultat est encourageant parce qu'il se distingue du constat général d'insatisfaction des enseignants à l'égard du soutien relevé tant par Scruggs et Mastropieri (1996), par Avramidis et Norwich (2002) que par la revue de la littérature (2009-2013) réalisée au début de ce travail, il mérite néanmoins d'être confirmé statistiquement à l'aide d'une cohorte plus large d'enseignants et d'une échelle de mesure de la perception du soutien en contexte scolaire à visée inclusive (PSSIE, Ahmmed et al., 2012, par exemple).

L'un des déterminants examinés concerne le sentiment de recevoir suffisamment de soutien. Dans ce cadre, les résultats de l'étude qualitative ont indiqué que la satisfaction du soutien social ne serait pas principalement due à la quantité de soutien reçu (nombre d'heures allouées, nombres de rencontres avec le réseau de soutien), mais à sa qualité. Cela est particulièrement important étant donné que les résistances et les attitudes négatives des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire peuvent être générées par la perception d'un manque de soutien (Avramidis & Norwich, 2002 ; Kalyva et al., 2007) ou d'une méfiance à l'égard de la disponibilité d'un soutien de qualité (Grieve, 2009 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012). En outre, le résultat indiquant que les enseignants interrogés sont plutôt satisfaits du nombre d'heures de soutien qu'ils reçoivent, même si certains avouent qu'ils ne seraient jamais mécontents d'en recevoir davantage, est encourageant dans une visée d'autonomisation de l'élève. En ce sens, un soutien trop important à l'élève peut affecter le développement de son autonomie et d'autres compétences, limiter l'utilisation de ses propres ressources et générer des dépendances inutiles (Egilson & Traustadottir, 2009).

Ce résultat relatif à la satisfaction en termes de quantité de soutien se distingue néanmoins de celui de Feng (2012) qui a relevé que, n'ayant ni les connaissances suffisantes, ni l'expertise pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap, certains enseignants pensent que l'intégration scolaire n'est pas réalisable sans améliorer l'actuelle force de travail ou sans fournir du soutien supplémentaire. Bien que les enseignants interrogés dans l'étude qualitative estiment également, de manière générale, manquer de formation et de compétences pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, ils n'expriment pas de besoin majeur en termes de soutien supplémentaire et estiment plutôt que l'aide fournie les rassure et leur permet de mener leurs tâches d'enseignement à bien. Comme l'ont supposé McGhie-Richmond et al. (2013), la satisfaction relative à la quantité de soutien et l'absence de besoin y relative peuvent également être dues au fait que certains enseignants estiment avoir eu les compétences nécessaires à la mise en œuvre de l'intégration scolaire dans le cadre des expériences qu'ils ont vécues, notamment lorsque les besoins éducatifs particuliers des élèves intégrés étaient perçus comme mineurs ou les adaptations de l'enseignement aisément réalisables. La perception d'avoir suffisamment de soutien semble donc dépendre des caractéristiques de l'élève intégré, du sentiment de compétence de l'enseignant et des caractéristiques de l'enseignant-ressource.

Si la plupart des enseignants ont effectivement témoigné être satisfaits du soutien reçu lors des expériences d'intégration qu'ils ont vécues, certains restent néanmoins prudents vis-à-vis de cette affirmation, notamment s'ils devaient intégrer un élève dont les besoins éducatifs sont plus complexes. De plus, si la plupart des enseignants sont satisfaits du soutien reçu pour les élèves identifiés comme ayant le *statut d'intégration*, certains expriment clairement leur insatisfaction lorsque les élèves manifestent, selon eux, des difficultés, mais n'ont pas droit aux mesures d'aide, ou lorsque la procédure pour les obtenir est longue et complexe. Cette insatisfaction étant directement corrélée aux besoins en soutien exprimé par les enseignants, ce point sera discuté à la fin de cette section.

Comme mentionné précédemment, les caractéristiques de l'enseignant-ressource représentent également un déterminant de la satisfaction à l'égard du soutien reçu et peuvent être associées à deux autres déterminants, le fonctionnement du soutien et sa disponibilité. Les résultats indiquent que lorsque l'enseignant-ressource prépare du travail et qu'il est disponible pour soutenir l'enseignant régulier dans la résolution de situations-problèmes, même en dehors des heures de soutien en classe, les enseignants se sentent adéquatement soutenus et cela compenserait en partie sa présence effective à temps partiel. Ainsi, comme l'a par exemple relevé Howell (2005), bien que quelques enseignants relèvent une certaine insatisfaction relative au soutien à temps partiel parce que cela implique, entre autres, de gérer seuls à la fois les élèves avec et sans besoins éducatifs particuliers, les caractéristiques de l'enseignant-ressource traduites en termes de fonctionnement et de disponibilité du soutien peuvent compenser un soutien *à temps partiel* et favoriser la perception d'être adéquatement soutenus.

Toutefois, certaines insatisfactions ont également été identifiées dans les analyses qualitatives et semblent être associées essentiellement à certaines caractéristiques de l'enseignant-ressource, comme le manque d'implication (motivation, engagement, absentéisme) ou d'expérience. De plus, les enseignants se sentiraient inadéquatement soutenus lorsqu'ils perçoivent le soutien reçu comme inefficace, c'est-à-dire qu'il ne prodigue pas d'aide concrète, ou seulement de manière superficielle (Lavani, 2013). Ce résultat soutient celui d'Avramidis et al. (2000) qui ont relevé que la simple présence de personnel supplémentaire dans la classe n'est pas considérée comme suffisante : les enseignants souhaiteraient au contraire que le personnel de soutien disponible soit constant et bien formé, ce qui a également été constaté par d'autres auteurs (Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010 ; Anati & Ain, 2012 ; Fuchs, 2010). En outre, cela rejoint le constat précédent : lorsque de nombreuses heures de soutien sont dispensées, mais que l'enseignant estime ne pas avoir reçu d'aide *concrètement*, c'est bien la qualité et non la quantité de soutien qui semble importer et influencer le vécu expérientiel ainsi que la mise en œuvre plus ou moins réussie de l'intégration scolaire.

De plus, les résultats indiquent que si la qualité du soutien est largement tributaire de certaines caractéristiques personnelles de l'enseignant-ressource (implication, disponibilité, ouverture) et des apports concrets de l'aide fournie (efficacité du soutien, développement professionnel), la satisfaction du soutien semble également dépendre de caractéristiques propres à l'enseignant titulaire, comme être capable de demander et de recevoir le soutien (attitudes *non individualistes* et d'ouverture à l'autre). Or, d'après Garmon (2005), les attitudes d'ouverture (ouverture d'esprit, ouverture à l'autre, à des idées nouvelles) représentent l'un des traits de caractère des enseignants requis pour réussir l'intégration scolaire.

En outre, le fonctionnement du soutien peut offrir des conditions de travail plus optimales de manière générale, mettant en évidence l'importance du contexte dans lequel le soutien est prodigué (Cutrona, 1986). Plus spécifiquement, les résultats indiquent que le soutien serait perçu comme particulièrement satisfaisant lorsque son fonctionnement consiste, contrairement aux résultats de Grieve (2009), à être dispensé non seulement de manière exclusive à l'élève avec des besoins éducatifs particuliers, mais également à un petit groupe d'élèves ou en classe directement. Ce mode de fonctionnement permettrait, d'une part, à tout ou partie de la classe de bénéficier des apports et du soutien de l'enseignant-ressource et, d'autre part, à l'enseignant d'enseigner conjointement. Plusieurs enseignants ont par ailleurs indiqué qu'ils employaient différents modèles de coenseignement et profitaient des changements de rôle qu'ils permettent (Dieker & Murawski, 2003 ; Friend & Cook, 2013). Si ce mode de fonctionnement génère de la satisfaction, les résultats indiquent que les pratiques collaboratives, et particulièrement le coenseignement, requièrent certaines conditions favorisant son adoption et sa mise en œuvre (Benoit & Angelucci, 2011). Les résultats qualitatifs révèlent en effet que la qualité de la relation de collaboration semble être un prérequis d'importance. Or, les résultats soulignent également que la qualité de la relation de collaboration semble être influencée, d'une part, par des logiques

affinitaires, illustrées notamment par la compatibilité des personnalités de l'enseignant titulaire et de l'enseignant-ressource (Keefe & Moore, 2004 ; Weiss & Brigham, 2000) et, d'autre part, par le partage de valeurs et d'une vision commune en termes de croyances sur le plan de la pédagogie et du développement de l'enfant (Corriveau et al., 2004 ; Dieker & Murawski, 2003 ; Isherwood & Barger-Anderson, 2007 ; Lessard et al., 2009 ; Mastropieri et al., 2005 ; Weiss & Brigham, 2000).

Si l'intégration scolaire implique certaines formes de travail partagé entre les différents acteurs scolaires (Paré & Trépanier, 2010), « le passage d'une culture individualiste à une culture de collaboration, promue dans les fondements de la réforme, commande des interventions de gestion s'appuyant sur des transformations organisationnelles et identitaires, afin que le levier des relations d'affinités, en soi insuffisant pour opérer le changement recherché, ne soit pas l'unique source d'intervention » (Corriveau et al., 2004, p. 5). Toutefois, il se peut que les logiques affinitaires puissent faciliter, dans un premier temps, l'adoption des pratiques de travail partagé et, conséquemment, soutenir les modifications identitaires nécessaires à la pratique de l'enseignement en contexte scolaire à visée inclusive. Elles pourraient ainsi constituer un bras de levier permettant d'ancrer les pratiques de collaboration comme étant un moyen d'intervention plus efficient que les mesures séparatives, notamment parce que les pratiques de collaboration génèrent des apprentissages informels et l'acquisition de pratiques d'enseignement efficaces. Nombre de recommandations mettent en effet l'accent sur la collaboration comme étant une disposition requise pour réussir la mise en œuvre de l'intégration scolaire (Thousand et al., 2007 ; Turnbull et al., 2004 ; Waldron & McLeskey, 2010) et, plus généralement, comme étant un moyen efficace pour améliorer les écoles et les systèmes éducatifs (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010 ; Tilman & Ouali, 2001). En effet, sans pour autant être la panacée pour le développement de pratiques à visée inclusive, les *communautés de pratique* (Wenger, 1998) représentent par exemple un facteur-clé en termes de transformation des écoles et, surtout, des équipes éducatives (Ainscow, 2005).

Les pratiques collaboratives permettraient également de neutraliser le sentiment de solitude ou d'isolement de certains enseignants, particulièrement des enseignants novices, de leur permettre d'apprendre d'autres membres de l'équipe éducative et de mettre en valeur leur avidité à poursuivre leur formation au sein de leur contexte professionnel, favorisant de ce fait l'évolution des attitudes (Sokal, 2012). Elles nécessitent cependant la clarification des rôles et des responsabilités de chacun des intervenants afin d'assurer un enseignement efficace (Dettmer et al., 2005 ; Dieker & Murawski, 2003) et d'éviter l'inconfort associé à la délégation de tâches ou au fait d'empiéter sur le terrain d'expertise d'autrui (Isherwood & Barger-Anderson, 2007). Si la clarification des rôles a par ailleurs été identifiée dans les analyses qualitatives comme étant un facteur interpersonnel qui semblait favoriser une relation de collaboration satisfaisante, il semble que la définition des rôles et des responsabilités soit essentiellement discutée entre les enseignants qui interviennent conjointement dans une même situation, souvent au commencement de la relation de collaboration. Or, afin d'éviter

la déprofessionnalisation, des frustrations ou des tensions (Fuchs, 2010), il pourrait être judicieux que les instances scolaires, dans un rôle d'accompagnateur du changement, soutiennent les enseignants dans la redéfinition de leurs rôles traditionnels en assignant clairement les fonctions et responsabilités de chaque acteur scolaire (Isherwood & Barger-Anderson, 2007).

Enfin, comme cela a été mentionné précédemment, les enseignants interrogés ont exprimé peu de besoins en termes de soutien humain – outre pour les élèves qui n'ont pas de *statut d'intégration*, mais qui ont, d'après leur enseignant, des difficultés – et de ressources matérielles, contrairement aux résultats de plusieurs auteurs (Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010 ; Anati & Ain, 2012 ; Hwang & Evans, 2011). Si McNally, Cole et Waugh (2001) sont arrivés à une conclusion similaire, ces auteurs supposent que les enseignants ne connaissent pas les différentes ressources possibles, adaptées aux besoins des élèves, ou que ces ressources ne sont pas disponibles. Toutefois, les résultats qualitatifs indiquent plutôt que les enseignants ont peu de besoins en termes de soutiens matériels parce qu'ils estiment qu'il est du ressort de l'enseignant-ressource de les fournir ou parce que ce dernier les fournit déjà. De plus, si un manque de soutien financier peut être un facteur de stress chez les enseignants qui intègrent un élève avec une déficience intellectuelle (Engelbrecht et al., 2003), cela ne semble pas être le cas des enseignants interrogés dans cette étude. Au contraire, ils approuvent le fait que tous les enseignants de classe ordinaire ne disposent pas systématiquement d'un budget et/ou de matériel supplémentaire, même s'ils pensent qu'avoir accès de manière indépendante à une médiathèque ou à une caisse de matériel pédagogique spécifique peut être une alternative intéressante. Ce résultat rejoint celui d'Avramidis et al. (2000) qui ont relevé le besoin des enseignants de disposer de matériel adéquat et d'un équipement de la classe approprié aux besoins des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Ce résultat se recoupe du reste avec l'étude de Wolery, Werts, Lisowski, Caldwell et Snyder (1995) qui a montré la différence entre le besoin en matériel et l'accessibilité effective à ce matériel.

Néanmoins, l'un des besoins exprimés concerne l'architecture des bâtiments scolaires, lorsque celle-ci ne respecte pas le principe de l'accessibilité universelle et n'offre pas des salles de classe suffisamment spacieuses. Ces propos soutiennent, d'une part, le constat de Kovačević et Maćešić-Petrović (2012) selon lequel l'architecture de certaines écoles peut constituer un frein au processus d'intégration scolaire. D'autre part, ils rejoignent les recommandations d'Egilson et Traustadottir (2009) relatives à l'accessibilité, à la disponibilité et aux possibilités d'utilisation des différents équipements de l'environnement scolaire, ce qui permettrait de surcroît de diminuer les besoins d'aide fournie par les adultes, particulièrement pour les élèves avec un handicap physique.

Concernant le besoin en soutien pour les élèves qui présentent, d'après leur enseignant, des difficultés sans pour autant avoir droit à des mesures d'aide, celui-ci rejoint l'insatisfaction principale relative à la quantité de soutien reçu ou la perception de ne pas être suffisamment soutenu dans ces situations. Les

résultats permettent ainsi de soulever l'épineuse question des principes d'éligibilité et d'accès aux mesures d'aide. En effet, plusieurs enseignants remettent en question le système d'attribution des mesures de soutien et jugent son principe d'éligibilité inéquitable, particulièrement pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers légers, sans pour autant être *au bénéfice* du statut officiel d'*élève intégré*. Ce résultat révèle le dilemme de l'identification des élèves (Norwich, 2008a, 2008b, 2008c) et, plus largement, celui de la différence (Norwich, 1993) : dans une perspective d'école à visée inclusive, comment identifier les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ? Faut-il ou non reconnaître la différence, sachant que chacune de ces options comporte des implications négatives et des risques de stigmatisation, de rejet ou de déni des possibilités de l'enfant (Norwich, 2008b, 2008c) ? Quel cadre doit-il être mis en place pour l'attribution des mesures de soutien et l'identification des élèves y ayant droit dans un système scolaire où les classes spéciales et les écoles spécialisées font partie intégrante du système de scolarisation (Norwich, 2008a) ? L'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) et la Procédure d'évaluation standardisée (PES, CDIP, 2015c) permettent en partie de clarifier les *ayants droit* aux mesures ordinaires et renforcées de pédagogie spécialisée, les secondes suppléant les premières lorsque celles-ci ne suffisent pas (CDIP, 2007). Il s'avère cependant que leur application et, notamment, l'identification des bénéficiaires des mesures renforcées de pédagogie spécialisée restent du ressort des cantons, limitant de fait l'assurance de bénéficier également ou équitablement des mesures d'aide, quel que soit le canton de domicile (Bonvin, 2011 ; Petitpierre, 2013). De plus, les mesures ordinaires, qui concernent le plus souvent les élèves pour lesquels les enseignants estiment manquer de soutien, sont gérées principalement par les directions des établissements scolaires directement (voir p. ex. le concept cantonal pour la pédagogie spécialisée en Valais, Département de l'éducation, de la culture et du sport [DECS], 2010). Cet état de fait, associé au constat que « la distinction entre les notions de mesure *ordinaire* et de mesure *renforcée* n'est pas établie de manière absolue » (Bonvin, 2011, p. 15), ne permet pas non plus de garantir l'équité ou l'égalité en matière de droit à l'accès aux mesures d'aides. L'attribution des mesures ordinaires et les conditions d'éligibilité peuvent en effet varier de manière importante selon les écoles, tout comme le type de prestations proposées (appui pédagogique intégré, soutien pédagogique hors classe, classe à effectif réduit, etc.). Dans ce contexte, les dilemmes identifiés par Norwich (1993, 2008a, 2008b) sont loin d'être résolus et les insatisfactions relatives au manque d'heures de soutien pour certains élèves ou à la longueur, voire à la complexité des procédures de demande d'aide, telles qu'elles ont été rapportées par les participants à cette étude, risquent de perdurer.

9.4.2 Conditions de travail en classe

Un autre aspect de l'environnement scolaire examiné dans le cadre des entretiens concerne les caractéristiques des autres élèves de la classe, ainsi que l'effectif de la classe. Ces caractéristiques

peuvent, d'une part, avoir un impact sur celles des élèves avec des besoins éducatifs particuliers et, d'autre part, influencer le vécu expérientiel de l'intégration scolaire de l'enseignant. Comme Lavoie et al. (2013) l'ont relevé, les caractéristiques contextuelles et situationnelles peuvent effectivement avoir un impact sur les conditions de travail en classe, en influençant la perception de faisabilité de l'enseignement à tous les élèves. Les résultats indiquent à ce propos qu'un groupe-classe homogène au niveau des apprentissages, ou n'ayant pas ou peu de difficultés sur le plan des apprentissages ou du comportement, faciliterait notamment l'expérience de l'intégration scolaire, de même qu'un groupe-classe qui a accepté socialement l'élève avec des besoins éducatifs particuliers. Au contraire, le vécu expérientiel semble être plus négatif lorsque d'autres élèves de la classe manifestent également des difficultés, particulièrement des difficultés comportementales. De plus, les élèves qui contribuent à la résolution de situations problématiques, qui font preuve d'un comportement de *saint-bernard* en soutenant l'élève avec des besoins éducatifs particuliers dans ses apprentissages et en le protégeant lors de situation conflictuelle, représentent une caractéristique du groupe-classe qui semble soutenir les enseignants et faciliter l'expérience de l'intégration scolaire. Les pairs de l'élève intégré peuvent donc avoir une fonction importante de soutien, tant pour ce dernier que pour l'enseignant, et représenter une stratégie d'intervention efficace dans le cadre de l'intégration scolaire (Carter, Cushing, Clark, & Kennedy, 2005 ; Carter & Kennedy, 2006 ; Coots et al., 1998 ; McCurdy & Cole, 2014).

L'effectif de la classe est également une préoccupation des enseignants interrogés. Un effectif trop important ne leur permettrait pas d'accorder suffisamment d'attention à tous les élèves et entraînerait une complexification de la gestion de la classe. Si Hsieh et al. (2012) ont démontré que les attitudes n'étaient pas influencées significativement par l'effectif de la classe, ce résultat qualitatif rejoint cependant ceux de nombreuses études (Blecker & Boakes, 2010 ; Engelbrecht et al., 2003 ; Fuchs, 2010 ; Hwang & Evans, 2011 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012 ; Scruggs & Mastropieri, 1996 ; Rakap & Kaczmarek, 2010). Un effectif de la classe important peut ainsi constituer une barrière à l'intégration scolaire (Avramidis & Norwich, 2002 ; Mitchell, 2014), car il générerait des défis considérables en termes d'efficacité de l'enseignement (Ocloo & Subbey, 2008). Les résultats qualitatifs indiquent également que la configuration spatiale de la classe peut être affectée par l'effectif de la classe, limitant les possibilités d'aménagement ou d'adaptation en fonction des besoins des élèves et générant, dans certains cas, une certaine stigmatisation de l'élève avec des besoins éducatifs particuliers.

Les résultats des études quantitatives et qualitatives ayant été discutés, le chapitre qui suit aborde les conclusions de cette recherche et les implications pour la formation, l'accompagnement et la recherche qui découlent des constats principaux.

10 CONCLUSION

Basée sur des valeurs relatives aux droits de l'homme et sur des principes éthiques, l'intégration scolaire a pour but de prévenir la marginalisation et l'exclusion de certains enfants en fournissant un système éducatif adapté à leur condition et à leurs besoins. En favorisant une scolarisation intégrative, les modifications du cadre législatif en matière d'éducation en Suisse contribuent à augmenter la participation des enfants avec des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire et, plus largement, dans la communauté. Néanmoins, certaines indications statistiques relatives aux taux de séparation scolaire laissent penser que des barrières à la mise en œuvre de politiques éducatives à visée inclusive sont encore présentes en Suisse. L'une d'entre elles consiste à exprimer, en tant qu'enseignant, des attitudes négatives à l'égard de l'intégration scolaire et de sa mise en pratique.

De la même manière que les attitudes influencent le comportement des individus, celles des enseignants de classe ordinaire peuvent exercer un effet sur leurs pratiques d'enseignement et, conséquemment, sur l'instauration d'un environnement de la classe favorisant l'acceptation de la diversité. Par leur incidence sur les performances de tous les élèves, quelle que soit leur condition, et sur l'intégration sociale des élèves avec des besoins éducatifs particuliers, les attitudes des enseignants sont de ce fait reconnues comme un déterminant particulièrement crucial de la mise en œuvre de l'intégration scolaire et de sa réussite. La revue de la littérature a permis de mettre en évidence les facteurs qui relèvent des caractéristiques de l'élève, de l'enseignant et de l'environnement socioéducatif qui influencent, à l'échelon international, positivement ou négativement les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire. Au vu du manque de données disponibles sur les facteurs qui contribuent à générer des attitudes soutenant le concept de l'intégration scolaire et sa mise en pratique dans le contexte particulier de la Suisse, cette étude s'est appliquée à les identifier et à les comprendre par le biais d'un plan de recherche mixte, séquentiel et explicatif.

L'ensemble des résultats obtenus vient confirmer le constat, fréquemment mentionné dans la littérature, que les enseignants semblent a priori en accord avec les principes éthiques sous-jacents au concept d'intégration scolaire, qu'ils reconnaissent les bénéfices pour les élèves avec des besoins éducatifs particuliers, pour les autres élèves de la classe et pour eux-mêmes, mais que la mise en œuvre concrète de ce mode de scolarisation peut être, dans certaines situations, perçue comme laborieuse. Cette complexification de l'enseignement, associée parfois à une expérience plus mitigée, voire plus négative de l'intégration scolaire, serait particulièrement prégnante lorsque le soutien reçu n'est pas perçu comme adéquat et lorsque les enseignants sont confrontés à des élèves qui manifestent des difficultés comportementales. Les résultats quantitatifs et qualitatifs indiquent en effet que le défi actuel majeur de l'intégration scolaire se situerait essentiellement au niveau de la gestion des élèves qui présentent des difficultés comportementales ou des troubles du comportement. L'enjeu est de taille, étant donné que la capacité des enseignants à gérer la classe, à engager les élèves dans les

apprentissages et à promouvoir un climat de classe positif et sécurisant est associée à de meilleures performances scolaires des élèves (Good & Brophy, 1994). En outre, il est reconnu que l'environnement scolaire peut faire émerger des comportements perturbateurs chez les élèves, voire les aggraver et les chroniciser. Cela implique une certaine responsabilité de l'enseignant et, plus largement, de l'institution scolaire, aussi bien en termes d'attitudes que de pratiques pédagogiques, comme celles d'enseigner explicitement les compétences sociales à tous les élèves, quelle que soit leur condition, lorsqu'elles font défaut.

Pourtant, nombre d'enseignants estiment encore que l'enseignement des habiletés sociales n'est pas de leur ressort, mais, au vu de leur nature éducative, de la responsabilité des parents (Doudin et al., 2006). Deux résultats amplifient ce constat : 1) les intentions mitigées des enseignants de cette étude à accepter la responsabilité d'enseigner à des élèves avec des besoins particuliers ; 2) la délégation de la responsabilité académique à des professionnels perçus comme davantage compétents. Cela invite à penser que tous les enseignants ne sont pas encore prêts à assumer toutes les responsabilités nécessaires à la mise en œuvre d'une scolarisation à visée inclusive dans leur classe. Or, le débat à l'heure actuelle n'est plus de savoir s'il est préférable ou non d'intégrer les élèves avec des besoins éducatifs particuliers, mais il concerne désormais la mise en œuvre de l'intégration scolaire afin que ce mode de scolarisation soit efficace pour tous les élèves (Horne & Timmons, 2009 ; Khochen & Radford, 2012 ; Zigmond, 2003). En conséquence, cela implique que des changements devraient être entrepris à plusieurs niveaux, afin que l'école soit en mesure de répondre au mieux aux besoins de tous les enfants qu'elle accueille (voir aussi Weiner, 2003).

Premièrement, les résultats de cette recherche relatifs à la formation tant initiale que continue invitent à interroger les systèmes de formation à l'enseignement. Actuellement, le système de formation distingue clairement la formation à l'enseignement ordinaire de celle à l'enseignement spécialisé. Or, il se peut que ce système de formation *parallèle* renforce chez les enseignants la perception de la nécessité de se former à l'enseignement spécialisé pour pouvoir enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers. En outre, un tel système peut les conforter dans l'idée qu'ils ne sont ni outillés, ni compétents pour enseigner à ces élèves, légitimant les attitudes de délégation de la responsabilité académique aux enseignants spécialisés. Repenser et adapter aussi bien les contenus de formation que les messages qui y sont véhiculés permettraient peut-être aux enseignants de se sentir responsables personnellement de l'enseignement à tous les élèves de leur classe (OMS, 2011 ; Savolainen et al., 2012 ; Wilde & Avramidis, 2011). Cela implique de former les enseignants à adopter une vision biopsychosociale du handicap, en pensant notamment que leur mandat d'éducation englobe un ensemble de pratiques qui favorisent l'expression des possibilités de tous les élèves, et que l'intégration scolaire est un moyen de lutter contre toute forme de discrimination (Lalvani, 2013 ; Peters & Reid, 2009 ; Weiner, 2003). Des stratégies pédagogiques communes, mais qui se distinguent en termes d'intensité sur un continuum en fonction des besoins des élèves, représentent par exemple

une conception de l'enseignement (Belmont & Vérillon, 2006 ; Norwich & Lewis, 2005) permettant de répondre aux besoins de tous les élèves et d'interroger la nécessité, pour les élèves avec des besoins éducatifs particuliers, de bénéficier d'une pédagogie spécialisée ou particulière pour apprendre les mêmes contenus que leurs pairs sans besoins éducatifs particuliers.

En outre, au vu des résultats relatifs aux caractéristiques des élèves et afin de faire face au défi majeur identifié dans cette étude, il semble particulièrement essentiel que les dispositifs de formation à l'enseignement permettent le développement de compétences en matière de gestion du comportement et un sentiment d'efficacité personnelle opérant (Gaudreau et al., 2012 ; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008 ; Vermeulen et al., 2012). Si cette recherche a pu confirmer que les enseignants qui ont un fort sentiment d'efficacité pédagogique ont des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration scolaire, il est également reconnu que ceux-ci ont davantage tendance à utiliser des stratégies d'enseignement efficaces avec les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Woolfolk et al., 1990) et à créer un environnement éducatif inclusif efficient (Sharma et al., 2012). Cela implique également que les mesures de formation à l'enseignement et de soutien ciblent l'amélioration de la relation enseignant-élève au vu de son effet particulièrement *protecteur* pour les élèves, quels que soient leurs besoins ou leur condition (Baker, 2006 ; Blacher et al., 2009). De plus, les résultats qualitatifs ont permis de relever l'intérêt d'une formation qui fournisse aux futurs enseignants des occasions de contact avec des élèves en situation de handicap (par exemple lors de stages). En effet, de telles expériences peuvent non seulement générer des opportunités d'apprentissage probantes, mais également modifier des représentations erronées sur ces élèves et diminuer certaines appréhensions qui représentent autant de barrières attitudinales à l'intégration scolaire (Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003 ; Khochen & Radford, 2012).

Deuxièmement, il est reconnu qu'un changement d'attitudes s'opère chez les enseignants principalement lorsque la mise en œuvre de pratiques nouvelles ou apprises en formation est combinée avec le constat que des progrès scolaires et/ou sociaux probants chez les élèves en résultent (Guskey, 2002). Cette recherche a en effet montré que lorsque l'expérience de l'intégration scolaire est associée à des expériences actives de maîtrise et soutenue par des expériences vicariantes, elle semble favoriser le développement professionnel, un sentiment d'efficacité personnel plus opérant et, conséquemment, un vécu expérientiel plus satisfaisant. Cela est particulièrement important, car ces conditions favorisent des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration scolaire. Considérant que les attitudes sont formées en grande partie par l'expérience, il s'agirait ainsi de soutenir au mieux les enseignants afin qu'ils puissent vivre des expériences *réussies* de l'intégration scolaire (Guskey, 2002 ; Vermeulen et al., 2012). Cela implique, d'une part, de reconnaître que les modifications des pratiques nécessaires pour répondre à la diversité des classes intégratives représentent un processus non seulement progressif et immanquablement multiforme, mais qui peut également être difficile pour les enseignants (Guskey, 2002). Bien que cela puisse paraître trivial, il importe néanmoins de ne pas négliger que tout

changement, comme la construction de pratiques nouvelles, requiert effectivement du temps, des efforts et du travail supplémentaires, comporte un certain risque d'échec et représente une source potentielle d'anxiété (Belmont & Vérillon, 2006 ; Guskey, 2002). D'autre part, il s'agit de fournir aux enseignants des ressources qui les accompagnent durant le processus de mise en œuvre de pratiques nouvelles et qui les soutiennent dans la régulation de l'intervention, l'analyse de leur pratique, ainsi que dans la résolution de situations-problèmes (Belmont & Vérillon, 2006 ; Guskey, 2002 ; Doudin et al., 2009). L'étude qualitative a en effet mis en évidence comment le soutien social, prodigué, par exemple, par le biais du coenseignement ou du travail en réseau avec d'autres professionnels, peut fournir aux enseignants les encouragements, la motivation et l'aide nécessaires leur permettant de persévérer dans le défi que représente la mise en œuvre de l'intégration scolaire. En conséquence, cette dernière ne peut faire l'économie d'un développement intensif des pratiques de collaboration et de l'adoption, par le personnel scolaire, d'une identité professionnelle nouvelle qui se distancie de la culture scolaire individualiste d'antan.

Troisièmement, l'adéquation perçue des mesures d'aide pour les élèves identifiés officiellement comme étant *intégrés* semble être pondérée par des sentiments d'insatisfaction relative au manque de soutien pour les élèves qui, selon leur enseignant, manifestent des difficultés sans pour autant *remplir* les conditions d'éligibilité aux mesures d'aide. Ce constat nous amène ainsi à interroger également le système d'attribution des mesures d'aide évoqué par les participants à cette étude. En ce sens, il peut être supposé que les systèmes d'identification des élèves ayant droit aux mesures de pédagogie spécialisée et d'attribution de ces mesures s'inscrivent dans une approche déficitaire du handicap. La nécessité d'être *suffisamment handicapé* ou *en échec* pour bénéficier de mesures d'aide invite les enseignants à porter leur regard sur les lacunes des élèves afin de motiver, voire de justifier, leurs demandes de soutien. Or, un tel système se distancie clairement d'une vision inclusive de l'éducation, telle qu'avancée notamment par l'UNESCO, et de l'approche sociale du handicap sur laquelle est basée la Procédure d'évaluation standardisée (CDIP, 2015c) prévue par l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007). Au contraire, le système d'attribution des mesures d'aide évoqué dans le cadre de cette étude semble se détacher difficilement de l'ancienne procédure d'attribution des mesures de pédagogie spécialisée de l'assurance-invalidité, basée sur des critères purement individuels et des catégories diagnostiques réductrices.

Il s'avère en outre que le système actuel d'attribution des mesures de soutien, focalisé sur l'élève, contribue peu à soutenir l'intégration de tous les élèves en fournissant de l'aide au niveau de l'environnement socioéducatif. Ainsi, il s'agirait d'examiner la pertinence d'un système qui attribuerait des mesures de soutien indistinctement à l'ensemble de la classe (mesures d'aide indirecte) ou à l'enseignant directement (modèle de consultation). Associés à des modifications majeures des programmes de formation initiale, ces modèles de service représentent notamment un levier prometteur dans les systèmes éducatifs favorisant l'intégration scolaire, au vu des effets positifs qu'ils

génèrent aussi bien pour les élèves (moindre stigmatisation, meilleure intégration sociale), pour les enseignants (valorisation de leur expertise, développement professionnel et de leurs habiletés de collaboration), que pour les établissements scolaires (meilleure gestion des ressources de l'école) (Belmont & Vérillon, 2006 ; Paré & Trépanier, 2010).

Si les attitudes des enseignants et leurs pratiques pédagogiques sont des éléments fondamentaux facilitant ou entravant la mise en œuvre de l'intégration scolaire, les résultats de cette recherche invitent à reconnaître que les attitudes sont dépendantes d'autres facteurs, ainsi que de conditions environnementales, comme la formation et le soutien (voir aussi Freire & César, 2003). En conclusion, il nous semble indispensable qu'un virage vers une vision plus inclusive de l'éducation s'opère tant au niveau de la formation que du système d'attribution des mesures de soutien. Selon les propos de certains enseignants interrogés, les programmes de formation initiale semblent toutefois évoluer et permettre davantage de préparer les enseignants à l'intégration scolaire. De plus, si les cours de formation continue n'exercent pas d'effet significatif sur les attitudes des enseignants, le développement professionnel semble s'opérer de manière probante dans le cadre des expériences de l'intégration scolaire et des pratiques collaboratives qui leur sont associées, renforçant aussi bien les compétences effectives des enseignants à gérer la diversité qu'un sentiment d'efficacité pédagogique plus opérant. Enfin, si la procédure d'évaluation standardisée en était à ses balbutiements lors de la récolte des données de cette recherche, elle s'avère, malgré certaines faiblesses (voir p. ex. Petitpierre, 2013), être également une manière d'opérer le changement de paradigme souhaité. Au vu de ces évolutions, il s'agirait d'investiguer à nouveau les attitudes des enseignants afin d'examiner si l'ensemble des mesures prises actuellement à différents niveaux pour favoriser une éducation plus inclusive exerce un effet positif sur les croyances et les comportements des principaux acteurs de sa mise en œuvre.

Au demeurant, il s'agit de considérer avec intérêt le potentiel de l'expérience de l'intégration. Il est en effet possible que les expériences positives de certains enseignants permettent non seulement de les convaincre de renouveler l'expérience avec enthousiasme et sans crainte, mais également d'insuffler à leurs pairs qu'ils peuvent tout aussi bien réussir ce défi et en tirer des bénéfices. En faisant office de construction de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, l'expérience de l'intégration scolaire représente un véritable catalyseur du changement aussi bien des attitudes des enseignants, des élèves et, plus largement, de la communauté, que des pratiques pédagogiques valorisant la diversité et favorisant les apprentissages de tous les élèves. Cela requiert néanmoins que les enseignants soient et se sentent adéquatement soutenus dans ce processus.

11. RESUME

Dans le sillage du mouvement international vers une éducation plus inclusive, la Suisse a adapté sa législation afin de promouvoir l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Or, contrairement à l'accès à l'école de son quartier, l'acceptation de ces élèves et de ce mode de scolarisation ne peut être légiférée. Ainsi, les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers sont reconnues comme jouant un rôle crucial dans la réussite de sa mise en œuvre, car elles peuvent influencer les pratiques pédagogiques et, conséquemment, les apprentissages des élèves et leur intégration sociale. La revue de la littérature a indiqué que les enseignants expriment des attitudes en général positives, mais qu'elles sont influencées par diverses variables associées à l'enfant, à l'enseignant ou à l'environnement scolaire. Peu d'études ayant investigué cette thématique dans le contexte particulier de la Suisse, la présente thèse de doctorat s'est appliquée à l'examiner à l'aide d'un plan de recherche mixte, séquentiel et explicatif.

La première étude s'est attelée à récolter des données quantitatives par le biais d'un questionnaire autoadministré, afin de déterminer les facteurs qui influencent les attitudes d'enseignants francophones et germanophones à l'égard de l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans les classes primaires de trois cantons suisses (Fribourg, Valais et Zurich). Les résultats ont indiqué, en premier lieu, que les attitudes des enseignants, quel que soit l'échantillon, varient de manière significative en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves. Elles sont notamment significativement plus positives à l'égard de l'intégration d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des difficultés sociales et de communication que vis-à-vis d'élèves manifestant des difficultés de comportement. Deuxièmement, elles sont influencées positivement par certaines caractéristiques de l'enseignant : dans l'échantillon francophone, par le sentiment de compétence, par l'expérience de l'intégration scolaire et par le contact avec des personnes en situation de handicap en dehors du contexte professionnel ; en ce qui concerne les enseignants germanophones, par leur sentiment de compétence. Chez ces derniers, elles sont en outre négativement influencées par le nombre d'années de pratique de l'enseignement. Le sexe de l'enseignant, le degré d'enseignement et la formation continue dans le domaine du handicap et/ou sur le thème de l'intégration scolaire n'influencent pas de manière significative les attitudes des enseignants, quel que soit l'échantillon de recherche.

La seconde étude, de nature qualitative, a permis d'illustrer et de mieux comprendre certains résultats quantitatifs et, globalement, le phénomène étudié. Les données ont été recueillies lors d'entretiens individuels avec des enseignants francophones ayant participé à la première étude. Elles ont fait l'objet d'une analyse de contenu, dont les résultats sont présentés selon quatre thématiques-clés : les caractéristiques de l'élève, la formation, le sentiment de compétence et la perception du soutien social. Les résultats ont tout d'abord indiqué que les élèves qui manifestent de bonnes compétences scolaires

et/ou sociales, quels que soient leurs besoins ou leur condition, favorisent, chez l'enseignant, un vécu expérientiel plus positif de l'intégration scolaire. Au contraire, des lacunes en termes d'habiletés sociales, particulièrement, semblent générer une complexification des tâches d'enseignement et exercer un effet négatif sur la relation élève-enseignant. La perception des caractéristiques de l'élève et l'expérience subjective de l'intégration scolaire semblent également être tributaires des conditions de travail en classe et du parcours scolaire de l'élève intégré. Ensuite, il a pu être mis en évidence que les enseignants estiment ne pas être suffisamment préparés, après leur formation initiale, à intégrer des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et à leur enseigner. Outre les raisons de non-participation aux cours de formation continue, les résultats ont également indiqué que le développement professionnel semble s'opérer principalement grâce à l'expérience de l'enseignement et de l'intégration scolaire, ainsi que par le biais des pratiques de collaboration comme le coenseignement. Ces mêmes opportunités favorisent un sentiment de compétence plus élevé. Les résultats ont aussi permis de mettre en évidence que les enseignants réguliers se sentent principalement responsables de l'intégration sociale des élèves et qu'ils ont tendance à déléguer la responsabilité scolaire ou *académique* à des enseignants spécialisés perçus comme davantage compétents. Enfin, les résultats permettent de supposer que les enseignants sont plutôt satisfaits du soutien reçu et que la perception d'être adéquatement soutenus est davantage tributaire de la qualité du soutien dispensé que de sa quantité. L'analyse de cette thématique a également permis de mettre en lumière le manque d'équité des procédures d'attribution des mesures d'aide.

Selon les résultats de cette étude, il s'avère que l'intégration scolaire d'élèves manifestant des difficultés ou des troubles du comportement demeure le défi actuel majeur de la mise en œuvre de politiques scolaires à visée inclusive. En conclusion, les systèmes de formation des enseignants et d'attribution des mesures d'aide seraient à interroger non seulement afin de favoriser des attitudes plus positives, mais également dans le but d'éviter la marginalisation et l'exclusion de certains enfants.

MOTS-CLES : Intégration scolaire, attitudes, enseignants de classe ordinaire, élèves à besoins éducatifs particuliers, enseignement primaire

12 REPERTOIRES

12.1 Liste des tableaux

Tableau 1. Vue d'ensemble des 35 études examinées dans le cadre de l'état de la recherche (2009-2013) . 49

Tableau 1. Suite (deuxième partie) 50

Tableau 1. Suite (troisième partie) 51

Tableau 1. Suite (quatrième partie) 52

Tableau 1. Suite (dernière partie) 53

Tableau 2. Indices de *skewness*, de *kurtosis* et coefficient normalisé de Mardia. 101

Tableau 3. Résultats aux tests de Kaiser-Meyer-Olkin et de sphéricité de Bartlett 104

Tableau 4. Matrice des types (*pattern matrix*) après rotation (*Promax*) de l'échelle ORI-*f* et clés de cotation. Valeurs propres, variance commune, coefficients de cohérence interne (α de Cronbach) et coefficients de discrimination (r_{it}). 107

Tableau 4. (suite) 108

Tableau 5. Matrice de structure (*structure matrix*) de l'ORI-*f* 109

Tableau 6. Matrice de corrélation factorielle de l'ORI-*f* 110

Tableau 7. Matrice des types (*pattern matrix*) après rotation (*Promax*) de l'échelle ORI-*g* et clés de cotation. Valeurs propres, variance totale expliquée, coefficients de cohérence interne (α de Cronbach) et coefficients de discrimination (r_{it}) 113

Tableau 7. (suite) 114

Tableau 8. Matrice de structure (*structure matrix*) de l'ORI-*g* 115

Tableau 9. Matrice de corrélation factorielle de l'ORI-*g* 116

Tableau 10. Matrice des types (*pattern matrix*) après rotation (*Promax*) de l'échelle ATIES-*f*. Valeurs propres, variance commune, coefficients de cohérence interne (*α* de Cronbach) et coefficients de discrimination (it_r). 119

Tableau 11. Matrice de structure (*structure matrix*) de l'ATIES-*f* 120

Tableau 12. Matrice de corrélation factorielle de l'ATIES-*f* 120

Tableau 13. Matrice des types (*pattern matrix*) après rotation (*Promax*) de l'échelle ATIES-*g*. Valeurs propres, variance commune, coefficients de cohérence interne (*α* de Cronbach) et coefficients de discrimination (it_r). 123

Tableau 13. (Suite) 124

Tableau 14. Matrice de structure (*structure matrix*) de l'ATIES-*g* 125

Tableau 15. Matrice de corrélation factorielle de l'ATIES-*g* 125

Tableau 16. Descriptif des caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles des enseignants francophones et germanophones 135

Tableau 17. Descriptif du sentiment de compétence perçu par les enseignants francophones et germanophones à enseigner pour des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) 139

Tableau 18. Statistiques descriptives du sentiment de compétence perçu par les enseignants de l'échantillon francophone pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en fonction de catégories diagnostiques spécifiques 140

Tableau 19. Statistiques descriptives du sentiment de compétence perçu par les enseignants de l'échantillon germanophone pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en fonction de catégories diagnostiques spécifiques 141

Tableau 20. Fréquence des contacts avec des personnes en situation de handicap 144

Tableau 21. Descriptif des types de contact avec des personnes en situation de handicap[a] 144

Tableau 22. Descriptif de la proximité des contacts avec des personnes en situation de handicap[a] 145

Tableau 23. Préférences des enseignants francophones à enseigner à des élèves en fonction de la nature de leurs besoins éducatifs particuliers (1 = préférence maximale, 9 = préférence minimale) 145

Tableau 24. Préférences des enseignants germanophones à enseigner à des élèves en fonction de la nature de leurs besoins éducatifs particuliers (1 = préférence maximale, 9 = préférence minimale) 146

Tableau 25. Descriptif des réponses aux items relatifs aux intentions de comportement[a] 149

Tableau 26. Résultats de l'analyse de variance à mesures répétées (ajustement selon Greenhouse-Geisser). 154

Tableau 27. Matrice de corrélations (en noir : échantillon francophone, *N* = 169 ; en bleu : échantillon germanophone, *N* = 167) 157

Tableau 28. Récapitulatif des modèles de régression (échantillon francophone, *N* = 162) 159

Tableau 29. Analyse de variance (ANOVA) pour le modèle de régression linéaire multiple avec élimination descendante (échantillon francophone, *N* = 162) 160

Tableau 30. Résultats de l'analyse de régression pour l'échantillon francophone (*N* = 162) 161

Tableau 31. Récapitulatif des modèles de régression (échantillon germanophone, *N* = 164) 162

Tableau 32. Analyse de variance (ANOVA) pour le modèle de régression linéaire multiple utilisant l'élimination descendante (échantillon germanophone, *N* = 164) 163

Tableau 33. Résultats de l'analyse de régression pour l'échantillon germanophone (*N* = 164) 163

Tableau 34. Description de l'échantillon de l'étude qualitative 178

Tableau 35. Grille d'analyse du corpus de données (caractéristiques de l'élève) 184

Tableau 36. Nombre de références (N réf.) et pourcentage (%) de couverture totale pour chaque entretien des catégories relatives aux forces et aux difficultés des élèves intégrés. Scores moyens à l'échelle d'attitudes *ORI-f* et catégories diagnostiques des besoins éducatifs particuliers des élèves intégrés 192

12.2 Liste des figures

Figure 1. Représentation des attitudes comme étant des jugements influencés par des informations extérieures, des connaissances antérieures, le souvenir de jugements antérieurs et comme étant de nouveaux jugements mémorisés (adapté d'Albarracín et al., 2005, p. 6). 12

Figure 2. Représentation schématique de l'expression des attitudes (adapté de Eagly & Chaiken, 1993, p. 10). 18

Figure 3. Représentation du modèle composite de la relation attitude-comportement (adapté d'Eagly & Chaiken, 1993, p. 209). 28

Figure 4. Modèle théorique des variables influençant les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire. 88

Figure 5. Solution standardisée de l'AFC de l'échelle ORI-*f* (structure théorique). Charges factorielles, corrélations factorielles et erreurs de mesures (e1 – e25). F1 = *Benefits of Integration* ; F2 = *Integrated Classroom Management* ; F3 = *Percieved Ability to Teach Students with Disabilities* ; F4 = *Special Versus Integrated General Education* (Antonak & Larrivee, 1995). 105

Figure 6. Solution standardisée de l'AFC de l'échelle ORI-*g* (structure théorique). Charges factorielles, corrélations factorielles et erreurs de mesures (e1 – e25). F1 = *Benefits of Integration* ; F2 = *Integrated Classroom Management* ; F3 = *Percieved Ability to Teach Students with Disabilities* ; F4 = *Special Versus Integrated General Education* (Antonak & Larrivee, 1995). 111

Figure 7. Solution standardisée de l'AFC de l'échelle ATIES-*f* (structure théorique de Wilczenski, 1992). Charges factorielles, corrélations factorielles et erreurs de mesures (e1 – e25). 117

Figure 8. Solution standardisée de l'AFC de l'échelle ATIES-*g* (structure théorique de Wilczenski, 1992). Charges factorielles, corrélations factorielles et erreurs de mesures (e1 – e25). 121

Figure 9. Taux d'élèves scolarisés en classe ou en école spécialisée en fonction de troubles ou handicaps spécifiques (codes de classification du CSPS), pour la scolarité obligatoire et l'année scolaire 2007/2008 (source : OFS, 2009). 138

Figure 10. Degré d'accord des participants aux quatre dimensions de l'échelle ATIES. 155

Figure 11. Synthèse des résultats des facteurs influençant de manière significative les attitudes des enseignants francophones (H_2) 166

Figure 12. Synthèse des résultats des facteurs influençant de manière significative les attitudes des enseignants germanophones (H_2). 166

Figure 13. Représentation schématique des relations principales supposées entre certains facteurs associés aux attitudes à l'égard de l'intégration scolaire. 298

12.3 Liste bibliographique

Achilles, G. M., McLaughlin, M. J., & Croninger, R. G. (2007). Sociocultural correlates of disciplinary exclusion among students with emotional, behavioral, and learning disabilities in the SEELS national dataset. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *15*, 33-45. doi : 10.1177/10634266070150010401

Ahmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*(3), 132-140. doi : 10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, *6*, 109-124. doi : 10.1007/s10833-005-1298-4.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon : Routledge.

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, *21*, 231-238. doi : 10.1007/BF03173412

Ajodhia-Andrews, A., & Frankel, E. (2010). Inclusive education in Guyana: A call for change. *International Journal of Special Education*, *25*(1), 126-144. Récupéré dans ERIC database. (EJ890573)

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*, 179-211. doi : 10.1016/0749-5978(91)90020-T

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2e éd.). Maidenhead : McGraw-Hill Education.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah : Lawrence Erlbaum.

Albarracín, D., Wang, W., Li, H., & Noguchi, K. (2008). Structure of attitudes: Judgments, memory, and implications for change. In W. D. Crano, & R. Prislin (Eds), *Attitudes and attitude change* (pp. 19-40). New York : Psychology Press.

Albarracín, D., Zanna, M. P., Johnson, B. T., & Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: Introduction and scope. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 3-19). New York : Psychology Press.

Albrecht, S. L., & Carpenter, K. E. (1976). Attitudes as predictors of behavior versus behavior intentions: A convergence of research traditions. *Sociometry*, *39*(1), 1-10. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/2786586

Alghazo, E. M., & Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, *31*, 94-99. doi : 10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-884). Worchester : Clark University Press.

Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, *22*, 115-129. doi : 10.1080/08856250701267774

American Association for Public Opinion Research [AAPOR]. (2006). *Standard definitions: Final dispositions of case codes and outcome rates for surveys*. Récupéré à http://www.aapor.org/Standard_Definitions2.htm#.UtPU7LYRIjU

American Psychiatric Association [APA]. (2003). *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4e éd.). Paris : Masson.

Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative» : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, *26*(1), 5-31.

Anati, N. M., & Ain, A. (2012). Including students with disabilities in UAE schools: A descriptive study. *International Journal of Special Education*, *27*(2), 75-85.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, *49*, 155–173. doi : 10.1007/BF02294170

Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research, 34(2),* 148-165.

Andrews, L. (2002). Preparing general education pre-service teachers for inclusion: Web-enhanced case-based instruction. *Journal of Special Education Technology*, *17*(3), 27-35.

Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, *62*, 139-149. doi : 10.1177/001440299506200204

Antonak, R. F. & Livneh, H. (1988). *Measurement of attitudes towrads persons with disabilities: methods, psychometrics and scales*. Springfield : C. C. Thomas.

Antonak, R. F., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towrads persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, *22*(5), 211-224.

Armstrong, D. (2005). Reinventing 'inclusion': New labour and the cultural politics of special education. *Oxford Review of Education*, *31*, 135-151. doi : 10.1080/0305498042000337237

Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue Française de Pédagogie*, *134*, 87-96. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/41201649

Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2000). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. Londres : David Fulton.

Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education. International policy & practice*. Londres : SAGE.

Avramidis, E. (1998). *Methodological issues relating to the study of teachers' attitudes toward inclusion*. Paper presented at the European Educational Research Association, Ljubljana Slovénie.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in local education authority. *Educational Psychology*, *20*, 191-211. doi : 10.1080/713663717.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, *22*, 367-389. doi : 10.1080/08856250701649989

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*, 129-147. doi : 10.1080/08856250210129056

Babbie, E. (2015). *The practice of social research* (14e éd.). Boston : Cengage Learning.

Badr, H., Acitelli, L. K., Duck, S., & Carl, W. J. (2001). Weaving social support and relationships together. In B. Sarason, & S. Duck (Eds.), *Personal relationships: Implications for clinical and community psychology* (pp. 1–14). West Sussex : Wiley.

Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1989). The degree of intention formation as a moderator of the attitude-behavior relationship. *Social Psychology Quarterly*, *52*(4), 266-279. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/2786991

Bakeman, R. (2005). Recommended effect size statistics for repeated measures designs. *Behavior Research Methods, 37*, 379-384. doi : 10.3758/BF03192707

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, *44*, 211-229. doi : 10.1016/j.jsp.2006.02.002

Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: How ready are the teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, *33*(3), 51-64. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/41064554

Balboni, G. Vianello, R., & Dionne, C. (2002). L'intégration scolaire en Italie : Historique, attitudes et programmes. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, *13*(2), 155-165.

Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *35*(2), 148-159. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/23879939

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*, 191-215. doi : 10.1037/0033-295X.84.2.191.

Bandura, A. (2013). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu* (3e tirage). Paris : Presses Universitaires de France.

Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford : Stanford University Press.

Barrera, M. (1981). Social support in the adjustment of pregnant adolescents: Assessment issues. In B. H. Gottlieb (Ed.), *Social setworks and social support* (pp. 69-96). Beverly Hills : Sage.

Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, *14*, 413-445. doi : 10.1007/BF00922627

Barton, L. (1996) Sociology and disability: some emerging issues. In L. Barton (Ed.), *Disability and society: Emerging issues and insights* (pp. 3-17). New York : Addison Wesley Longman.

Baruch, Y. (1999). Response rate in academic studies. A comparative analysis. *Human Relations*, *52*, 421-438. doi : 10.1177/001872679905200401

Baruch, Y., & Holtom, B. C. (2008). Survey response rate levels and trends in organizational research. *Human Relations, 61*, 1139-1160. doi : 10.1177/0018726708094863

Batsiou, S., Bebetsos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, *12*, 201-219. doi : 10.1080/13603110600855739

Baumgartner, H., & Steenkamp, J.-B. E. M. (2001). Response styles in marketing research: A cross-national investigation. *Journal of Marketing Research*, *38*, 143-156. doi : 10.1509/jmkr.38.2.143.18840

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'Education*, *32*, 545-565. doi : 10.7202/016276ar

Beauregard, L., & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service Social*, *45*, 55-76. doi : 10.7202/706737ar

Beauregard, F., & Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? In N. S. Trépanier, & M. Paré (Eds.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 31-56). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau, & S. Bélanger (Eds), *La Pédagogie de l'Inclusion scolaire* (pp. 38-55). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Belmont, B., & Vérillon, A. (2006). Enjeux d'une formation en équipe dans une perspective d'éducation inclusive. *Le Français Aujourd'hui*, *1*, 29-39. doi : 10.3917/lfa.152.0029

Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 1-62). San Diego : Academic Press.

Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Education et Francophonie*, *39*, 105-121. doi : 10.7202/1007730ar

Benoit, V., & Bless, G. (2014). Erfassung der Einstellungen zur schulischen Integration von Lehrpersonen: Übersetzung und Erprobung der ORI und ATIES Skalen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *4*, 209-226. doi : 10.1007/s35834-014-0110-z

Bentler, P. M. (2005). *EQS 6 Structural equations program manual*. Encino : Multivariate Software.

Bentler, P. M., & Speckart, G. (1979). Models of attitude-behavior relations. *Psychological Review*, *86*, 452-464. doi : 10.1037/0033-295X.86.5.452

Bentler, P. M., & Speckart, G. (1981). Attitudes "cause" behaviors: A structural equation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *40*, 226-238. doi : 10.1037/0022-3514.40.2.226

Ben-Yehuda, S., Leyser, Y., & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, *14*, 17-34. doi : 10.1080/13603110802327339

Bernier, G., Quiquerez, B., & Rauch, N. (2010). *Participation à la formation continue en Suisse. Premiers résultats du module « Formation continue » de l'enquête suisse sur la population active 2009*. Neuchâtel : OFS. Récupéré à http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.html?publicationID=3929

Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G (1999). The relation between teacher burnout and teacher's attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International, 20,* 209-217. doi : 10.1177/0143034399020002004

Biddle, B. J., Bank, B. J., & Slavings, R. L. (1987). Norms, preferences, identities and retention decisions. *Social Psychology Quarterly*, *50*(4), 322-337. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/2786817

Blacher, J., Baker, B. L., & Eisenhower, A. S. (2009). Student–teacher relationship stability across early school years for children with intellectual disability or typical development. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *114*, 322-339. doi : 10.1352/1944-7558-114.5.322

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., & Webster, R. (2009). The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. *British Educational Research Journal*, *35*, 661-686. doi : 10.1080/01411920902878917

Blecker, N. S., & Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing?. *International Journal of Inclusive Education*, *14*, 435-447. doi : 10.1080/13603110802504937

Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 13–26). Berne : Editions SZH/CSPS.

Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (3e éd.). Berne : Haupt Verlag.

Bodart Senn, J., & Schräder-Naef, R. (2000). *La formation des adultes en Suisse. Rapport de base pour l'OCDE*. Zurich : Fédération suisse pour l'éducation des adultes. Récupéré à www.**formations**.ch/r/cache/OCDE-**bodartsenn**2000.pdf

Bonvin, P. (2011). La procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels. *Bulletin de la CIIP, 25*, 15-17. Récupéré à http://edudoc.ch/record/98230/files/Bulletin-CIIP-25.pdf

Borkowsky, A., & Zuchuat, J.-C. (2006). *Apprentissage tout au long de la vie et formation continue. Etat des lieux de la diversité des indicateurs internationaux et sélection de résultats*. Neuchâtel : OFS. Récupéré à www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/.../publikationen.Document.80513.pdf

Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler.* New York : Springer.

Bouchamma, Y. (2002). Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial. *Revue des Sciences de l'Education*, *28*(3), 649-674. doi : 10.7202/008337ar.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie, 94,* 73–92. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/41163075

Bourque, L. B., & Fielder, E. P. (2003). *How to conduct self-administred and mail surveys* (2e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.

Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education, 1*, 29–38. doi : 10.1080/0885625860010105

Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D., & Norwich, B. (2012). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, *33*, 167-184. doi : 10.1177/0143034311415783

Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education International*, *18*(3), 131-147. Récupéré à http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol18/iss3/5

Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, *19*, 179-194. doi : 10.1177/105381519501900301

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000, août). *Distruptive student behavior, perceived self-efficacy, and teacher burnout.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington. Récupéré dans ERIC database. (ED450120)

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NewYork:Guilford Press.

Browne, M. W. (2001). An overview of analytic rotation in exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, *36*, 111-150. doi : 10.1207/S15327906MBR3601_0

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park : Sage.

Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, *22*, 154-164. doi : 10.1177/088840649902200303

Brownlee, J., & Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, *15*, 99-105. doi : 10.1111/1467-9604.00157

Bruchon-Schweitzer, M., & Boujut, E. (2014). *Psychologie de la santé : Modèles, concepts et méthodes* (2e éd.). Paris : Dunod.

Bruchon-Schweitzer, M., Rascle, N., Cousson-Gélie, F., Fortier, C., Sifakis, Y., & Constant, A. (2003). Le questionnaire de soutien social de Sarason (SSQ6): une adaptation française. *Psychologie Française, 48*(3), 41-53.

Buchanan, J. (1995). Social support and schizophrenia : A Review of the literature. *Archives of Psychiatric Nursing, 9*, 68-76. doi : 10.1016/S0883-9417(95)80003-4

Buell, M., J., Hallam, R., & Gamel-McCormick, M. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, *46*(2), 143-156. doi : 10.1080/103491299100597

Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, *125*(2), 163-172.

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming* (2e éd.). New-York : Routledge.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Kao, C. F., & Rodriguez, R. (1986). Central and peripheral routes to persuasion: An individual difference perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1032. doi : 10.1037/0022-3514.51.5.1032

Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, *37*, 171-195. doi : 10.1080/03055698.2010.506319

Campbell, D. T. (1963). Social attitudes and other acquired behavioural dispositions. In. S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 6, pp. 94-172). New York : McGraw-Hill.

Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *28*, 369-379. doi : 10.1080/13668250310001616407

Canton du Valais. (2014). *Formation continue des enseignants*. Récupéré à http://www.vs.ch/navig/navig.asp?MenuID=6480

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, *44*, 473-490. doi : 10.1016/j.jsp.2006.09.001

Cardona, C. M. (1999, septembre). *What do spanish general education preservice and inservice teachers believe toward inclusion?*. Paper presented at the Annual Conference of the European Educational Research Association (Lahti, Finlande). Récupéré dans ERIC database. (ED444323)

Carré, Ph. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ?. *Savoirs, Hors série* (5), 9-50. doi : 10.3917/savo.hs01.0009

Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., & Kennedy, C. H. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *30*, 15-25. doi : 10.2511/rpsd.30.1.15

Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *31*(4), 284-292.

Caspersen, J. (2013). The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification: A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. *Teaching and teacher education*, *30*, 109-119. doi : 10.1016/j.tate.2012.11.003

Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, *34*, 41-56. doi : 10.1080/0156655870340105

Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(2), 230-242. doi : 10.1007/s10803-006-0164-4

Chan, D. W. (2007). Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 27,* 33-49. doi : 10.1080/01443410601061397

Chan, W. Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, *45*, 597-630. doi : 10.3102/0002831208318259

Chancellerie fédérale (2014). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Récupéré à https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/index.html

Chanquoy, L. (2005). *Statistiques appliquées à la psychologie : et aux sciences humaines et sociales*. Paris : Hachette Education.

Charng, H. W., Piliavin, J. A., & Callero, P. L. (1988). Role identity and reasoned action in the prediction of repeated behavior. *Social Psychology Quarterly*, *51*(4), 303-317. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/2786758

Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *9*, 233-255. doi : 10.1207/S15328007SEM0902_5

Chin, W. W. (1998). Commentary: Issues and opinion on structural equation modeling. *Management Information System Quarterly, 22*(1), vii-xvi. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/249674

Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *11*, 377-400. doi : 0.1521/jscp.1992.11.4.377

Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment, 7*, 309-319. doi : 10.1037/1040-3590.7.3.309

Clough, P., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service.* Londres : NFER.

Cochran, H. K. (1998, octobre). *Differences in teachers' attitudes toward inclusive education as measured by the scale of teachers' attitudes toward inclusive classrooms (STATIC)*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, Etats-Unis. Récupéré dans ERIC database. (ED426548)

Cohen, S., Gottlieb, B. H., & Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. In S. Cohen, L. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3–25). New York : Oxford University Press

Cohen, S., & Janicki-Deverts, D. (2009). Can we improve our physical health by altering our social networks?. *Perspectives on Psychological Science, 4*, 375–78. doi : 10.1111/j.1745-6924.2009.01141.x

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(3), 10–57. doi : 10.1037/0033-2909.98.2.310

Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non- formal and informal learning: policy and practices in EU Member States1. *European Journal of Education*, *39*, 69-89. doi : 10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x

Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42, 136-144. doi : 10.1352/0047-6765(2004)42<136:APOSAI>2.0.CO;2

Commission des communautés européennes. (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* (No. COM (2001) 678 final). Bruxelles : Auteur. Récupéré à http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2001/FR/1-2001-678-FR-F1-1.Pdf

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2007). *L'accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Récupéré à http://www.edk.ch/dyn/14937.php

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2014). *Devenir enseignant, devenir enseignante*. Récupéré à http://www.edk.ch/dyn/14149.php.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2015a). *Pédagogie spécialisée*. Récupéré à http://www.edk.ch/dyn/14642.ph

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2015b). *Liste des accords*. Récupéré à http://www.edk.ch/dyn/14937.php

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2015c). *Procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels*. Récupéré à http://www.cdip.ch/dyn/23733.php

Converse, P. (1964). The nature of belief systems in mass publics. In D. E. Apter (Ed.), *Ideology and discontent* (pp. 201-261). New York : Free Press.

Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, *34*, 203-213. doi : 10.1177/002246690103400403

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*, *25*, 262–277. doi : 10.1177/088840640202500306

Cook, B. G. (2004). Inclusive teachers' attitudes toward their students with disabilities: A replication and extension. *The Elementary School Journal*, *104*, 307-320. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/3202944

Cook, C., Heath, F., & Thompson, R. L. (2000). A meta-analysis of response rates in web-or internet-based surveys. *Educational and Psychological Measurement*, *60*, 821-836. doi : 10.1177/00131640021970934

Cooke, R., & Sheeran, P. (2004). Moderation of cognition-intention and cognition-behaviour relations: A meta-analysis of properties of variables from the theory of planned behaviour. *British Journal of Social Psychology*, *43*, 159-186. doi : 10.1348/0144666041501688

Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: an international review. *European Journal of Special Needs Education*, *26*, 71-86. doi : 10.1080/08856257.2011.543547

Coots, J. J., Bishop, K. D., & Grenot-Scheyer, M. (1998). Supporting elementary age students with significant disabilities in general education classrooms: personal perspectives on inclusion. *Education and Traning in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*(4), 317-330. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/23879455

Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*, 143-158. doi : 10.1016/S0885-2006(03)00009-7

Corey, S. M. (1937). Professed attitudes and actual behavior. *Journal of Educational Psychology*, *28*, 271-280. doi : 10.1037/h0056871

Corriveau, L., Boyer, M., Boucher, N., Simon, L., & Striganuk, S. (2004). La collaboration dans les écoles primaires et secondaires du Québec: un renouvellement de pratiques. *Actes de la Biennale, 7*, 1-5. Récupéré à http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/199.pdf

Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, *10*(7), 1-9. Récupéré à http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7

Cousins, J. B., & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, *Special Issue*, 25-53.

Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In G. J. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp. 455–472). San Diego : Academic Press.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative approaches to research* (2e éd). Upper Saddle River : Merrill/Pearson Education.

Creswell, J. W., Fetters, M. D., & Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *The Annals of Family Medicine*, *2*, 7-12. doi : 10.1370/afm.104

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, *39*, 124-130. doi : 10.1207/s15430421tip3903_2

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2e éd). Los Angeles : Sage Publication.

Cronbach, L. J. (1984). *Essential of psychology testing* (4e éd.). New York : Harper & Row.

Cudré-Mauroux, A. (2010). *Personnel éducatif et comportements-défis de personnes présentant une incapacité intellectuelle : Implication de l'attribution causale et expression du sentiment d'efficacité personnelle dans le processus de stress transactionnel* (Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse). Récupéré à http://edudoc.ch/record/87081/files/zu10098.pdf

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.

Cutrona, C. E. (1986). Behavioral manifestations of social support: a microanalytic investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 201-208. doi : 10.1037/0022-3514.51.1.201

Daane, C. J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, *121*(2), 331-338.

Daniels, H., & Cole, T. (2002). The development of provision for young people with emotional and behavioural difficulties: An activity theory analysis. *Oxford Review of Education*, *28*, 311-329. doi : 10.1080/03054980220143441a

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, *57*, 300-314. doi : 10.1177/0022487105285962

David, R., & Kuyini, A. B. (2012). Social inclusion: teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education*, *27*(2), 157-168. Récupéré dans ERIC database. (EJ982870)

Davison, M. L., & Sharma, A. R. (1990). Parametric statistics and levels of measurement: Factorial designs and multiple regression. *Psychological Bulletin*, *107*, 394-400. doi : 10.1037/0033-2909.107.3.394

Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, *86*(2), 173-184. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/1001201

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*, 331-353. doi : 10.1080/13603110903030089

De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, *38*, 433-448. doi : 10.1080/03055698.2011.643109

De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, *27*, 573-589. doi : 10.1007/s10212-011-0096-z

De Bonville, J. (2006). *L'analyse de contenu des médias. De la problématique au traitement statistique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

DeFleur, M. L., & Westie, F. R. (1958). Verbal attitudes and overt acts: An experiment on the salience of attitudes. *American Sociological Review*, *23*(6), 667-673. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/2089055

De Leeuw, E. D. (2005). To Mix or Not to Mix Data Collection Modes in Surveys. *Journal of Official Statistics*, *21*(2), 2005, 233–255.

Demeris, H., Childs, R. A., & Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, *30*(3), 609-627.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC] de l'Etat de Vaud, & Direction générale de l'enseignement obligatoire [DGEO]. (2013). *Cadre général de l'évaluation. Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation du travail des élèves*. Récupéré à http://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/evaluation/

Département de l'éducation, de la culture et du sport [DECS]. (2010). *Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée en Valais*. Récupéré à https://www.vs.ch/Press/DS_3/CC-2010-07-08-17401/fr/projet.pdf

Deppierraz, R., & Turberg, J. (2010). Corps enseignant. Scolarité obligatoire et degré secondaire II. Neuchâtel : OFS. Récupéré à http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/dienstleistungen/publikationen_statistik/publikationskatalog.html?publicationID=3823

DeSimone, J. R., & Parmar, R. S. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *21*, 98-110. doi : 10.1111/j.1540-5826.2006.00210.x

Deslauriers, J.-P. (1987). Lanalyse en recherche qualitative. *Cahiers de recherche sociologique*, *5*, 145-152. doi : 10.7303/1002031ar

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

Deslauriers, J. P. (1997). L'induction analytique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Eds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 293-308). Montréal : Gaëtan Morin.

Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Eds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85 – 111). Montréal : Gaëtan Morin.

Dettmer, P., Thurston, L., & Dyck, N. (2005). *Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs* (7e éd.). Needham Heights : Allyn & Bacon.

Deutscher, I. (1969). Looking backward: Case studies on the progress of methodology in sociological research. *The American Sociologist*, *4*(1), 35-41. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/27701452

De Winter, J. C. F., & Dodou, D. (2012). Factor recovery by principal axis factoring and maximum likelihood factor analysis as a function of factor pattern and sample size. *Journal of Applied Statistics, 39*, 695-710. doi : 10.1080/02664763.2011.610445

Dickens-Smith, M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion*. (Rapport de recherche No. 143). Récupéré dans ERIC database. (ED381486)

Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, *86*, 1-13. doi : 10.1353/hsj.2003.0007

Dillman, D. A., Phelps, G., Tortora, R., Swift, K., Kohrell, J, Berck, J., & Messer, B. L. (2009). Response rate and measurement differences in mixed-mode surveys using mail, telephone, interactive voice response (IVR) and the Internet. *Social Science Research*, *38*, 1-18. doi : 10.1016/j.ssresearch.2008.03.007

DiStefano, C., Zhu, M., & Mîndrilă, D. (2009). Understanding and using factor scores: Considerations for the applied researcher. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *14*(20), 1-11. Récupéré à http://pareonline.net/pdf/v14n20.pdf

Dobbs, J., & Arnold, D. H. (2009). Relationship between preschool teachers' reports of children's behavior and their behavior toward those children. *School Psychology Quarterly*, *24*, 95. doi : 10.1037/a0016157

Domenech-Betoret, F. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26,* 519- 539. doi : 10.1080/01443410500342492

Donaldson, R. M., Helmstetter, E., Donaldson, J., & West, R. (1994). Influencing high school students' attitudes toward and interactions with peers with disabilities. *Social Education*, *58*(4), 233-237.

Doudin, P.-A., Barboïen, F., & Moreau, J. (2006). Représentation des enseignants et pratiques de réintégration. In P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Eds.), *Intervenir auprès des 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. *Revue des HEP et institutions assimiliées de Suisse romande et du Tessin, 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, & S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 427-446). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. In P.-A. Doudin, L. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 11-37). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, *10*, 79-86. doi : 10.1016/j.prps.2004.01.004

Duggleby, P., & Badali, S. (2007). Expectations and experiences of substitute teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, *53*(1), 22-33. Récupéré à http://ajer.synergiesprairies.ca/index.php/ajer/article/view/603

Duchesne, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des Sciences de l'Education*, *28*, 537-563. doi : 10.7202/008333ar

Duchesne, H. (2014). Réflexions sur la formation initiale des enseignants appeler à œuvrer dans l'élève inclusive. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, 4*, 13-19.

Dunkel-Schetter, C. (1984). Social support and cancer: Findings based on patient interviews and their implications. *Journal of Social Issues*, *40*, 77-98. doi : 10.1111/j.1540-4560.1984.tb01108.x

Duvanel Aouida, G. (2014). *Rester pour s' en sortir. Logiques de récidive chez les jeunes en situation de délinquance* (Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse). Récupéré à http://doc.rero.ch/record/257417/files/DuvanelG.pdf

Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement* (Rapport de recherche No. RR578). Londres : Department for Education and Skills.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth ; Philadelphia : Harcourt Brace Jovanovich.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, *25*, 582-602. doi : 10.1521/soco.2007.25.5.582

Edwards, M. C., Wirth, R. J., Houts, C. R., & Nuo, X. (2012). Categorical data in the structural equation modeling frameowork. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 195-208). New-York : Guilford Press.

Egilson, S. T., & Traustadottir (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: promoting inclusion or creating dependency?. *European Journal of Special Needs Education*, *24*, 21-36. doi : 10.1080/08856250802596766

Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, *45*, 363-383. doi : 10.1016/j.jsp.2006.10.002

Eiser, R. J. (1986). *Social psychology: attitudes, cognition and social behaviour*. Cambridge : Cambridge University Press.

Elhoweris, H., & Alsheikh, N. (2006). Teachers' attitude toward inclusion. *International Journal of Special Education*, *21*(1), 115-118.

Emmer, E. T., Oakland, T. D., & Good, T. L. (1974). Do pupils affect teachers' styles of instruction ?. *Educational Leadership*, *31*, 700-704. Récupéré à http://ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197405_emmer.pdf

Enders, C. K. (2013). Dealing with missing data in developmental research. *Child Development Perspectives*, *7*, 27-31. doi : 10.1111/cdep.12008

Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: stressfull for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, *50*, 293-308. doi : 10.1080/1034912032000120462

Ertel, K. A., Glymour, M. M., & Berkman, L. F. (2009). Social networks and health: A life course perspective integrating observational and experimental evidence. *Journal of Social and Personal Relationships, 26*, 73–92. doi : 10.1177/0265407509105523

Etat de Fribourg. (2012). Projet de loi sur la scolarité obligatoire (loi scolaire, LS). Récupéré à http://appl.fr.ch/friactu_inter/handler.ashx?fid=6683

European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE]. (2012). *Special needs education. Country data 2012*. Odense, Danemark : Auteur. Récupéré à https://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/sne-country-data-2012

European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE]. (2014). *Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice*. Odense, Danemark : Auteur. Récupéré à https://www.european-agency.org/publications/ereports/five-key-messages-for-inclusive-education

Eurostat. (2006). *Classification of learning activities*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities. Récupéré à http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Education%20workshop%20dox/2010%20ISCED%20TAP%20IV%20Montreal/NFE_CLA_Eurostat_EN.pdf

Fabrigar, L. R., MacDonald, T. K., & Wegener, D. T. (2005). The structure of attitudes. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 79-124). New York : Psychology Press.

Fabrigar, L. R., Smith, S. M., & Brannon, L. A. (1999). Applications of social cognition: Attitudes as cognitive structures. In F. T. Durso, R. S. Nickerson, R. W. Schvaneveldt, S T., Dumais, D. S., Lindsay, & M. T. H. Chi (Eds.), *Handbook of Applied Cognition* (pp. 173-206). Chichester : John Wiley & Sons.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, *4*(3), 272-299.

Fazio, R. H. (1986). How do attitudes guide behavior? In R. M. Sorrentino, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 204-243). New York : Guilford Press.

Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 75–109). New York : Academic Press.

Fazio, R. H. (2009). Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility. In R. E. Petty, & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences*, (Vol. 4, pp. 247-282). New York : Psychology Press.

Fazio, R. H., & Zanna, M. P. (1978). Attitudinal qualities relating to the strength of the attitude-behavior relationship. *Journal of Experimental Social Psychology*, *14*, 398-408. doi : 10.1016/0022-1031(78)90035-5

Fazio, R. H., & Zanna, M. P. (1981). Direct experience and attitude-behavior consistency. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 14, pp. 161-202). New York : Academic Press.

Feeney, A., Gager, A., & Hallett, G. (2010). The transformative nature of the special school placement: reporting 'insistent'data from emerging teachers and exploring an agenda for future research. *Support for Learning*, *25*, 159-163. doi : 10.1111/j.1467-9604.2010.01

Feger, H. (1982). Multidimensional scaling of attitudes: intra-and interindividual variations in preferences and cognitions. In B. Wegener (Ed.), *Social attitudes and psychophysical measurement* (pp. 219-235). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

Feng, Y. (2012). Teacher career motivation and professional development in special and inclusive education: perspectives from Chinese teachers. *International Journal of Inclusive Education*, *16*, 331-351. doi : 10.1080/13603116.2010.489123

Fernandez, J. (1988). *Réussir une activité de formation*. Montréal : Editions Saint-Martin.

Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex, drugs and rock'n'roll)* (3e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.

Fink, A. (2003a). *The survey handbook* (2e éd.) Thousand Oaks : Sage Publications.

Fink, A. (2003b). *How to sample in survey*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancok, & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich : Information Age Publishing.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1974). Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*, *81*, 59. doi : 10.1037/h0035872

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA : Addison-Wesley.

Fisher, M., & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *27*(3), 165-174.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, *37*, 813-828. doi : 10.1080/01411926.2010.501096

Fontana, K. C. (2005). The Effects of Co-Teaching on the Achievement of Eighth Grade Students With Learning Disabilities. *Journal of At-Risk Issues*, *11*(2), 17-23.

Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, *22*, 179-185. doi : 10.1111/j.1467-8578.1995.tb00932.x

Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, *43*, 235-245. doi : 10.1080/00131880110081017

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *39*, 17-32. doi : 10.1080/1359866X.2010.540850

Forlin, C., & Hopewell, T. (2006). Inclusion–the heart of the matter: trainee teachers' perceptions of a parent's journey. *British Journal of Special Education*, *33*, 55-61. doi : 10.1111/j.1467-8578.2006.00415.x

Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, *55*, 251-264. doi : 10.1080/10349120802268396

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*, 195-209. doi : 10.1080/13603110701365356.

Forlin, C., & Sin, K. F. (2010). Developing support for inclusion: A professional learning approach for teachers in Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*, *6*(1), 7-26. Récupéré dans ERIC database. (EJ872438)

Fortin, M.-A. (2010). *Fondement et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.) Montréal : Chenelière Education.

Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods* (4e éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Frederickson, N., & Cline, T. (2010) *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity* (2e Ed.). Maidenhead : Open University Press.

Freire, S., & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, *18*, 341-354. doi : 10.1080/0885625032000120224

Frey, B. B., & Edwards, L. M. (2011). Strong words or moderate words: A comparison of the reliability and validity of responses on attitude scales. *Psychology, 2*, 49-52. doi : 10.4236/psych.2011.21008

Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, *6*, 191-215. doi : 10.1023/A:1024723124467

Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7e éd.). Upper Saddle River : Pearson.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*, 9-27. doi : 10.1080/10474410903535380

Fuchs, W. W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *Southeastern Regional Association of Teacher Educators Journal*, *19*(1), 30-35. Récupéré dans ERIC database. (EJ948685)

Gaad, E., & Khan, L. (2007). Primary mainstream teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs in the private sector: A Perspective from Dubai. *International Journal of Special Education*, *22*(2), 95-109. Récupéré dans ERIC database. (EJ814493)

Gagné, P., & Hancock, G. R. (2006). Measurement model quality, sample size, and solution propriety in confirmatory factor models. *Multivariate Behavioral Research*, *41*, 65-83. doi : 10.1207/s15327906mbr4101_5

Garmon, M. A. (2005). Six key factors for changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Educational Studies*, *38*, 275-286. doi : 10.1207/s15326993es3803_7

Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Education et Francophonie*, *39*, 122-144. doi : 10.7202/1007731ar

Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., & Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue Canadienne de l'Education*, *35*(1), 82-101.

Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P., & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, *4*(4), 275-290.

Geisinger, K. F. (1994). Cross cultural normative assessment: translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instrumets. *Psychological Assessment*, 6, 304-312. doi : 10.1037/1040-3590.6.4.304

Gentry, W. D., & Kobasa, S. C. (1984). Social and psychological resources mediating stress-illness relationships in humans. In W. D. Gentry (Ed.), *Handbook of behavioral medicine* (pp. 87-113). New York : Guilford.

Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P., & Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools*, *39*, 583-595. doi : 10.1002/pits.10049

Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, *13*, 451-458. doi : 10.1016/S0742-051X(96)00045-5

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*, 569-582. doi : 10.1037/0022-0663.76.4.569

Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Eds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-364). Montréal : Gaëtan Morin.

Glasman, L. R., & Albarracín, D. (2006). Forming attitudes that predict future behavior: a meta-analysis of the attitude-behavior relation. *Psychological Bulletin*, *132*, 778. doi : 10.1037/0033-2909.132.5.778

Glaubman, R., & Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, *16*, 207-223. doi : 10.1080/08856250110074373

Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, *26*, 56-63. doi : 10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x

Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(4), 2800-2806. Récupéré dans ERIC database. (EJ1002876)

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1994). *Looking in classrooms* (6e éd.). New York : Harper Collins.

Goodland, J. I., & Field, S. (1993). Teachers for renewing schools. In J. I. Goodlad, & T. C. Lovitt (Eds.), *Integrating general and special education* (p. 229–252). New York : Merrill.

Gordon, L. M. (2001, octobre). *High teacher efficacy as marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Paper presented at the Annual Meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, Californie, Etats-Unis. Récupéré dans ERIC database. (ED465731)

Gottlieb, B. H. (1985). Social support and the study of personal relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, *2*, 351-375. doi : 10.1177/0265407585023007

Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.

Gouvernement du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficultéd'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Récupéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Granberg, D., & Holmberg, S. (1990). The intention-behavior relationship among US and Swedish voters. *Social Psychology Quarterly*, *53*(1), 44-54. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/2786868

Gremion-Bucher, L. M. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire : étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé* (Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse). Récupéré à http://archive-ouverte.unige.ch/unige:22847

Grieve, A. M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: challenging attitudes?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *9*, 173-179. doi : 10.1111/j.1471-3802.2009.01130.x

Groulx, L. H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Eds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 55 – 82). Montréal : Gaëtan Morin.

Groves, R. M. (2006). Nonresponse rates and nonresponse bias in household surveys. *Public Opinion Quarterly*, *70*, 646-675. doi : 10.1093/poq/nfl033

Grütter, J., & Meyer, B. (2014). Intergroup friendship and children's intentions for social exclusion in integrative classrooms: the moderating role of teachers' diversity beliefs. *Journal of Applied Social Psychology*, *44*, 481-494. doi : 10.1111/jasp.12240

Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, *4*, 63-69. doi : 10.1016/0742-051X(88)90025-X

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *8*, 381-391. doi : 10.1080/135406002100000512

Gyimah, E. K., Sugden, D., & Pearson, S. (2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: influence of teachers' and children's characteristics. *International Journal of Inclusive Education*, *13*, 787-804. doi : 10.1080/13603110802110313

Haber, M. G., Cohen, J. L., Lucas, T., & Baltes, B. B. (2007). The relationship between self-reported received and perceived social support: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, *39*, 133-144. doi : 10.1007/s10464-007-9100-9

Haddock, G., Rothman, A. J., Reber, R., & Schwarz, N. (1999). Forming judgments of attitude certainty, intensity, and importance: The role of subjective experiences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *25*, 771-782. doi : 10.1177/0146167299025007001

Hambleton, R. K. (2001). The next generation of the ITC Test translation and adaptation guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*, *17*, 164–172. doi : 10.1027//1015-5759.17.3.164

Hammond, H. (2003). Teachers'attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, *22*(1), 24-30.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, *72*, 625-638. doi : 10.1111/1467-8624.00301

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first- grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, *76*, 949-967. doi : 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

Hannah, M. E. (1988). Teacher attitudes toward children with disabilities: an ecological analysis. In H. E. Yuker (Ed), *Attitudes toward Persons with Disabilities* (pp. 154-171). New York : Springer.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, *16*, 811-826. doi : 10.1016/S0742-051X(00)00028-7

Harzing, A. W. (2006). Response style in cross-national survey research: A 26-country study. *International Journal of Cross Cultural Management*, *6*, 243-266. doi : 10.1177/1470595806066332

Hastings, R. P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, *25*, 207-221. doi : 10.1080/0144341042000301166

Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, *24*, 115-127. doi : 10.1177/0143034303024001905

Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviours on special educators' burnout. *Mental Retardation*, *40*, 148-156. doi : 10.1352/0047-6765(2002)040<0148:CSATIO>2.0.CO;2

Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel [BEJUNE]. (2014). *Formations Pédagogiques Postgrades*. Récupéré à http://www.hep-bejune.ch/formations/formations-hep-bejune

Haute école pédagogique du canton de Fribourg. (2014). *Formations complémentaires CAS DAS MAS*. Récupéré à http://www.hepfr.ch/formationcontinue/formation-compl%C3%A9mentaire-cas-das-mas

Haute école pédagogique du canton du Valais. (2014). *Les formations postgrades à la HEP-VS*. Récupéré à http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_content&task=view&id=266&Itemid=417

Haute école pédagogique du canton de Vaud. (2014). *Offres de formations postgrades*. Récupéré à http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/offres-formation-de-la-hep-vaud/formations-postgrades/offre-de-formations-postgrades.html

Helldin, R., Bäckman, Ö., Dwyer, H., Skarlind, A., Hugo, A. J., Nel, N., & Müller, H. (2011). Opportunities for a democratic pedagogy: a comparative study of South African and Swedish teachers' attitudes to inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *11*, 107-119. doi : 10.1111/j.1471-3802.2010.01173.x

Henerson, M. E., Morris, L. L., & Fitz-Gibbon, C. T. (1988). *How to measure attitude*. Newbury Park : Sage Publications.

Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*, 111-138. doi : 10.1353/mpq.2004.0012

Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, *66*, 393-416. doi : 10.1177/0013164405282485

Hodkinson, A., & Devarakonda, C. (2011). For pity's sake: comparative conceptions of inclusion in England and India. *International Review of Qualitative Research*, *4*(2), 255-260. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/10.1525/irqr.2011.4.2.253

Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *13*, 273–286. doi : 10.1080/13603110701433964

House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading : Addison-Wesley

Hovland, C. I., Janis, I. L., & Kelley, H. H. (1953). *Communication and persuasion; psychological studies of opinion change*. New Haven : Yale University Press.

Howell, D. (2005). *Teacher perceptions on including students with mental retardation in the general education classroom*. (Thèse de master, College of William and Mary, Williamsburg, Etats-Unis).

Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université.

Howell, D. C. (2013). *Statistical methods for psychology* (8e éd.). Wadsworth : Cengage Wadsworth.

Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 343-356. doi : 10.1016/j.tate.2005.01.007

Hsieh, W. Y., Hsieh, C. M., Ostrosky, M., & McCollum, J. (2012). Taiwanese first-grade teachers' perceptions of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *16*, 71-88. doi : 10.1080/13603111003592283

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*, 1-55. doi : 10.1080/10705519909540118

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, *86*, 5-16. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/41162891

Hurley, A. E., Scandura, T. A., Schriesheim, C. A., Brannick, M. T., Seers, A., Vandenberg, R. J., & Williams, L. J. (1997). Exploratory and confirmatory factor analysis: Guidelines, issues, and alternatives. *Journal of Organizational Behavior*, *18*, 667-683. doi : 10.1002/(SICI)1099-1379(199711)18 :63.0.CO;2-T

Hwang, Y.-S., & Evans, D. (2011) Attitudes towards inclusion : gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146. Récupéré à http://eprints.qut.edu.au/34074/

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, *27*, 77-94. doi : 10.1177/07419325060270020601

Institut de recherche et de documentation pédagogique [IRDP]. (2012). *Les conditions de promotion et d'orientation au cours de la scolarité obligatoire et conditions d'accès au secondaire 2. Suisse Romande et Tessin. Tableaux comparatifs. Année scolaire 2011-2012*. Neuchâtel : Auteur. Récupéré à : http://www.irdp.ch/documentation/dossiers_comparatifs/promotion/2011_2012/promotiondocumentcomplet1112.pdf

Institut Universitaire de formation des enseignants [IUFE]. (2014). *Formation continue. Les formations diplômantes*. Récupéré à http://www.unige.ch/iufe/enseignements/formations/formationcontinue.html

Isherwood, R. S., & Barger-Anderson, R. (2008). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: One school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, *2*(2), 121-128. Récupéré à http://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/Isherwood_2008_Factors.pdf

Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, *18*, 3-20. doi :10.1177/1525822X05282260

Jackson, D. L., Gillaspy, J., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 14*, 6–23. doi : 10.1037/a0014694

Jamieson, J. D. (1984). Attitudes of educators toward the handicaped. In R. L. Jones (Ed), *Attitude and Attitude Change in special education: theory and practice* (pp. 206-222). Reston : The Council for Exceptional Children.

Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher- perceived Conflict and Closeness. *Social Development*, *18*, 915-945. doi : 10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x

Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, *117*(1), 148-154.

Joller-Graf, K., & Tanner, S. (2011). *Integration geistig behinderter Sonderschülerinnen und -schüler in Regelklassen der Zentralschweiz*. (Rapport de recherche No. 27). Lucerne : Haute école pédagogique de la Suisse centrale et de Lucerne, Suisse.

Johnson, T. P., & Wislar, J. S. (2012). Response rates and nonresponse errors in surveys. *Journal of the American Medical Association*, *307*, 1805-1806. doi : 10.1001/jama.2012.3532

Jones, R. L. (1984). *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice*. Reston : The Council for Exceptional Children.

Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education*, *18*, 82-93. doi : 10.1177/074193259701800202

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 535-542. doi : 10.1016/j.tate.2009.02.010

Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *3,* 1-14. doi : 10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago : Scientific Software International.

Judd, C. M., & McClelland, J. H. (1998). Measurement. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4e éd., Vol. 1, pp. 180-232). New York : McGraw-Hill.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*, 31-36. doi : 10.1007/BF02291575

Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, *22*(3), 31-36. Récupéré dans ERIC database. (EJ814506)

Kamens, M. W., Loprete, S. J., & Slostad, F. A. (2000). Classroom teachers' perceptions about inclusion and preservice teacher education. *Teaching Education*, *11*, 147-158. doi : 10.1080/713698971

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). L'étude de cas. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 225-247). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Kaul, M., & Lakey, B. (2003). Where is the support in perceived support? The role of generic relationship satisfaction and enacted support in perceived support's relation to low distress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *22*, 59-78. doi : 10.1521/jscp.22.1.59.22761

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, *24*(2), 163-204. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/2746402

Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, *32*(3), 77-88. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/41064524

Keeter, S., Kennedy, C., Dimock, M., Best, J., & Craighill, P. (2006). Gauging the impact of growing nonresponse on estimates from a national RDD telephone survey. *Public Opinion Quarterly*, *70*, 759-779. doi : 10.1093/poq/nfl035

Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of School Psychology*, *38*, 133-149. doi : 10.1016/S0022-4405(99)00043-6

Khochen, M., & Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, *16*, 139-153. doi : 10.1080/13603111003671665

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 741-756. doi : 10.1037/a0019237

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, *36*, 114-129. doi : 10.1016/j.cedpsych.2011.01.002

Kline, P. (2000). *The Handbook of Psychological Testing* (2e éd.) Londres : Routledge.

Kline, R. B. (2015). *Principles & Practice of Structural Equation Modelling* (4e éd.). New York : Guilford Press.

Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). “Maybe I can teach those kids.” The influence of contextual factors on student teachers’ efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 166–179. doi : 10.1016/j.tate.2007.05.005

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *77*, 229-243. doi : 10.1348/000709905X90344

Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers’ attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, *21*, 381-394. doi : 10.1080/08856250600956162

Kovačević, J., & Maćešić-Petrović, D. (2012). Inclusive education – Empirical experience from Serbia. *International Journal of Educational Development*, *32*, 463-470. doi : 10.1016/j.ijedudev.2011.11.008

Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *21*, 58-75. doi : 10.1177/0146167295211007

Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, *6*(4), 333-349.

Krosnick, J. A., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2005). The measurement of attitudes. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 21-76). New York : Psychology Press.

Kruglanski, A. W., & Stroebe, W. (2005). The influence of beliefs and goals on attitudes: Issues of structure, function, and dynamics. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 323-368). New York : Psychology Press.

Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, *2*(3), 83-94.

Kuyini, A. B., & Desai, I. (2007). Principals’ and teachers’ attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *7*, 104-113. doi : 10.1111/j.1471-3802.2007.00086.x

Kyriacou, C., Avramidis, E., Høie, H., Stephens, P., & Hultgren, Å. (2007). The development of student teachers' views on pupil misbehaviour during an initial teacher training programme in England and Norway. *Journal of Education for Teaching*, *33*, 293-307. doi : 10.1080/02607470701450288

Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, *50*, 333-359. doi : 10.1146/annurev.psych.50.1.333

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development*, *70*(6), 1373-1400.

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, *70*(4), 910-929. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/1132251

Lakey, B., & Drew, J. B. (1997). A social-cognitive perspective on social support. In G. R. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason, & B. R. Sarason (Eds.), *Sourcebook of theory and research on social support and personality* (pp. 107-14). New York : Plenum.

Lakey, B., McCabe, K. M., Fisicaro, S. A., & Drew, J. B. (1996). Environmental and personal determinants of support perceptions: Three generalizability studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 1270–1280. doi : 10.1037/0022-3514.70.6.1270

Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, *28*, 14-27. doi : 10.1080/09687599.2012.692028

Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, *21*, 167-186. doi : 10.1080/08856250600600828

Lambert, M. (2013). *Etre assistant et se développer professionnellement ? Recherche descriptive et compréhensive sur le développement professionnel des assistants à l'Université de Fribourg*. (Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse). Récupéré à http://doc.rero.ch/record/232541

Lamontagne-Müller, L. (2007). *Les attitudes envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap et l'attitude envers les personnes en situation de handicap : les rôles des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion* (Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse). Récupéré à http://doc.rero.ch/record/8244

Lancaster, J., & Bain, A. (2007). The design of inclusive education courses and the self- efficacy of preservice teacher education students. *International Journal of Disability, Development and Education*, *54*, 245-256. doi : 10.1080/10349120701330610

Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée Plurielle*, *2*, 49-56. doi : 10.3917/pp.018.0049

Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Montréal : Gaëtan Morin.

LaPiere, R. T. (1934). Attitudes vs. actions. *Social Forces*, *13*(2), 230-237.

Larrivee, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers' attitude toward mainstreaming. *Psychology in the Schools, 19*, 374-379. doi : 10.1002/1520-6807(198207)19:3<374::AID-PITS2310190319>3.0.CO;2-P

Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, *13*, 315-324. doi : 10.1177/002246697901300310

Laude, N. (2013). *Le titulaire remplaçant dans le premier degré en Guadeloupe : vers la construction d'une identité professionnelle* (Thèse de Master, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Guadeloupe, Université des Antilles et de la Guyane). Récupéré à http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00988262/document

Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladieu, 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-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, *7*, 93-101. doi : 10.1016/j.alter.2013.01.001

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*, 59-90. doi : 10.3917/savo.hs01.0059

L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Lei, M., & Lomax, R. G. (2005). The effect of varying degrees of nonnormality in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, *12*, 1-27. doi : 10.1207/s15328007sem1201_1

LeRoy, B., & Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, *11*, 32-36. doi : 10.1111/j.1467-9604.1996.tb00046.x

Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et Sociétés, 1*, 59-77. doi : 10.3917/es.023.005

Leung, C. H., & Mak, K. Y. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, *14*, 829-842. doi : 10.1080/13603110902748947

Lewis, A., & Norwich, B. (2005). Overview and discussion: overall conclusions. In A. Lewis, & B. Norwich (Eds), *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion* (pp. 206-232). Maidenhead : Open University Press.

Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, *9*, 1-15. doi : 10.1080/0885625940090101

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. Récupéré à http://search.proquest.com/openview/d6549a0d2168352b615a69c4140202fe/1?pq-origsite=gscholar

Lian, M.-G. J. (2004). Inclusion education: Theory and practice. *Hong Kong Special Education Forum*, *7*(1), 57–74.

Lieber, J., Capell, K., Sandall, S. R., Wolfberg, P., Horn, E., & Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: Teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, *13*, 87-105. doi : 10.1016/S0885-2006(99)80027-1

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, *140,* 1-55.

Liska, A. E. (1984). A critical examination of the causal structure of the Fishbein/Ajzen attitude-behavior model. *Social Psychology Quarterly*, *47*(1), 61-74. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/3033889

Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées [LHand]. (2002). Récupéré à https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/quotes.html

Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom* (2e éd.). Londres : Routledge.

Lozano, L. M., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2008). Effect of the Number of Response Categories on the Reliability and Validity of Rating Scales. *Methodology*, *4*, 73–79. doi : 10.1027/1614-2241.4.2.73

Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1994). *Inclusive education and school restructuring*. Récupéré dans ERIC database. (ED383128)

MacCallum, R. C., Roznowski, M., & Necowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: the problem of capitalization on chance. *Psychological Bulletin*, *111*, 490-504. doi : 10.1037/0033-2909.111.3.490

Maccini, P., & Gagnon, J. C. (2006). Mathematics instructional practices and assessment accommodations by secondary special and general educators. *Council for Exceptional Children, 72,* 217–234. doi : 10.1177/001440290607200206

Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education, 23*(1), 82-92. Récupéré dans ERIC database. (EJ814377)

Male, D. B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, *26*, 182-186. doi : 10.1111/j.1467-9604.2011.01500.x

Male, D. B., & Rayner, M. (2009). Who goes to SLD schools? A follow up study. *Educational and Child Psychology*, *26*(4), 19-30.

Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, *33*, 34-44. doi : 10.1016/j.tate.2013.02.004

Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *28*, 526-534. doi : 0.1016/j.tate.2011.12.004

Manstead, A. S., Proffitt, C., & Smart, J. L. (1983). Predicting and understanding mothers' infant-feeding intentions and behavior: testing the theory of reasoned action. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*, 657-671. doi : 10.1037/0022-3514.44.4.657

Mardia, K. V. (1974). Applications of some measures of multivariate skewness and kurtosis in testing normality and robustness studies. *Sankhyā: The Indian Journal of Statistics, Series B*, *26*(2), 115-128. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/25051892

Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, *42*(juillet), 1-32.

Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, *11*, 320-341. doi : 10.1207/s15328007sem1103_2

Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. Oxford : Oxford University Press.

Martel, V. (2007). L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants. *Recherches Qualitatives*, *Hors Série* (3), 440-460. Récupéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/MartelFINAL2.pdf

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches Qualitatives*, *Hors-Série* (2), 5-17. Récupéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf

Martinez, R. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knwoledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, *7*, 473-494. doi : 10.1080/13664530300200202

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & Mcduffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas. Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, *40*, 260-270. doi : 10.1177/10534512050400050201

McCurdy, E. E., & Cole, C. L. (2014). Use of a peer support intervention for promoting academic engagement of students with autism in general education settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*, 883-893. doi : 10.1007/s10803-013-1941-5

McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., & Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*, *36*(1), 195-239.

McGorry, S. Y. (2000). Measurement in a cross-cultural environment: survey translation issues. *Qualitative Market Research: An International Journal*, *3*, 74-81. doi : 10.1108/13522750010322070

McGuire, W. J. (1989). The structure of individual attitudes and attitude systems. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* (pp. 37-69). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

McManus, J. L., Feyes, K. J., & Saucier, D. A. (2010). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships, 28*, 579-590. doi : 10.1177/0265407510385494

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. New York : Pearson.

McNally, R. D., Cole, P. G., Waugh, R. F. (2001). Regular teachers' attitudes to the need for additional classroom support for the inclusion of students with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *26*, 257-273. doi : 10.1080/13668250120063421

Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' Attitudes towards inclusion of students with Intellectual Disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, *15*, 699-710. doi : 10.1080/13603110903184001

Méot, A., & Bonin, P. (2005). Faut-il préférer l'analyse de variance à l'analyse de régression dans les expériences utilisant des VI continues ?. *L'Année Psychologique*, *105*(4), 669-695.

Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, *58*, 525-543. doi : 10.1007/BF02294825

Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment*. New York : Psychology Press.

Meyor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. *Recherches Qualitatives*, *25*(1), 25-42.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Paris : De Boeck Université.

Millar, M. G., & Millar, K. U. (1996). The effects of direct and indirect experience on affective and cognitive responses and the attitude–behavior relation. *Journal of Experimental Social Psychology*, *32*, 561-579. doi : 10.1006/jesp.1996.0025

Millman, J., & Greene, J. (1989). The specifications and development of tests of achievement and ability. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3e éd., pp. 335-366). Phoenix : American Council on Education.

Mîndrilă, D. (2010). Maximum likelihood (ML) and diagonally weighted least squares (DWLS) estimation procedures: a comparison of estimation bias with ordinal and multivariate non-normal data. *International Journal of Digital Society*, *1*(1), 60-66.

Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, *30*, 152-186. doi : 10.1177/002246699603000203

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2e éd.). New York : Routledge.

Morin, J., & Battalio, R. (2004). Construing Misbehavior The Efficacy Connection in Responding to Misbehavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *6*, 251-254. doi : 10.1177/10983007040060040601

Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, *11*, 84-107. doi : 10.1177/1356336X05049826

Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement*. Bruxelles : De Boeck.

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres : McKinsey. Récupéré à http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf

Mucchielli, A. (2012). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris : Armand Colin.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, *26*(1), 110-138.

Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *53*, 267-277. doi : 10.3200/PSFL.53.4.267-277

Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, *41*, 751-762. doi : 10.1002/pits.20015

Nakken, H., & Pijl, S. J. (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*, 47-61. doi : 10.1080/13603110110051386

Namenwirth, J. Z. (1969). Some long- and short-term trends in one american political value : Computer analysis of concern with wealth in 62 party platforms. In G. Gerbner, O. R. Holsti, K. Krippendorff, W. J. Paisley, & P. Stone (Eds.), *The analysis of communication content: Develpments in scientific theories and computer techniques* (pp. 223-241). New York : Wiley.

Norwich, B. (1993). Ideological dilemmas in special needs education: practitioners' views. *Oxford Review of Education*, *19*, 527-546. doi : 10.1080/0305498930190408

Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views; a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, *9*, 91-106. doi : 10.1080/0885625940090108

Norwich, B. (2008a). Special schools: What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, *35*, 136-143. doi : 10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x

Norwich, B. (2008b). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, *23*, 287-304. doi : 10.1080/08856250802387166

Norwich, B. (2008c). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. New York : Routledge.

Norwich, B., & Lewis, A. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? In A. Lewis, & B. Norwich (Eds), *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion* (pp. 1-14). Maidenhead : Open University Press.

Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *7*, 177-197. doi : 10.1016/j.edurev.2012.03.001

Ocloo, M. A., & Subbey, M. (2008). Perception of basic education school teachers towards inclusive education in the Hohoe District of Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, *12*, 639-650. doi : 10.1080/13603110802377680

O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 87. doi : 10.1037/0022-0663.98.1.87

Office fédéral de la statistique [OFS]. (2009). *Taux de placement dans des classes ou des écoles spéciales*. Neuchâtel : Auteur. Récupéré à http://www.bfs.admin.ch

Office fédéral de la statistique [OFS]. (2011). *Taux d'occupation – admin.ch. Corps enseignant 2008/09: scolarité obligatoire et degré secondaire II*. Neuchâtel : Auteur. Récupéré à : http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/tools/search.html

Olson, J. M., & Stone, J. (2005). The influence of behavior on attitudes. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 223-271). Mahwah : Lawrence Erlbaum.

O'Muircheartaigh, C., Krosnick, J. A., & Helic, A. (1999, mai). *Middle alternatives, acquiescence, and the quality of questionnaire data*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Public Opinion Research, Fort Lauderdale, Floride, Etats-Unis. Récupéré à https://www.researchgate.net/profile/Colm_OMuircheartaigh/publication/5091207_Middle_Alternatives_Acquiescence_and_the_Quality_of_Questionnaire_Data/links/542971020cf238c6ea7f430c.pdf

Organisation de Coopération et de Développement Economiques. (2001). *Analyse des politiques d'éducation*. Paris: Auteur. doi : 10.1787/epa-2001-fr

Organisation de Coopération et de Développement Economiques. (2003). *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation adulte*. Paris : Auteur. doi : 10.1787/9789264299443-fr

Organisation Mondiale de la Santé. (2011). *Rapport mondial sur le handicap*. Genève : Auteur. Récupéré à http://whqlibdoc.who.int/publications/2012/9789240688193_fre.pdf?ua=1

Organisation des Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif*. Récupéré à http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413

Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana : University of Illinois Press.

Ostrom, T. M., & Gannon, K. M. (1996). Exemplar generation: Assessing how respondents give meaning to rating scales. In N. Schwarz, & S. Sudman (Eds), *Answering questions: Methodology for determining cognitive and communicative processes in survey research* (pp. 293-318). San Francisco : Jossey-Bass.

Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches Qualitatives, 15*, 179-194.

Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual*. Maidenhead : McGraw-Hill Education.

Panchaud Mingrone, I., & Lauper, H. (2001). *Intégration : l'école en changement. Expériences et perspectives*. Berne : Haupt Verlag.

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, *21*, 231-242. doi : 10.1080/09687590600617352

Paré, M., & Trépanier, N. S. (2010). La consultation en milieu scolaire. Soutenir l'enseignant de la classe ordinaire. In N. S. Trépanier, & M. Paré (Eds.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 79-101). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Park, C. (2004). The graduate teaching assistant (GTA): Lessons from North American experience. *Teaching in Higher Education*, *9*, 349-361. doi : 10.1080/1356251042000216660

Pelgrims, G., & Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : Rôle des pratiques d'enseignement. In M. Crahay, & M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 112–134). Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, Ph. (1998). *Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ?* Récupéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_29.html#copyright

Peters, S., & Reid, D. K. (2009). Resistance and discursive practice: Promoting advocacy in teacher undergraduate and graduate programmes. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 551-558. doi : 10.1016/j.tate.2009.02.006

Peterson, R., A. (1995). Une méta-analyse du coefficient alpha de Cronbach. *Recherche et Applications en Marketing*, *10*, 75-88. doi : 10.1177/076737019501000204

Petitpierre, G. (2013). Accès aux mesures renforcées de pédagogie spécialisée en Suisse. L'influence de la CIF sur la procédure et les critères d'éligibilité. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, *7*, 20-31. doi : 10.1016/j.alter.2012.09.002

Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks : Sage.

Pettigrew, T. F. (1998). Applying social psychology to international social issues. *Journal of Social Issues*, *54*, 663-675. doi : 10.1111/j.1540-4560.1998.tb01242.x

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*, 751-783. doi : 10.1037/0022-3514.90.5.751

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington : American Psychological Association. doi : 10.1037/10314-000

Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709). Mahwah : Lawrence Erlbaum.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, *7*, 295-312. doi : 10.1017/S0954579400006519

Pires, A. P. (1997). Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113 – 169). Montréal : Gaëtan Morin.

Plaisance, E. (2009). Conférence de consensus 2008. *Recherche et Formation*, *61*, 11-40. Récupéré à http://rechercheformation.revues.org/499

Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, *37*(1), 159-164.

Podell, D. M., & Tournaki, N. (2007). General and special educators' predictions of student success as a function of learner characteristics and teacher experience. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, *30*, 249-263. doi : 10.1177/088840640703000405

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec

Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P., & de Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. In L. Lafortune, L., & Mongeau, P. (Eds.), *L'affectivité dans l'apprentissage*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.

Presser, S., & Schuman, H. (1980). The measurement of middle position in attitude surveys. *Public Opinion Quartely*, *44*(1), 70-85.

Prislin, R., & Crano, W. D. (2008). Attitudes and attitude change. The fourth peak. In W. D. Crano, & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 3-15). New York : Psychology Press.

Procidano, M. E. (1997). Assessing perceived social support: The importance of context. In G. R. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason, & B. R. Sarason (Eds.), *Sourcebook of social support and personality* (pp. 93–106). New York : Plenum.

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, *25*, 59-75. doi : 10.1080/08856250903450848

Ramel, S. (2015). *Intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Lausanne, Suisse.

Ramel, S., & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant ?. In P.-A. Doudin, L. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 203-223). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ramel, S., & Curchod-Ruedi, D. (2010). Compétences professionnelles et compétences orphelines dans la formation des enseignants et des enseignantes. In L. M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy, & L. Lafortune (Eds.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation* (pp. 53-66). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ramel, S., & Lonchampt, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. In P.-A. Doudin, & S. Ramel (Eds.), *Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre. Formation et pratique d'enseignement en question* (pp. 47-75). Neuchâtel : CDHEP.

Rees, L. M., Spreen, O., & Harnadek, M. (1991). Do attitudes towards persons with handicaps really shift over time? Comparison between 1975 and 1988. *Mental Retardation*, *29*(2), 81-86.

Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives – a review. *International Journal of Inclusive Education*, *14*, 213-246. doi : 10.1080/13603110802504218

Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4e éd., pp. 905-947). Washington : American Educational Research Association.

Riordan, C. M., & Vandenberg, R. J. (1994). A central question in cross-cultural research: do employees of different cultures interpret work-related measures in an equivalent manner?. *Journal of Management*, *20*, 643-671. doi : 10.1016/0149-2063(94)90007-8

Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1999). *Measures of political attitudes*. San Diego : Academic Press.

Rodriguez, M. S., & Cohen, S. (1998). Social support. *Encyclopedia of Mental Health*, *3*, 535-544. Récupéré à http://www.psy.cmu.edu/~scohen/socsupchap98.pdf

Rojewski, J. W., & Pollard, R. R. (1993). A multivariate analysis of perceptions hield by secondary academic teachers toward students with special needs. *Teacher Education and Special Education*, *16*, 330–341. doi : 10.1177/088840649301600406

Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self- efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, *21*, 85-105. doi : 10.1080/08856250500491880

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17(1),* 51-65.

Ross, J. A. (1994, juin). *Beliefs that make a difference: the origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Calgary, Alberta, Canada. Récupéré dans ERIC database. (ED379216)

Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (pp. 49–73). Greenwich : JAI Press.

Ross, S. (2002). *Teachers' feeling of competency in educating children with special needs in the general education setting*. (Thèse de master, Touro College, New York, Etats-Unis). Récupéré dans ERIC database. (ED468322)

Ross, J. A., & Cousins, J. B. (1993). Enhancing secondary school students' acquisition of correlational reasoning skills. *Research in Science & Technological Education, 11,* 191-206. doi : 10.1080/0263514930110208

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *9*, 188-198. doi : 10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x

Roth, P. L. (1994). Missing data: A conceptual review for applied psychologist. *Personnel Psychology*, *47*, 537-560. doi : 10.1111/j.1744-6570.1994.tb01736.x

Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, *16*(1), 6-13.

Rouse, M., & Florian, L. (2006). Inclusion and achievement: student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, *10*, 481-493. doi : 10.1080/13603110600683206

Salvia, J., & Munson, S. (1986). Attitudes of regular education teachers toward mainstreaming mildly handicapped students. In C. J. Meisel (Ed.), *Mainstreaming Handicapped Children : Outcomes, Controversies, and New Directions* (pp. 111-128). Londres : Lawrence Erlbaum Associates.

Saporta, G. (2011). *Probabilités, analyse des données et statistique*. Paris : Technip.

Sarason, S. B., & Doris, J. (1979). *Educational handicap, public policy, and social history: A broadened perspective on mental retardation*. New York : Free Press.

Sarason, I. G., Sarason, B. R., & Pierce, G. R. (1995). Stress and social support. In S. E. Hobfoll & M. W. de Vries (Eds.), *Extreme stress and communities: Impact and Intervention* (pp. 179–197). New York : Plenum.

Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gautier (Ed.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 263-286). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives*, *Hors-série* (5), 99-11. Récupéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, *27*, 51-68. doi : 10.1080/08856257.2011.613603

Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing Data: Our view of the state of art. *Psychological Methods*, *7*, 147-177. doi : 10.1037/1082-989X.7.2.147

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, *99*, 323-338. doi : 10.3200/JOER.99.6.323-338

Schuman, H., & Presser, S. (1981). *Questions and answers in attitude surveys. Experiments on question form, wordin and context*. New York : Academic Press.

Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: Is the stage set?. *Learning Disabilities Research & Practice, 10*(3), 169-179.

Schwartz, S. H., & Tessler, R. C. (1972). A test of a model for reducing measured attitude-behavior discrepancies. *Journal of Personality and social Psychology*, *24*, 225-236. doi : 10.1037/h0033365

Schwarz, N. (1999). Self-reports: how the questions shape the answers. *American psychologist*, *54*, 93. doi : 10.1037/0003-066X.54.2.93

Schwarz, N., Bless, H., Strack, F., Klumpp, G., Rittenauer-Schatka, H., & Simons, A. (1991). Ease of retrieval as information: Another look at the availability heuristic. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*, 195-202. doi : 10.1037/0022-3514.61.2.195

Schwarz, N., & Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. In A. Tesser, & N. Schwarz (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology : Intraindividual processes* (pp. 436-457). Oxford : Blackwell.

Schwarz, N., & Strack, F. (1991). Context effects in attitude surveys: Applying cognitive theory to social research. *European Review of Social Psychology*, *2*, 31-50. doi : 10.1080/14792779143000015

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self- efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, *57*, 152-171. doi : 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, *32*, 2164-2182. doi : 10.1016/j.ridd.2011.07.005

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, *63*, 59-74. doi : 10.1177/001440299606300106.

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*, 1156-1167. doi : 10.1016/j.rasd.2012.02.007

Sermier Dessemontet, R. (2012). *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative.* (Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse). Récupéré à http://edudoc.ch/record/112902/files/Th%C3%A8se%20Rachel%20Sermier%20Les%20effets%20de%20l%27int%C3%A9gration%20scolaire.pdf

Sermier Dessemontet, R., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*, 579-587. doi : 10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x

Sermier Dessemontet, R., Morin, D., & Crocker, A. G. (2014). Exploring the relations between in-service training, trior contacts and teachers' attitudes towards persons with intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, *61*, 16-26. doi : 10.1080/1034912X.2014.878535

Shady, S. A., Luther, V. L., & Richman, L. J. (2013). Teaching the teachers: A study of perceived professional development needs of educators to enhance positive attitudes toward inclusive practices. *Education Research and Perspectives*, *40*(1), 169-191.

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*, 773-785. doi : 10.1080/09687590802469271

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*, 12-21. doi : 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *37*, 319-331. doi : 10.1080/13598660903050328

Shih, T. H., & Fan, X. (2008). Comparing response rates from web and mail surveys: A meta-analysis. *Field Methods*, *20*, 249-271. doi : 10.1177/1525822X08317085

Shih, T. H., & Fan, X. (2009). Comparing response rates in e-mail and paper surveys: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *4*, 26–40. doi : 10.1016/j.edurev.2008.01.003

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*, 42-51. doi : 10.1177/088840640703000105

Siperstein, G. N., Norins, J., & Mohler, A. (2006). Social acceptance and attitude change. Fifty years of research. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick, & J. Rojahn (Eds.), *Handbook on intellectual and developmental disabilities* (pp. 133-154). Washington : Springer.

Sjöbert, L. (1982). Attitude–behavior correlation, social desirability and perceived diagnostic value. *British Journal of Social Psychology*, *21*, 283-292. doi : 10.1111/j.2044-8309.1982.tb00550.x

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 611-625. doi : 10.1037/0022-0663.99.3.611

Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *5*, 167-177. doi : 10.1080/13603110010035832.

Smith, H. N. (1932). A scale for measuring attitudes about prohibition. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *26*, 429-437. doi : 10.1037/h0071606

Smith, T. W. (2003). Developing Comparable Questions in Cross-national Surveys. In J. A. Harkness, F. J. R. Van de Vijvier, & P. P. Mohler (Eds.), *Cross-cultural Survey Methods* (Vol. 325, pp. 69-92). Hoboken : Wiley-Interscience.

Smith, M. B., Bruner, J. S., & White, R. W. (1956). *Opinions and personality*. New York : Wiley.

Sokal, L. (2012). What are schools looking for in new, inclusive teachers?. *McGill Journal of Education*, *47*, 403-420. doi : 10.7202/1014866ar

Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers'responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, *31*, 480-497. doi : 10.1177/002246699803100405

Stagner, R. (1942). Some factors related to attitude toward war, 1938. *The Journal of Social Psychology*, *16*, 131-142. doi : 10.1080/00224545.1942.9714109

Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, *98*(3), 221-238.

Starczewska, A., Hodkinson, A., & Adams, G. (2012). Conceptions of inclusion and inclusive education: a critical examination of the perspectives and practices of teachers in Poland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*, 162-169. doi : 10.1111/j.1471-3802.2011.01209.x

Steenkamp, J. E. M., & Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross- national consumer research. *Journal of Consumer Research*, *25*, 78–90. doi : 10.1086/209528

Steffens, V. J. (1986). The effects of direct experience on attitude, subjective norm, intention, and behavior: Performance of the testicle self exam for cancer (Thèse de doctorat, Université de Purdue, Etats-Unis). *Dissertation Abstacts International, 47*, 434B.

Stella, C. S. C., Forlin, C., & Lan, A. M. (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*, 161-179. doi : 10.1080/13598660701268585

Stephens, T. M., & Braun, B. L. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, *46*(4), 292-294.

Stevens, J. P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (5^{e} éd.). New-York : Routledge.

Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, *13*(1), 107-124. doi : 10.1016/S0885-2006(99)80028-3

Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M., & Swaab, H. (2012). Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *20*, 92-104. doi : 10.1177/1063426611421156

Strack, F., Martin, L. L., & Schwarz, N. (1988). Priming and communication: Social determinants of information use in judgments of life satisfaction. *European Journal of Social Psychology*, *18*, 429-442. doi : 10.1002/ejsp.2420180505

Streeter, C. L., & Franklin, C. (1992). Defining and measuring social support: Guidelines for social work practitioners. *Research on Social Work Practice*, *2*, 81-98. doi : 10.1177/104973159200200107

Subban, P., & Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, *25*(2), 1-19.

Sudman, S., Bradburn, N. M., & Schwarz, N. (1996). *Thinking about answers: The application of cognitive proceeses to survey methodology*. San Francisco : Jossey-Bass.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, *15*, 327-358. doi : 10.1023/A:1026131715856

Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 543-550. doi : 10.1016/j.tate.2009.02.001

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5e éd.). Boston : Pearson.

Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *20*, 215-229. doi : 10.1080/08856250500055735

Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, *13*, 187-202. doi : 10.1007/BF00905728

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks : Sage.

Taylor, S. E. (2007). Social Support. In H. S. Friedman, & R. C. Silver (Eds.), *Foundations of health psychology* (pp. 145–71). Oxford : Oxford University Press.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 3–50). Thousand Oaks : Sage.

Terrisse, B., & Lefebvre, M.-L. (2007). L'école résiliente : facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective. In B. Cyrulnick, & J.-P. Pourtois (Eds.), *Ecole et résilience* (pp. 47-68). Paris : Odile Jacob.

Thaver, T., Lim, L., & Liau, A. (2014). Teacher variables as predictors of Singaporean pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. *European Journal of Research on Social Studies*, *1*, 1-8. doi : 10.15526/ejrss.201416197

Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next?. *Journal of Health and Social Behavior*, *35*, 53-79. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/2626957

Thoits, P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, *52*, 145-161. doi : 10.1177/0022146510395592

Thomas, D. (1985). The determinants of teachers' attitudes to intergrating the intellectually handicapped. *British Journal of Educational Psychology*, *55*(3), 251-263. doi : 10.1111/j.2044-8279.1985.tb02630.x

Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, *24*, 103-107. doi : 10.1111/1467-8527.00024

Thompson, B., & Daniel, L. G. (1996). Factor analytic evidence for the construct validity of scores: A historical overview and some guidelines. *Educational and Psychological Measurement*, *56*, 197-208. doi : 10.1177/0013164496056002001

Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2007). *Differentiating instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks : Corwin Press.

Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, *33*(4), 529-554. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/2765691

Thurstone, L. L., & Chave, E. J. (1929). *The measurement of attitude*. Chicago : University of Chicago Press.

Tilman, F., & Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire. Lecture et stratégies de la conduite du changement à l'école.* Bruxelles : De Boeck Université.

Tournaki, N. (2003). Effect of student characteristics on teachers' predictions of student success. *The Journal of Educational Research*, *96*, 310-319. doi : 10.1080/00220670309597643

Tournaki, N., & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 299-314. doi : 10.1016/j.tate.2005.01.003

Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : Une typologie de modèles de service* (2e éd.). Montréal : Editions Nouvelles.

Trépanier, N. (2014). Des conditions à la collaboration pour le soutien aux enseignants en contexte d'inclusion au collégial... et bien avant !. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, *4*, 20-26.

Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York : Wiley.

Triandis, H. C. (1977). *Interpersonal behavior*. Monterey : Brooks/Cole.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783-805. doi : 10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 944-956. doi : 10.1016/j.tate.2006.05.003

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. J. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (4e éd). Upper Saddle River : Pearson.

Uchino, B. N. (2004). *Social support and physical health: Understanding the health consequences of relationships*. New Haven, CT: Yale University Press.

Umberson, D., & Montez, J. K. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of Health and Social Behavior, 51*, 54–66. doi : 10.1177/0022146510383501

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. Récupéré à http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf

UNESCO. (2000). *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs.* Cadre d'action de Dakar. Paris : Auteur. Récupéré à http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion : Ensuring access to education for all children*. Paris : Auteur. Récupéré à http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf

UNESCO. (2006). *Classification Internationale Type Education CITE 1997*. Récupéré à http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-fr.pdf

Vanderfaeillie, J., De Fever, F., & Lombaerts, K. (2003). First-year university students of educational sciences on inclusive education: Attitudes and convictions in Flanders. *European Journal of Teacher Education*, *26*, 265-277. doi : 10.1080/0261976032000088783

Van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research* (Vol. 1). Thousand Oaks : Sage.

Van Laarhoven, T. R., Munk, D. D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, *58*, 440-455. doi : 10.1177/0022487107306803

Van Prooijen, J. W., & van der Kloot, W. A. (2001). Confirmatory analysis of exploratively obtained factor structures. *Educational and Psychological Measurement*, *61*, 777-792. doi : 10.1177/00131640121971518

Van Widenfelt, B. M., Treffers, P. D. A., De Beurs, E., Siebelink, B. M., & Koudijs, E. (2005). Translation and cross-cultural adaptation of assessment instruments used in psychological research with children and families. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *8*, 135-147. doi : 10.1007/s10567-005-4752-1

Vasquez, A., & Martinez, I. (1990). Interactions élève-élève. Un aspect non perçu de la socialisation. *Enfance*, *43*(3), 285-301. Récupéré à http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1990_num_43_3_1949

Vaughn, S., Hogan, A., Kouzekanani, K., & Shapiro, S. (1990). Peer acceptance, self-perceptions, and social skills of learning disabled students prior to identification. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 101-106. doi : 10.1037/0022-0663.82.1.101

Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J., & Samuell, J. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, *11*(2), 96-106. Récupéré dans ERIC database. (EJ526000)

Vaux, A. (1992). Assessment of social support. In H. O. F. Veiel, & U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support (*pp. 193-216). New York : Hemisphere Publishing Corporation.

Vermeulen, J. A., Denessen, E., & Knoors, H. (2012). Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. *Teaching and Teacher Education*, *28*, 174-181. doi : 10.1016/j.tate.2011.09.007

Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, *63*, 29-45. doi : 10.1177/001440299606300103

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks : Corwin Press.

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. doi : 10.1080/0885625082000042294

Von Ende, C. N. (2001). Repeated-measures analysis. In S. M. Schneider, & J. Gurevitch (Eds), *Design and analysis of ecological experiments* (pp. 134-157). Oxford : Oxford University Press.

Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*, 58-74. doi : 10.1080/10474410903535364

Ward, J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms?. *British Journal of Special Education*, *21*, 34-39. doi : 10.1111/j.1467-8578.1994.tb00081.x

Ware, L. (2003). Understanding disability and transforming schools. In T. Booth, K. Nes, & M. Stromstad (Eds.), *Developing inclusive teacher education* (pp. 147–166). Londres : Routledge Falmer.

Wegener, D. T., & Petty, R. E. (1997). The flexible correction model: The role of naive theories of bias in bias correction. In. M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 141-208). San Diego : Academic Press.

Weigel, R. H., & Newman, L. S. (1976). Increasing attitude-behavior correspondence by broadening the scope of the behavioral measure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *33*, 793-802. doi : 10.1037/0022-3514.33.6.793

Weiner, H. M. (2003). Effective inclusion: Professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children*, *35*, 12-18. doi : 10.1177/004005990303500602

Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, *1*, 157–74. doi : 10.1177/1746197906064677

Weiss, M. P., & Brigham, F. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? In T. E. Scruggs et M. A. Mastropieri (Eds.), *Educational interventions: Advances in learning and behavioral disabilities* (p. 217-245). Standford : JAI Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Werner, P. D. (1978). Personality and attitude-activism correspondence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*, 1375-1390. doi : 10.1037/0022-3514.36.12.1375

Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, *96*, 54-63. doi : 10.1080/0022067020959879

Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, *25*(4), 41-78.

Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, *29*, 306-312. doi : 10.1002/1520-6807(199210)29:4<306::AID-PITS2310290403>3.0.CO;2-1

Wilczenski, F. L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, *55,* 291-299. doi : 10.1177/0013164495055002013

Wilde, A., & Avramidis, E. (2011). Mixed feelings: Towards a continuum of inclusive pedagogies. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, *39*, 83-101. doi : 10.1080/03004270903207115

Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training program upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *4*, 115-121. doi : 10.1111/j.1471-3802.2004.00026.x

Wilson, T. D., Lindsey, S., & Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, *107*, 101-126. doi : 10.1037/0033-295X.107.1.101

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel.* Paris : L'Harmattan.

Wolery, M., Werts, M. G., Lisowski, L., Caldwell, N. K., & Snyder, E. D. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and supports for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *30*(1), 15-26. Récupéré à http://www.jstor.org/stable/23879136

Wolstenholme, C. (2010). Including students with personal care and physical needs: a discussion of how attitudes of school and college staff impact on effective educational inclusion. *Support for Learning*, *25*, 146-150. doi : 10.1111/j.1467-9604.2010.01459.x

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81-91. doi : 10.1037/0022-0663.82.1.81

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, *6*, 137-148. doi : 10.1016/0742-051X(90)90031-Y

Worral, N. (2004). Trying to Build a Research Culture in a School: trying to find the right questions to ask. *Teacher Development*, *8*, 137-148. doi : 10.1080/13664530400200020228

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, *34*, 806-838. doi : 10.1177/0011000006288127

Wyer, R. S., & Albarracín, D. (2005). Belief formation, organization, and change: Cognitive and motivational influences. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 273-322). New York : Psychology Press.

Yanito, T., Quintero, M. C., Killoran, J. C., & Striefel, S. (1987). *Teacher attitudes toward mainstreaming : a literature review*. Récupéré dans ERIC database. (ED290290)

Yellin, P. G., Yellin, D., Claypool, P. L., Mokhtari, K., Carr, R., Latiker, T., Risley, L., & Szabo, S. (2003). I'm not sure I can handle the kids, especially, the, uh, you know special ed kids. *Action in Teacher Education*, *25*, 14-19. doi : 10.1080/01626620.2003.10463288

Yeung, A. S. W. (2012). Exploring organisational perspectives on implementing educational inclusion in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, *16*, 675-690. doi : 10.1080/13603116.2010.495792

Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *30*, 485-493. doi : 10.2224/sbp.2002.30.5.485

Yu, L., Su, X., & Liu, C. (2011). Issues of teacher education and inclusion in China. *Prospects*, *41*, 355-369. doi : 10.1007/s11125-011-9204-8

Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, *35*, 151-175. doi : 10.1037/0003-066X.35.2.151

Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist, 39*, 117-123. doi : 10.1037/0003-066X.39.2.117

Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bar-Tal, & A. W. Kruglanski (Eds), *The social psychology of knowledge* (pp. 315–334). New York : Cambridge University Press.

Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another?. *Journal of Special Education, 37*, 193–199. doi : 10.1177/00224669030370030901.

Zuckerman, M., & Reis, H. T. (1978). Comparison of three models for predicting altruistic behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*, 498-510. doi : 10.1037/0022-3514.36.5.498

13 ANNEXES

1. Questionnaire en langue française

2. Questionnaire en langue allemande

3. Solution standardisée de l'AFC menée à partir du modèle issu de l'EFA (ORI-*f*)

4. Solution standardisée de l'AFC menée à partir du modèle issu de l'EFA (ORI-*g*)

5. Solution standardisée de l'AFC menée à partir du modèle issu de l'EFA (ATIES-*f*)

6. Solution standardisée de l'AFC menée à partir du modèle issu de l'EFA (ATIES-*g*)

7. Tableau des corrélations (Tau b de Kendall) entre la préférence à enseigner des enseignants francophones et leur sentiment de compétence pour enseigner en fonction des besoins éducatifs particuliers des élèves

8. Tableau des corrélations (Tau b de Kendall) entre la préférence à enseigner des enseignants germanophones et leur sentiment de compétence pour enseigner en fonction des besoins éducatifs particuliers des élèves

9. Tableau des corrélations (Tau b de Kendall) entre la préférence à enseigner des enseignants francophones et leur expérience de l'intégration en fonction des besoins éducatifs particuliers des élèves

10. Tableau des corrélations (Tau b de Kendall) entre la préférence à enseigner des enseignants germanophones et leur expérience de l'intégration en fonction des besoins éducatifs particuliers des élèves

11. Canevas d'entretien

Annexe 1. Questionnaire en langue française

Opinions relatives à l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers

Le but de ce questionnaire est d'obtenir des informations quant à l'opinion des enseignant-e-s sur l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire. En tant qu'enseignant-e régulier-ière, vous êtes – ou serez – les acteurs premiers de l'intégration. Par conséquent, votre avis est important !

Veuillez s'il vous plaît indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord ou non avec les énoncés suivants en cochant d'une croix la case qui vous convient (☒). Attention ! Il n'est possible de cocher qu'une seule case par énoncé.

Il n'y a pas de réponses justes ou fausses : les meilleures réponses sont celles qui reflètent le plus honnêtement vos sentiments. Il n'y a pas de limite de temps, mais il serait souhaitable que vous répondiez aussi rapidement que vous le pouvez.

L'expression *élèves ayant des besoins particuliers* correspond aux élèves qui ont besoin de l'aide d'un-e enseignant-e spécialisé-e pour suivre leur scolarité.

Par *intégration* est entendu le fait qu'un élève avec des besoins particuliers soit intégré à plein temps dans une classe régulière, avec le soutien d'un-e enseignant-e spécialisé-e (MCDI y compris) de deux périodes par semaine au moins.

Merci de répondre à chaque affirmation !

	PAS D'ACCORD DU TOUT	ASSEZ EN DESACCORD	UN PEU EN DESACCORD	UN PEU D'ACCORD	ASSEZ D'ACCORD	TOUT A FAIT D'ACCORD
1. La plupart des élèves ayant des besoins particuliers vont tenter au mieux de réaliser leurs tâches.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. L'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers va nécessiter une formation supplémentaire approfondie des enseignant-e-s régulier-ière-s.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. L'intégration offre des interactions de groupe mixte qui vont favoriser la compréhension et l'acceptation des différences parmi les élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Il est probable que l'élève ayant des besoins particuliers manifeste des problèmes de comportement dans une classe ordinaire.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Les classes ordinaires offrent la meilleure prise en charge pour les élèves ayant des besoins particuliers.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. L'attention supplémentaire devant être accordée aux élèves ayant des besoins particuliers le sera au détriment des autres élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Le défi consistant à être scolarisé-e dans une classe ordinaire va favoriser la progression scolaire de l'élève ayant des besoins particuliers.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	PAS D'ACCORD DU TOUT	ASSEZ EN DESACCORD	UN PEU EN DESACCORD	UN PEU D'ACCORD	ASSEZ D'ACCORD	TOUT A FAIT D'ACCORD
8. L'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers va exiger des changements significatifs dans l'organisation de la classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. De plus grandes exigences en terme d'autonomie au sein de la classe ordinaire génèrent trop de confusion pour les élèves ayant des besoins particuliers.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Les enseignant-e-s régulier-ière-s ont les compétences nécessaires pour travailler avec des élèves ayant des besoins particuliers.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. La présence d'élèves ayant des besoins particuliers ne va pas favoriser l'acceptation des différences de la part des autres élèves de la classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Le comportement des élèves ayant des besoins particuliers donnera un mauvais exemple aux élèves n'ayant pas de besoins particuliers.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. L'élève ayant des besoins particuliers va probablement développer des compétences scolaires plus rapidement dans une classe régulière que dans une classe spéciale.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. L'intégration de l'élève ayant des besoins particuliers ne va pas favoriser son indépendance sociale.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Il n'est pas plus difficile de maintenir l'ordre dans une classe ordinaire qui compte un-e élève ayant des besoins particuliers que dans une classe où il n'y a pas d'élève ayant des besoins particuliers.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Les élèves ayant des besoins particuliers ne vont pas monopoliser le temps de l'enseignant-e régulier-ière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. L'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers peut être bénéfique pour les élèves n'ayant pas de besoin particulier.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Il est probable que les élèves ayant des besoins particuliers créent de la confusion dans la classe ordinaire.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Les enseignant-e-s régulier-ière-s sont suffisamment formé-e-s pour enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. L'intégration va probablement avoir un effet négatif sur le développement émotionnel des élèves ayant des besoins particuliers.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Les élèves ayant des besoins particuliers devraient se voir donner toutes les opportunités possibles d'être scolarisé-e-s en classe ordinaire.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	PAS D'ACCORD DU TOUT	ASSEZ EN DESACCORD	UN PEU EN DESACCORD	UN PEU D'ACCORD	ASSEZ D'ACCORD	TOUT A FAIT D'ACCORD
22. Le comportement d'un-e élève ayant des besoins particuliers en classe ne requiert généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant-e que le comportement en classe des élèves n'ayant pas de besoins particuliers.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. L'enseignement à des élèves ayant des besoins particuliers est mieux dispensé par des enseignant-e-s spécialisé-e-s que par des enseignant-e-s régulier-ière-s.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. La séparation par la scolarisation dans une classe spéciale a des effets bénéfiques sur le développement social et émotionnel des élèves ayant des besoins particuliers.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. L'élève ayant des besoins particuliers ne sera pas isolé socialement dans la classe ordinaire.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Les élèves avec 2 années de retard scolaire ou plus devraient être scolarisés en classe régulière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Les élèves agressifs physiquement envers leurs pairs devraient être scolarisés en classe régulière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Les élèves qui ne peuvent pas bouger sans l'aide d'autrui devraient être scolarisés en classe régulière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Les élèves timides et en retrait devraient être scolarisés en classe régulière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Les élèves avec 1 année de retard scolaire devraient être scolarisés en classe régulière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Les élèves dont le langage parlé est difficile à comprendre devraient être scolarisés en classe régulière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Les élèves qui ne peuvent lire ce qui est écrit dans des caractères standard et qui ont besoin d'utiliser le braille devraient être scolarisés en classe régulière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Les élèves agressifs verbalement envers leurs pairs devraient être scolarisés en classe régulière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. Les élèves qui ont des difficultés à exprimer leurs pensées verbalement devraient être scolarisés en classe régulière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. Les élèves qui ont besoin d'apprendre à être autonomes et à réaliser les activités de la vie quotidienne devraient être scolarisés en classe régulière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	PAS D'ACCORD DU TOUT	ASSEZ EN DESACCORD	UN PEU EN DESACCORD	UN PEU D'ACCORD	ASSEZ D'ACCORD	TOUT A FAIT D'ACCORD
36. Les élèves qui utilisent la langue des signes ou des tableaux de communication devraient être scolarisés en classe régulière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Les élèves qui ne peuvent pas contrôler leur comportement et perturbent les activités devraient être scolarisés en classe régulière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. Les élèves qui ont besoin de programmes scolaires individualisés pour les activités quotidiennes de lecture et de math devraient être scolarisés en classe régulière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. Les élèves qui ne peuvent pas entendre des conversations devraient être scolarisés en classe régulière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. Les élèves qui ne respectent pas les règles de comportement de l'école devraient être scolarisés en classe régulière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. Les élèves qui sont fréquemment absents de l'école devraient être scolarisés en classe régulière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Informations sur le-la participant-e

Ces informations ne servent aucunement à identifier le ou la participant-e, mais bien à affiner l'analyse des données recueillies.

42. Etes-vous … ?	☐ enseignant-e titulaire ☐ autre : _____
43. Sexe :	☐ féminin ☐ masculin
44. Niveau d'enseignement actuel:	☐ 1P ☐ 2P ☐ 3P ☐ 4P ☐ 5P ☐ 6P ☐ 1-2P ☐ 3-4P ☐ 5-6P ☐ Autre : _____
45. Diplôme(s) obtenu(s) :	☐ Brevet d'enseignement primaire ☐ Bachelor of Arts en enseignement primaire ☐ Diplôme d'enseignement spécialisé ☐ Master of Arts en enseignement spécialisé ☐ autre (veuillez préciser, svp) : _____
46. Avez-vous suivi une formation continue spécifique sur …	- les troubles, déficiences ou handicaps : ☐ oui ☐ non - l'intégration : ☐ oui ☐ non
47. Nombre d'années d'expérience en enseignement :	_____
48. Nombre d'années d'expérience en intégration scolaire avec un enfant ayant des besoins particuliers, intégré à plein temps dans la classe, AVEC le soutien d'un-e enseignant-e spécialisé-e (MCDI y compris) de 2 périodes par semaine au moins :	_____

49. Type de besoins particuliers des élèves qui ont été ou sont intégrés dans ma classe :	☐difficultés d'adaptation (trouble du comportement et/ou trouble émotionnel) ☐ difficultés d'apprentissage ☐ déficience intellectuelle (retard mental) ☐ handicap physique ☐ trouble du langage ☐ déficit auditif ☐ déficit visuel ☐ autisme ☐ syndrome d'Asperger ☐ autre (veuillez spécifier svp) : _____

	PAS DU TOUT	UN PEU	ASSEZ	PLUTOT	TOUT A FAIT
50. Je me sens compétent-e pour enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers :	☐	☐	☐	☐	☐
51. Je me sens compétent-e pour enseigner à des élèves ayant (plusieurs réponses sont possibles) :					
des difficultés d'adaptation	☐	☐	☐	☐	☐
des difficultés d'apprentissage	☐	☐	☐	☐	☐
une déficience intellectuelle	☐	☐	☐	☐	☐
un handicap physique	☐	☐	☐	☐	☐
un trouble du langage	☐	☐	☐	☐	☐
un déficit auditif	☐	☐	☐	☐	☐
un déficit visuel	☐	☐	☐	☐	☐
un trouble envahissant du développement : - autisme	☐	☐	☐	☐	☐
- syndrome d'Asperger	☐	☐	☐	☐	☐

52. Je préférerais enseigner à un élève avec … :	☐ des difficultés d'adaptations ☐ des difficultés d'apprentissage ☐ une déficience intellectuelle ☐ un handicap physique ☐ un trouble du langage ☐ un déficit auditif ☐ un déficit visuel ☐ un trouble envahissant du développement (autisme) ☐ un syndrome d'Asperger

	JE NE SUIS PAS D'ACCORD DU TOUT	JE NE SUIS PAS D'ACCORD	JE NE SAIS PAS	JE SUIS D'ACCORD	JE SUIS TOUT A FAIT D'ACCORD
53. J'accepterai la responsabilité d'enseigner à des élèves avec des besoins particuliers :	☐	☐	☐	☐	☐
54. Je changerai mes techniques d'enseignement pour m'adapter aux élèves avec des besoins particuliers :	☐	☐	☐	☐	☐
55. Je m'engagerai à développer des compétences pour gérer le comportement des élèves avec des besoins particuliers :	☐	☐	☐	☐	☐
56. En dehors de votre contexte professionnel, avez-vous ou avez-vous eu une personne qui a des besoins particuliers (plusieurs réponses sont possibles) :	☐ dans votre famille proche ☐ dans votre famille éloignée ☐ dans votre quartier/voisinage ☐ dans votre entourage amical ☐ parmi vos camarades de classe (scolarité/études) ☐ parmi vos connaissances				
57. Si oui, à quelle fréquence avez-vous ou avez vous eu des contacts avec une personne ayant des besoins particuliers :	☐ moins d'une fois par mois ☐ une fois par mois ☐ une fois par semaine ☐ quotidiennement				
	PAS PROCHE DU TOUT	UN PEU PROCHE	ASSEZ PROCHE	PLUTOT PROCHE	TRES PROCHE
58. Et, finalement, quel est ou a été le niveau de proximité de la relation entretenue avec la personne ayant des besoins particuliers :	☐	☐	☐	☐	☐
59. Seriez-vous d'accord de participer à une interview sur ce thème ?	☐ oui	☐ non			
60. Commentaires :					

MERCI D'AVOIR PRIS LE TEMPS DE REPONDRE A CE QUESTIONNAIRE

Annexe 2. Questionnaire en langue allemande

Meinungen bezüglich der Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen

Ziel dieses Fragebogens ist es, Informationen über die Meinung von Lehrpersonen bezüglich der Integration von Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen in die Regelklasse zu gewinnen. Als Regelklassenlehrer/in sind Sie die ersten Handelnden in Sachen Integration – oder Sie werden es bald sein. Deshalb ist Ihre Meinung wichtig! Kreuzen Sie bitte das entsprechende Feld an, in welchem Masse Sie mit den folgenden Aussagen einverstanden oder nicht einverstanden sind. Für jede Aussage ist nur ein ☒ möglich. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten: Die besten Antworten sind jene, welche ihre Meinungen und Gefühle am ehrlichsten widerspiegeln. Die Zeit für die Bearbeitung des Fragebogens ist nicht beschränkt, Sie sollten ihn jedoch zügig ausfüllen.

Unter „*Kindern mit besonderen Bedürfnissen*„ sind Kinder zu verstehen, welche sonderpädagogische Unterstützung brauchen.

Unter „*Integration*“ ist zu verstehen, dass die Kinder vollzeitlich in der Klasse integriert sind, mit der Unterstützung einer(s) schulischen HeilpädagogIn wenigstens zwei Stunden pro Woche.

Besten Dank für die Beantwortung jeder einzelnen Aussage!

	Ich bin ganz und gar anderer Meinung	Ich bin grossen-teils anderer Meinung	Ich bin ein wenig anderer Meinung	Ich stimme ein wenig zu	Ich stimme grossen-teils zu	Ich stimme ganz und gar zu
1. Die meisten Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen werden sich ihren Fähigkeiten entsprechend darum bemühen, ihre Aufgaben zu lösen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Die Integration von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen wird eine umfassende Weiterbildung von Regelklassenlehrer/innen nötig machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Integration ermöglicht Interaktionen in einer gemischten Gruppe, welche das Verständnis und die Akzeptanz von Unterschieden zwischen den Schülern/innen fördern werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Es ist wahrscheinlich, dass der/die Schüler/in mit besonderen Bedürfnissen in einer Regelklasse Verhaltensstörungen zeigen wird.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Den Bedürfnissen von Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen kann man am besten in Regelklassen gerecht werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Die besondere Aufmerksamkeit, welche Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen brauchen, wird sich ein Nachteil für die Mitschüler/innen darstellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Ich bin ganz und gar anderer Meinung	Ich bin grossen-teils anderer Meinung	Ich bin ein wenig anderer Meinung	Ich stimme ein wenig zu	Ich stimme grossen-teils zu	Ich stimme ganz und gar zu
7. Die Herausforderung der Beschulung in einer Regelklasse wird die schulische Entwicklung des Kindes mit besonderen Bedürfnissen begünstigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Die Integration von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen wird die Abläufe in der Regelklasse beträchtlich verändern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Gestiegene Anforderungen bezüglich der Autonomie im Rahmen der Regelklasse schafft zu viel Verwirrung für Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Regelklassenpersonen verfügen über die notwendigen Fähigkeiten, mit Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Die Anwesenheit von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen wird die Akzeptanz von Verschiedenheiten bei den Regelschülern/innen nicht fördern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Das Verhalten von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen wird für die Regelschüler/innen ein schlechtes Vorbild sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Der/die Schüler/in mit besonderen Bedürfnissen wird seine/ihre schulischen Fähigkeiten in einer Regelklasse schneller entwickeln als in einer Sonderklasse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Die Integration des Schülers/der Schülerin mit besonderen Bedürfnissen wird dessen/deren soziale Selbstständigkeit nicht begünstigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Es ist nicht schwieriger, Ruhe und Ordnung in einer Regelklasse mit einem/einer Schüler/in mit besonderen Bedürfnissen aufrechtzuerhalten als in einer Regelklasse ohne ein Kind mit besonderen Bedürfnissen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen werden die Zeit der Regelklassenlehrperson nicht für sich allein in Anspruch nehmen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Die Integration von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen kann für Regelschüler/innen förderlich sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen werden wahrscheinlich in der Regelklasse für Verwirrung sorgen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Regelklassenlehrpersonen sind genügend ausgebildet, um Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen zu unterrichten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Ich bin ganz und gar anderer Meinung	Ich bin grossen-teils anderer Meinung	Ich bin ein wenig anderer Meinung	Ich stimme ein wenig zu	Ich stimme grossen-teils zu	Ich stimme ganz und gar zu
20. Die Integration wird aller Wahrscheinlichkeit nach negative Auswirkungen auf die emotionale Entwicklung von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Wo dies möglich ist, sollten Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen jede Gelegenheit erhalten, in einer Regelklasse beschult zu werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Das Unterrichtsverhalten der Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen erfordert nicht mehr Geduld von der Lehrperson als das Unterrichtsverhalten der Regelschüler/innen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Sonderklassenlehrer/innen vermögen Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen besser zu unterrichten als Regelklassenlehrpersonen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Die Separation von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen in eine Sonderklasse hat förderliche Auswirkungen auf ihre soziale und emotionale Entwicklung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Der/die Schüler/in mit besonderen Bedürfnissen wird in der Regelklasse nicht sozial isoliert sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Schüler/innen, deren schulische Leistungen zwei oder mehr Jahre hinter jenen ihrer Mitschüler/innen zurückbleiben, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Schüler/innen, welche gegenüber ihren Mitschülern/innen körperlich aggressiv sind, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Schüler/innen, welche sich nicht ohne die Hilfe anderer fortbewegen können, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Schüchterne und in sich gekehrte Schüler/innen sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Schüler/innen, deren schulische Leistungen ein Jahr hinter jenen der Mitschüler/innen zurückbleiben, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Schüler/innen, die sich sprachlich schwer verständlich ausdrücken, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Schüler/innen, welche die normale Druckschrift nicht lesen können und Brailleschrift benützen müssen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Ich bin ganz und gar anderer Meinung	Ich bin grossen-teils anderer Meinung	Ich bin ein wenig anderer Meinung	Ich stimme ein wenig zu	Ich stimme grossen-teils zu	Ich stimme ganz und gar zu
33. Schüler/innen, welche gegenüber ihren Mitschülern/innen verbal aggressiv sind, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. Schüler/innen, denen die verbale Äusserung ihrer Gedanken Schwierigkeiten bereitet, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. Schüler/innen, welche ihre Selbstständigkeit und die Tätigkeiten des täglichen Lebens lernen müssen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Schüler/innen, welche sich mittels Zeichensprache oder Kommunikationstafeln verständigen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Schüler/innen, welche ihr Verhalten nicht kontrollieren können und Aktivitäten unterbrechen oder stören, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. Schüler/innen, welche beim täglichen Lesen und Rechnen ein individualisiertes praktisches Schulprogramm benötigen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. Schüler/innen, welche ein interaktives Gespräch nicht hören können, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. Schüler/innen, welche die Verhaltensregeln der Schule nicht befolgen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. Schüler/innen, welche in der Schule häufig fehlen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Informationen zum Befragten

Diese Informationen dienen keineswegs dazu, den oder die Befragte(n) zu identifizieren, sondern um die Analyse der zusammengetragenen Daten zu verbessern.

42. Sie sind … ☐ Klassenlehrperson ☐ anderes : _____

43. Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich

44. Aktuelle Unterrichtsstufe: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6

☐ 1-3 ☐ 4-6 ☐ Andere : _____

45. Erlangte Diplome: ☐ PrimarlehrerIndiplom

☐ Bachelor of Arts in Primarschulunterricht

☐ Diplom in schulischer Heilpädagogik

	☐ Master of Arts in schulischer Heilpädagogik ☐ Andere (Bitte präzisieren) : _____
46. Haben Sie eine Weiterbildung absolviert zu:	- Störungen oder Behinderung ☐ ja ☐ nein - Schulische Integration ☐ ja ☐ nein
47. Jahre der Unterrichtserfahrung:	_____
48. Anzahl Jahre der Unterrichtserfahrung in schulischer Integration mit einem Kind mit besonderen Bedürfnissen, das vollzeitlich in der Klasse integriert ist, MIT der Unterstützung einer(s) schulischen HeilpädagogIn wenigstens zwei Stunden pro Woche :	_____
49. Art der besonderen Bedürfnisse der Kinder, welche in meiner Klasse integriert waren oder sind (Mehrfachantworten möglich):	☐ Verhaltensauffälligkeiten und/ oder emotionelle Störungen ☐ Lernbehinderung ☐ Geistige Behinderung ☐ Körperbehinderung ☐ Sprachstörung ☐ Hörbehinderung ☐ Sehbehinderung ☐ Autismus ☐ Aspergersyndrom ☐ Andere (Bitte spezifizieren) : _____

	ÜBERHAUPT NICHT	EIN WENIG	ZIEMLICH	MEISTENS	VOLLKOMMEN
50. Ich fühle mich kompetent und fähig, Schüler mit besonderen Bedürfnissen zu unterrichten :	☐	☐	☐	☐	☐
51. Ich fühle mich kompetent, Schüler mit folgenden besonderen Bedürfnissen zu unterrichten (Mehrfachantworten möglich) :					
Verhaltensauffälligkeiten/emotionelle Störungen	☐	☐	☐	☐	☐
Lernbehinderung	☐	☐	☐	☐	☐
Geistige Behinderung	☐	☐	☐	☐	☐
Körperbehinderung	☐	☐	☐	☐	☐
Sprachstörung	☐	☐	☐	☐	☐
Hörbehinderung	☐	☐	☐	☐	☐
Sehbehinderung	☐	☐	☐	☐	☐
Entwicklungsstörung (Autismus)	☐	☐	☐	☐	☐
Aspergersyndrom	☐	☐	☐	☐	☐

52. Ich bevorzuge es, ein Kind zu unterrichten, welches folgende Beeinträchtigung zeigt : (Vielen Dank, dass Sie eine Ordnung in die Liste bringen, die Ihre Bevorzugung widerspigelt, von 1 zu 9, wobei 1 = am meistens bevorzugt und 9 = am wenigsten bevorzugt. Bitte achten Sie darauf, dass Sie jede Nummer nur einmal benutzen.)	☐ Verhaltensauffälligkeiten/emotionelle Störungen ☐ Lernbehinderung ☐ Geistige Behinderung ☐ Körperbehinderung ☐ Sprachstörung ☐ Hörbehinderung ☐ Sehbehinderung ☐ Entwicklungsstörung (Autismus) ☐ Aspergersyndrom

	ICH STIMME GANZ UND GAR NICHT ZU	ICH STIMME NICHT ZU	ICH WEISS NICHT	ICH STIMME ZU	ICH STIMME GANZ UND GAR ZU
53. Ich werde die Verantwortung akzeptieren, Kindern mit besonderen Bedürfnissen zu unterrichten :	☐	☐	☐	☐	☐
54. Ich werde meine Unterrichtsmethoden ändern, um den Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden :	☐	☐	☐	☐	☐
55. Ich werde mich darum bemühen, neue Kompetenzen zu entwickeln, um mit dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen umgehen zu können :	☐	☐	☐	☐	☐

56. Haben oder hatten Sie außerhalb Ihres beruflichen Kontextes eine Person mit besonderen Bedürfnissen :	☐ in Ihrer näheren Familie ☐ in Ihrer erweiterten Familie ☐ in Ihrem Quartier/ihrer Nachbarschaft ☐ in Ihrem Freundeskreis ☐ in Ihrem Schul-Kollegium oder bei Kolleg/innen aus der Ausbildung ☐ in Ihrem Bekanntenkreis
57. Falls ja: mit welcher Häufigkeit haben Sie Kontakt mit einer Person mit besonderen Bedürfnissen gehabt:	☐ weniger als einmal im Monat ☐ einmal im Monat ☐ einmal pro Woche ☐ täglich

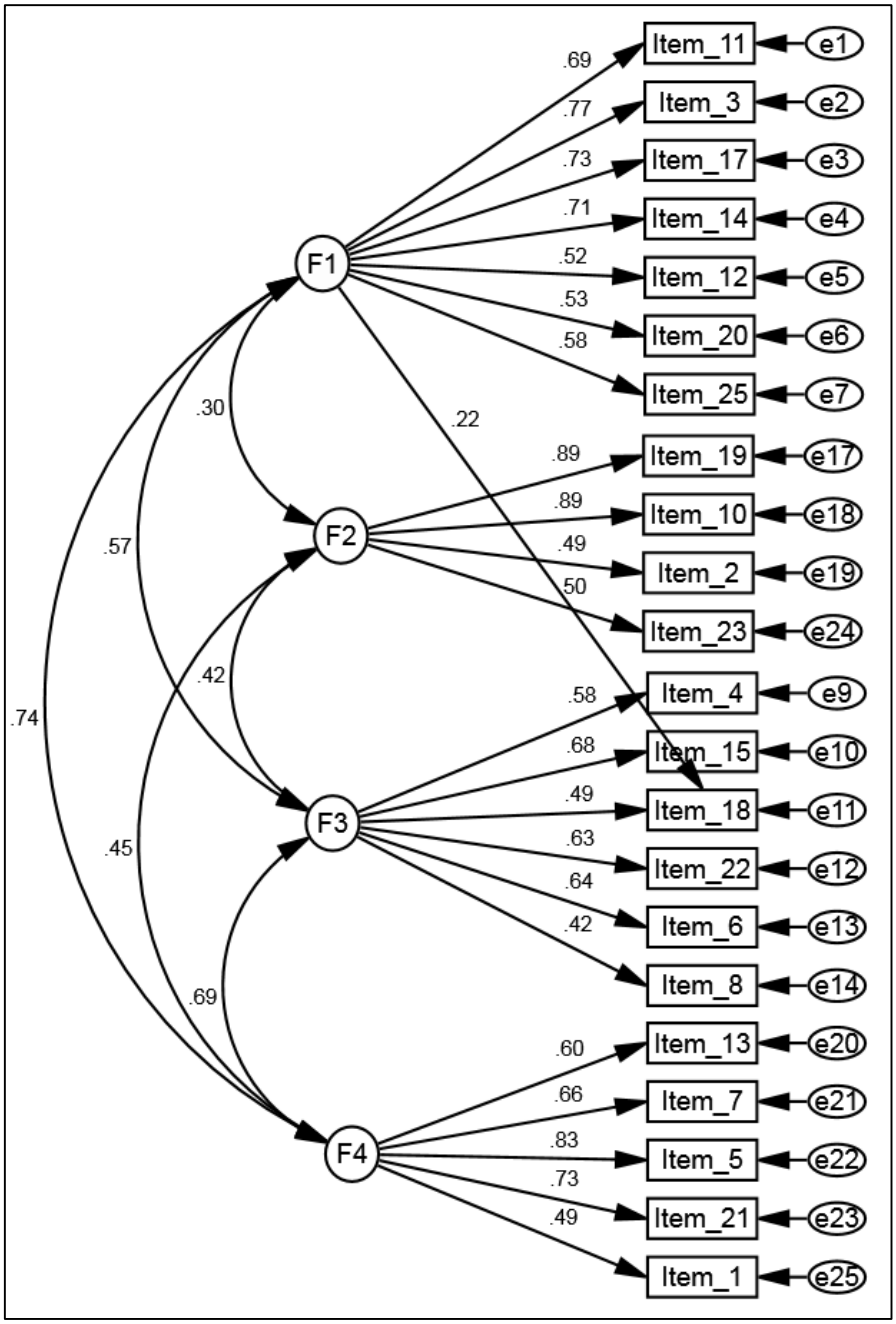
	ÜBERHAUPT NICHT NAH	EIN WENIG NAH	ZIEMLICH NAH	MEISTENS NAH	SEHR NAH
58. Wie würden Sie die Beziehung zu der Person mit besonderen Bedürfnissen im Bezug auf ihre Nähe charakterisieren:	☐	☐	☐	☐	☐

59. Wären Sie einverstanden sich zu diesem Thema in einem persönlichen Interview zu äußern?	☐ ja	☐ nein

60. Kommentare :

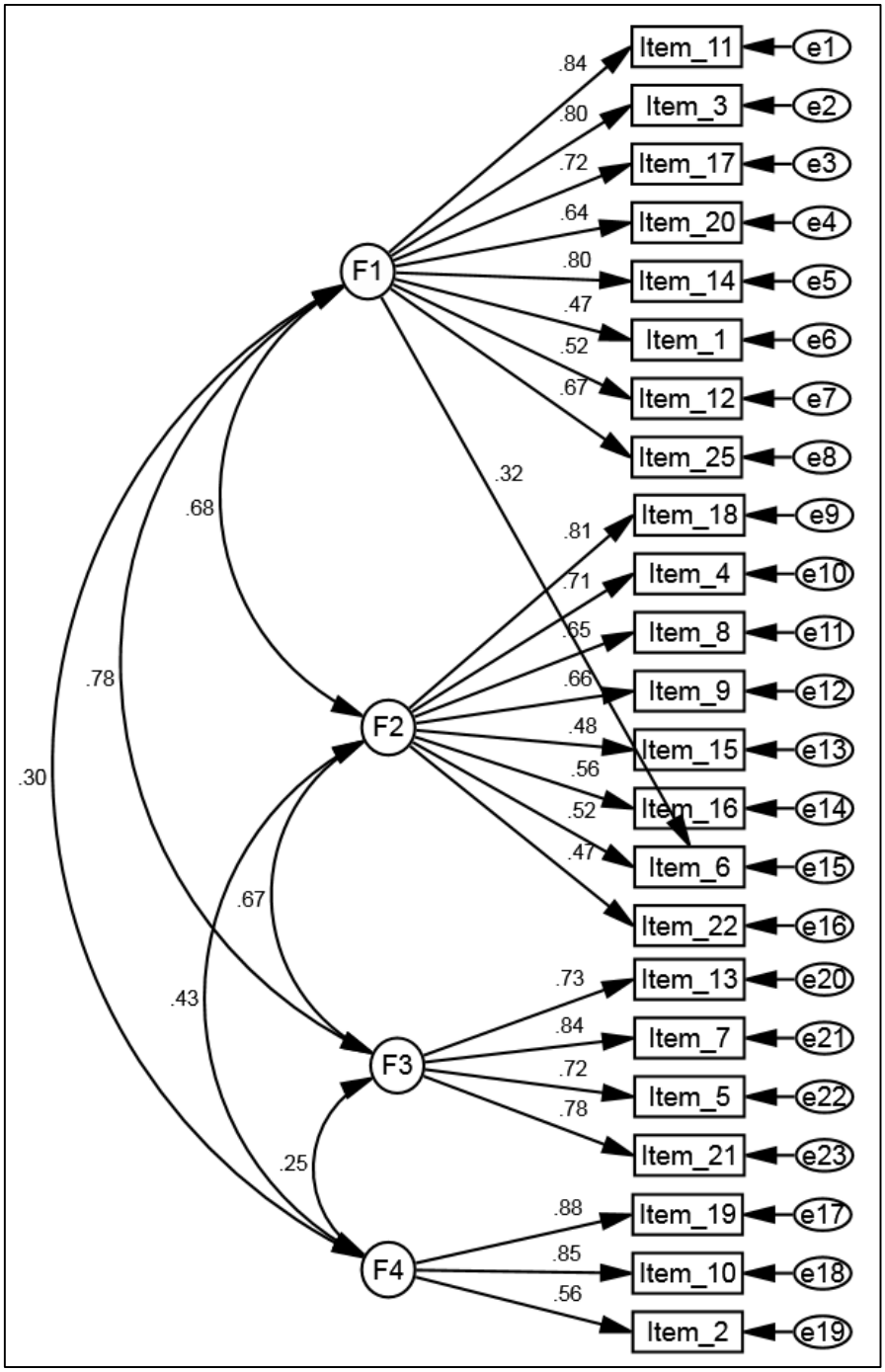
VIELEN DANK, DASS SIE SICH DIE ZEIT FÜR DIE BEANTWORTUNG DES FRAGEBOGENS GENOMMEN HABEN

Annexe 3. Solution standardisée de l'AFC menée à partir du modèle issu de l'AFE (ORI-*f*)



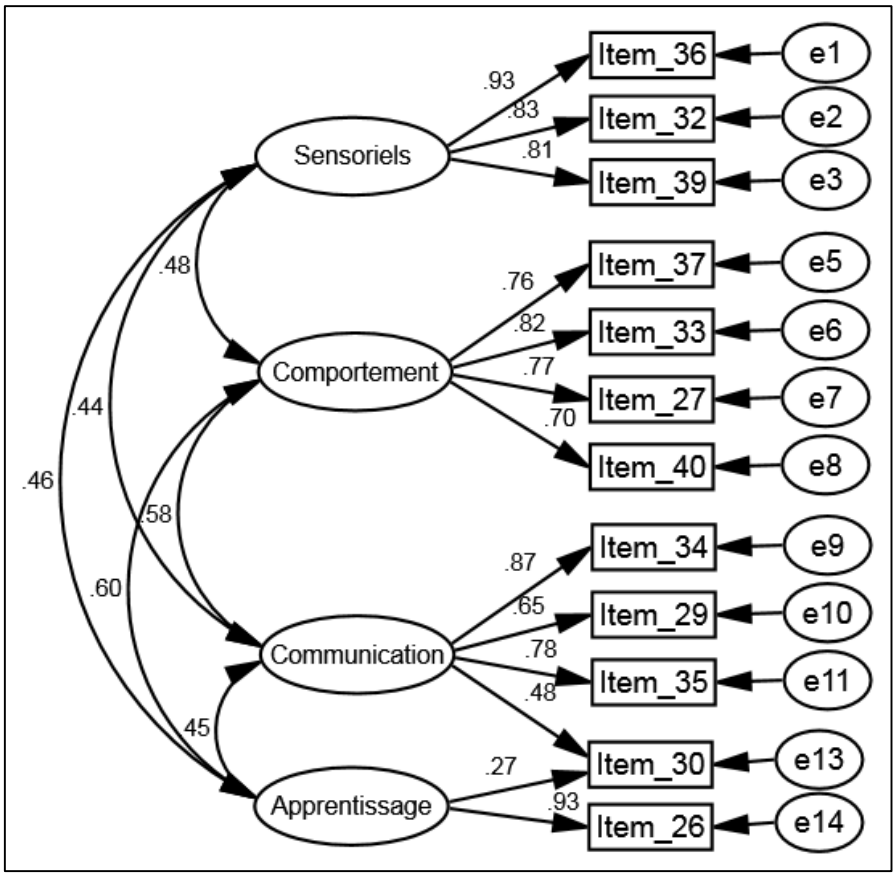
F1 = Bénéfices de l'intégration ; F2 = Habiletés perçues à enseigner aux élèves BEP ; F3 = Gestion d'une classe intégrative ; F4 = Progrès scolaires des élèves BEP

Annexe 4. Solution standardisée de l'AFC menée à partir du modèle issu de l'AFE (ORI-*g*)



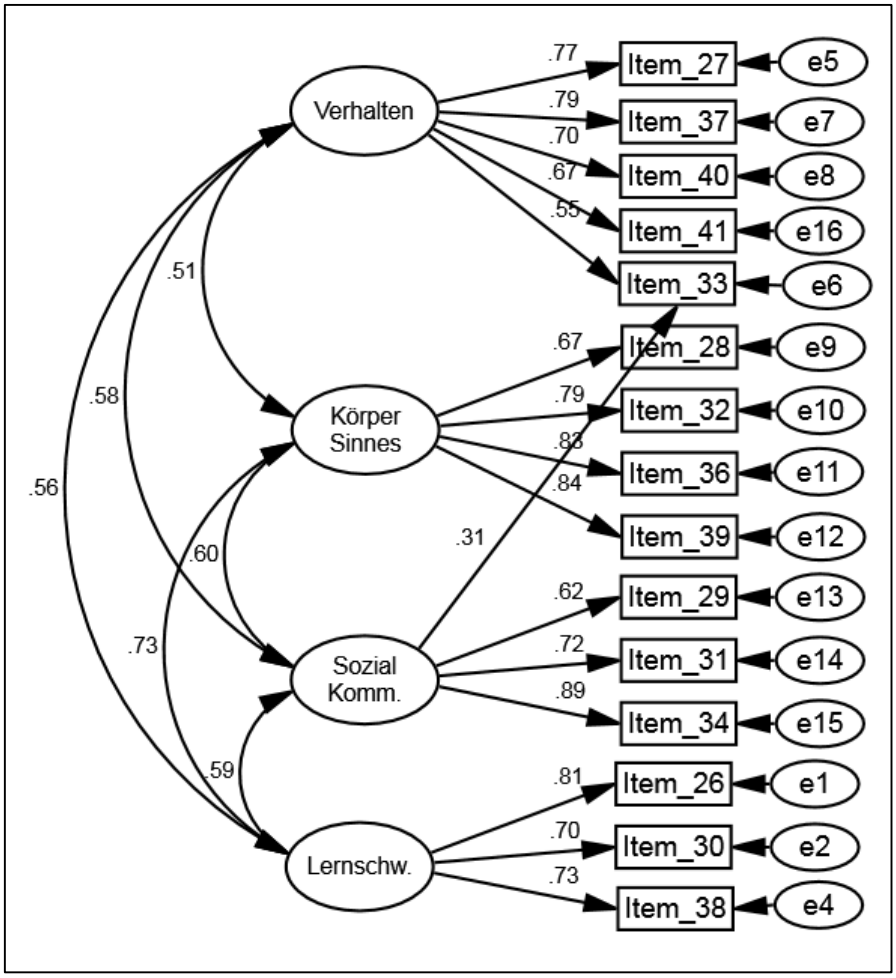
F1 = Vorteile der Integration ; F2 = Klassenführung ; F3 = Schulische und soziale Fortschritte ; F4 = Wahrgenommene Unterrichtsfähigkeit

Annexe 5. Solution standardisée de l'AFC menée à partir du modèle issu de l'AFE (ATIES-*f*)



F1 = Troubles sensoriels ; F2 = Troubles du comportement ; F3 = Difficultés sociales et de communication ; F4 = Difficultés d'apprentissage.

Annexe 6. Solution standardisée de l'AFC menée à partir du modèle issu de l'AFE (ATIES-*g*)



F1= Lernschwierigkeiten; F2= Verhaltensschwierigkeiten; F3= Körper- und Sinnesbehinderung; F4 = sozial-kommunikative Schwierigkeiten.

Annexe 7. Tableau des corrélations (Tau b de Kendall) entre la préférence à enseigner des enseignants francophones et leur sentiment de compétence pour enseigner en fonction des besoins éducatifs particuliers des élèves

Préférences à enseigner		Sent. comp. Diff. adapt.	Sent. comp. Diff. appr.	Sent. comp. Déf. intell.	Sent. comp. Hand. phys.	Sent. comp. Tr. langage	Sent. comp. Déf. auditif	Sent. comp. Déficit visuel	Sent. comp. Autisme	Sent. comp. Asperger
Difficultés d'adaptation	Coeff. corrélation	**-.263****	.085	.111	**.158***	.109	**.161***	**.194****	.103	.114
	Sig. (bilatérale)	**.000**	.180	.077	**.012**	.085	**.011**	**.003**	.123	.115
	N	162	165	162	161	161	162	160	161	141
Difficultés d'apprentissage	Coeff. corrélation	.104	**-.137***	.009	**.170***	**.179****	**.213****	**.169***	.125	.148
	Sig. (bilatérale)	.125	**.043**	.893	**.011**	**.008**	**.002**	**.014**	.081	.057
	N	163	166	163	162	162	163	161	162	142
Déficience intellectuelle	Coeff. corrélation	-.091	-.104	**-.450****	.076	-.032	.058	-.010	-.045	.014
	Sig. (bilatérale)	.150	.099	**.000**	.229	.618	.358	.882	.501	.852
	N	161	164	161	160	160	161	159	160	140
Handicap physique	Coeff. corrélation	.021	.033	.062	**-.380****	.002	-.069	-.014	-.040	.006
	Sig. (bilatérale)	.739	.598	.317	**.000**	.970	.274	.826	.546	.937
	N	162	165	162	161	161	162	160	161	141
Troubles du langage	Coeff. corrélation	.070	-.117	.085	**.135***	**-.160***	**.147***	**.170***	.033	.078
	Sig. (bilatérale)	.279	.071	.183	**.036**	**.014**	**.023**	**.010**	.627	.295
	N	160	163	160	159	159	160	158	159	140
Déficit auditif	Coeff. corrélation	**.134***	.033	**.133***	.007	-.035	**-.337****	**-.241****	.027	-.008
	Sig. (bilatérale)	**.038**	.608	**.035**	.912	.583	**.000**	**.000**	.690	.916
	N	162	165	162	161	161	162	160	161	141
Déficit visuel	Coeff. corrélation	.027	**-.133***	.068	-.107	-.105	**-.264****	**-.396****	.041	.030
	Sig. (bilatérale)	.673	**.039**	.290	.094	.106	**.000**	**.000**	.552	.685
	N	161	164	161	160	160	161	159	160	141
Autisme	Coeff. corrélation	-.065	.033	-.025	-.075	-.046	.031	.006	**-.306****	.010
	Sig. (bilatérale)	.339	.631	.709	.265	.498	.643	.932	**.000**	.902
	N	161	164	161	161	160	161	159	160	140
Asperger	Coeff. corrélation	**.145***	.044	.096	.074	.003	.014	.031	.124	**-.327****
	Sig. (bilatérale)	**.037**	.529	.159	.279	.968	.834	.660	.092	**.000**
	N	159	161	158	158	157	158	156	157	137

**. La corrélation est significative au niveau .01 / *. La corrélation est significative au niveau .05

Annexe 8. Tableau des corrélations (Tau b de Kendall) entre la préférence à enseigner des enseignants germanophones et leur sentiment de compétence pour enseigner en fonction des besoins éducatifs particuliers des élèves

Préférences à enseigner		Sent. comp. Diff. adapt.	Sent. comp. Diff. appr.	Sent. comp. Déf. intell.	Sent. comp. Hand. phys.	Sent. comp. Tr. langage	Sent. comp. Déf. auditif	Sent. comp. Déficit visuel	Sent. comp. Autisme	Sent. comp. Asperger
Difficultés d'adaptation	Coeff. corrélation	**-.357****	-.045	**.253****	.107	.039	**.171***	.094	**.209****	**.170***
	Sig. (bilatérale)	**.000**	.499	**.000**	.108	.563	**.012**	.175	**.003**	**.025**
	N	147	150	139	140	141	136	134	130	114
Difficultés d'apprentissage	Coeff. corrélation	.089	-.075	.014	**.183***	**.181***	**.182***	**.163***	.014	.072
	Sig. (bilatérale)	.205	.283	.848	**.010**	**.011**	**.012**	**.028**	.856	.379
	N	147	150	139	140	141	136	134	130	114
Déficience intellectuelle	Coeff. corrélation	.038	-.163	**-.447****	-118	.002	.093	.036	-086	-.032
	Sig. (bilatérale)	.572	.015	**.000**	.083	.978	.177	.607	.233	.682
	N	143	146	137	137	138	134	132	128	113
Handicap physique	Coeff. corrélation	.117	.116	-.071	**-.365****	-.028	**-.173***	-.132	-.005	-.098
	Sig. (bilatérale)	.085	.086	.305	**.000**	.680	**.012**	.064	.946	.206
	N	146	149	139	140	140	136	134	130	114
Troubles du langage	Coeff. corrélation	.040	.078	.068	-.014	**-.350****	-.056	-.035	-.016	.124
	Sig. (bilatérale)	.557	.249	.323	.839	**.000**	.420	.624	.830	.112
	N	145	148	138	138	140	135	133	129	113
Déficit auditif	Coeff. corrélation	.044	**.165***	.117	.004	.063	**-.380****	**-.143***	.066	.085
	Sig. (bilatérale)	.518	**.015**	.091	.959	.360	**.000**	**.044**	.362	.270
	N	141	144	136	136	136	133	131	127	112
Déficit visuel	Coeff. corrélation	.065	.094	.022	-.042	-.109	**-.194****	**-.318****	-.005	.045
	Sig. (bilatérale)	.342	.167	.746	.544	.115	**.005**	**.000**	.942	.561
	N	141	144	136	136	136	133	131	127	112
Autisme	Coeff. corrélation	.067	.058	-.026	.020	-.015	.101	.081	**-.349****	**-.186***
	Sig. (bilatérale)	.338	.402	.711	.769	.826	.153	.267	**.000**	**.019**
	N	141	144	136	136	136	133	131	127	112
Asperger	Coeff. corrélation	.044	-.047	.102	.031	.123	.044	.033	-.115	**-.360****
	Sig. (bilatérale)	.538	.513	.158	.667	.088	.547	.658	.133	**.000**
	N	137	140	132	132	132	129	127	124	112

**. La corrélation est significative au niveau .01 / *. La corrélation est significative au niveau .05

Annexe 9. Tableau des corrélations (Tau b de Kendall) entre la préférence à enseigner des enseignants francophones et leur expérience de l'intégration en fonction des besoins éducatifs particuliers des élèves

Préférences à enseigner		Exp. intégr. Diff. adapt.	Exp. intégr. Diff. appr.	Exp. intégr. Déf. intell.	Exp. intégr. Hand. phys.	Exp. intégr. Tr. langage	Exp. intégr. Déf. auditif	Exp. intégr. Déficit visuel	Exp. intégr. Autisme	Exp. intégr. Asperger
Difficultés d'adaptation	Coeff. corrélation	-.071	-.045	.072	.108	.117	.007	.100	-.008	.051
	Sig. (bilatérale)	.299	.513	.295	.115	.089	.922	.145	.906	.460
	N	165	165	165	165	165	165	165	165	165
Difficultés d'apprentissage	Coeff. corrélation	**.186***	-.107	.087	-.061	-.010	.118	.061	.019	.026
	Sig. (bilatérale)	**.011**	.144	.235	.405	.892	.106	.408	.797	.722
	N	166	166	166	166	166	166	166	166	166
Déficience intellectuelle	Coeff. corrélation	**.135***	-.048	**-.187****	-.037	.025	.119	.115	**-.157***	.067
	Sig. (bilatérale)	**.049**	.487	**.007**	.593	.719	.082	.093	**.022**	.328
	N	164	164	164	164	164	164	164	164	164
Handicap physique	Coeff. corrélation	**-.184****	.055	-.067	-.108	-.031	.010	.007	.049	.082
	Sig. (bilatérale)	**.007**	.424	.328	.116	.649	.884	.919	.478	.229
	N	165	165	165	165	165	165	165	165	165
Troubles du langage	Coeff. corrélation	-.033	.023	.017	.085	**-.142***	-.022	.161	.018	-.094
	Sig. (bilatérale)	.634	.747	.806	.225	**.043**	.756	.022	.801	.183
	N	163	163	163	163	163	163	163	163	163
Déficit auditif	Coeff. corrélation	.100	.109	**.173***	.126	-.009	**-.168***	-.102	.077	-.005
	Sig. (bilatérale)	.152	.117	**.013**	.069	.895	**.016**	.143	.266	.948
	N	165	165	165	165	165	165	165	165	165
Déficit visuel	Coeff. corrélation	.022	**.167***	.153	.084	.056	-.003	**-.272****	.080	.123
	Sig. (bilatérale)	.758	**.017**	.029	.232	.427	.961	**.000**	.252	.079
	N	164	164	164	164	164	164	164	164	164
Autisme	Coeff. corrélation	-.144	-.071	-.051	.047	-.037	-.011	-.089	**-.380****	**.193****
	Sig. (bilatérale)	.050	.335	.488	.524	.614	.886	.229	**.000**	**.009**
	N	164	164	164	164	164	164	164	164	164
Asperger	Coeff. corrélation	**.158***	.078	.019	-.070	.007	-.044	-.069	**.151***	**-.285****
	Sig. (bilatérale)	**.035**	.302	.797	.351	.921	.558	.357	**.045**	**.000**
	N	161	161	161	161	161	161	161	161	161

**. La corrélation est significative au niveau .01 / *. La corrélation est significative au niveau.05

Annexe 10. Tableau des corrélations (Tau b de Kendall) entre la préférence à enseigner des enseignants germanophones et leur expérience de l'intégration en fonction des besoins éducatifs particuliers des élèves

Préférences à enseigner		Exp. intégr. Diff. adapt.	Exp. intégr. Diff. appr.	Exp. intégr. Déf. intell.	Exp. intégr. Hand. phys.	Exp. intégr. Tr. langage	Exp. intégr. Déf. auditif	Exp. intégr. Déficit visuel	Exp. intégr. Autisme	Exp. intégr. Asperger
Difficultés d'adaptation	Coeff. corrélation	**.218****	.060	.074	.057	.085	.060	.093	.146	-.053
	Sig. (bilatérale)	**.002**	.394	.296	.416	.230	.394	.185	.038	.451
	N	151	151	151	151	151	151	151	151	151
Difficultés d'apprentissage	Coeff. corrélation	**.183***	-.044	-.040	.035	.072	.067	.136	.020	-.031
	Sig. (bilatérale)	**.015**	.563	.596	.641	.338	.376	.070	.793	.681
	N	151	151	151	151	151	151	151	151	151
Déficience intellectuelle	Coeff. corrélation	.110	.050	**-.393****	**-.189****	-.004	.028	-.116	.062	.087
	Sig. (bilatérale)	.126	.486	**.000**	**.009**	.961	.698	.106	.387	.224
	N	147	147	147	147	147	147	147	147	147
Handicap physique	Coeff. corrélation	-.042	-.109	-.008	**-.171***	.003	.028	.080	-.099	.026
	Sig. (bilatérale)	.561	.132	.907	**.018**	.965	.700	.270	.169	.724
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Troubles du langage	Coeff. corrélation	.025	.059	.119	-.044	**-.281****	.132	-.009	-.111	**.221****
	Sig. (bilatérale)	.732	.417	.100	.547	**.000**	.070	.898	.127	**.002**
	N	149	149	149	149	149	149	149	149	149
Déficit auditif	Coeff. corrélation	.068	.028	.048	-.037	.018	**-.179***	-.024	-.031	-.012
	Sig. (bilatérale)	.347	.700	.509	.607	.799	**.014**	.744	.668	.871
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Déficit visuel	Coeff. corrélation	.064	**-.174***	.038	.052	-.010	.031	-.098	.005	.070
	Sig. (bilatérale)	.380	**.018**	.604	.478	.889	.671	.180	.948	.340
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Autisme	Coeff. corrélation	.010	.072	.082	-.033	.003	.127	-.016	**-.147***	.023
	Sig. (bilatérale)	.895	.333	.270	.656	.970	.088	.830	**.048**	.757
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Asperger	Coeff. corrélation	-.133	-.018	.086	.033	.042	-.129	.045	.017	**-.225****
	Sig. (bilatérale)	.082	.811	.263	.670	.581	.093	.559	.827	**.003**
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141

**. La corrélation est significative au niveau .01 / *. La corrélation est significative au niveau .05

Annexe 11. Canevas d'entretien

Ouverture	Indicateurs/Thèmes
Nous sommes là pour parler de vos opinions par rapport à l'intégration. Mon but est de mieux comprendre les attitudes des enseignants envers l'intégration et donc les facteurs qui influencent les attitudes, les opinions. Par intégration, j'entends les élèves avec des besoins particuliers (quelque soit le handicap ou les difficultés), bénéficiant d'au moins deux heures par semaine de soutien dispensé par une enseignante spécialisée ou une MCDI	But interview Définitions intégration scolaire, élèves à besoins particuliers (langage commun)
Toutes les réponses sont importantes, pas de juste/faux, tout est intéressant, **position neutre**	Non-jugement
Utilisation des données pour la thèse, confidentialité/anonymat, données audio retranscrites	Anonymat/confidentialité
La durée de l'entretien devrait durer une heure environ.	Durée
Relances/questions d'approfondissement	
✓ Je vois. Avez-vous quelque chose à ajouter à vos propos, sur ce thème ? ✓ Qu'entendez-vous par… ✓ Reformulation d'une phrase pas claire pour s'assurer de ce que la personne veut dire	✓ J'aimerais en savoir plus sur ce thème ✓ Pouvez-vous m'expliquer… ✓ Redire les trois derniers mots
Questions générales d'introduction	**Informations sur le participant**
Pour commencer, pouvez-vous me parler de votre vie d'enseignant ? - Depuis combien de temps enseignez-vous ? - A quel degré ? - A quel pourcentage ? - Combien d'années d'expérience de l'intégration scolaire avez-vous ?	Nombre d'années d'enseignement Degré d'enseignement Pourcentage de travail Nombre années expérience intégration /depuis quand
Quelle(s) formation(s) avez-vous suivie(s) ? - initiale(s) ? - continue(s) / développement professionnel ? - avant / pendant / après avoir accueilli un élève BEP dans votre classe ?	Formations suivies (initiale, continue, spécifique pour enseigner aux élèves BEP)
Avez-vous des personnes en situation de handicap dans votre entourage ? - familial, amical, scolaire, voisinage, etc. -	Contact avec des personnes en situation de handicap (privé)

Question de départ (I)	Sentiment général
Quel est votre sentiment général vis-à-vis de l'intégration ? - Qu'est-ce qui fait ou a fait que vous êtes plutôt pour/contre/mitigé/que vous ressentez ça ? Comment le concept d'intégration s'intègre-t-il dans votre philosophie de l'enseignement ?	Croyances, opinions, avis, attitudes envers l'intégration Philosophie d'enseignement, valeurs
Question de départ (II)	**Expérience générale de l'intégration**
Quelle est votre expérience générale de l'intégration ? - Qu'est-ce qui a été positif/négatif ? - Qu'est-ce qui a bien/pas bien fonctionné, fonctionne bien/pas bien ? - Quels sont les défis auxquels vous avez dû faire face lors de vos pratiques d'intégration ? - Quelles ont été les satisfactions que vous avez vécues ? Comment votre expérience de l'intégration a-t-elle influencé vos opinions envers l'intégration ? - Avant votre expérience de l'intégration, quelles étaient vos opinions vis-à-vis de intégration ?	Satisfaction, défis, obstacles à l'intégration (Efforts récompensés ? Motivation ?) Nombre d'élèves par classe, nombre d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers ? Transition, relations parents, collaboration, vision commune Modification des attitudes Influence expérience intégration sur les attitudes
Questions thématiques	**Rôle/responsabilités**
Quelle **responsabilité** (ou **rôle)** pensez-vous avoir dans l'intégration des élèves BEP ? Quelle **responsabilité** (ou **rôle)** pensez-vous avoir quant aux apprentissages des élèves BEP ?	Rôle / responsabilités
	Caractéristiques de l'élève intégré
Quels étaient les besoins éducatifs particuliers de l'élève intégré dans votre classe ? - Quels types de besoins éducatifs particuliers vous paraissent plus faciles/difficiles à enseigner / à intégrer ? - Comment cela se passait-il avec les autres élèves de la classe ? Par rapport à quelles problématiques des élèves ne seriez-vous plus d'accord d'intégrer ?	Nature et intensité des besoins éducatifs particuliers de l'élève intégré Difficultés / ressources/ besoins des élèves Gestion de la classe Limites perçues de l'intégration scolaire

	Formation
Que pensez-vous de la formation que vous avez reçue pour enseigner dans une classe intégrative ? Quelles possibilités de formation avez-vous eues pour être mieux à même de répondre aux besoins des élèves BEP ? • Comment est-ce qu'on vous a préparé à accueillir des élèves en situation de handicap ? Comment exprimeriez-vous vos besoins en termes de formation ? • De quels contenus auriez-vous (eu) besoin ? Quelle forme devrait avoir la formation ?	Adéquation de la formation initiale Opportunités de formation continue Besoins Spécificité de la FC (durée, format, contenu)
	Sentiment de compétence perçu
Comment vous sentez-vous compétent pour enseigner à des élèves en situation de handicap ? - Qu'est-ce qui fait que vous vous sentez compétent / pas compétent ? - Comment ce sentiment se modifie-t-il selon la présence ou l'absence de l'enseignant spécialisé ? - Quels seraient vos besoins pour vous sentir (encore) plus compétent pour enseigner à ces élèves ?	Origine du sentiment de compétence Besoins
	Contact
Quelle expérience de contact avec des personnes en situation de handicap avez-vous vécue en dehors de votre contexte professionnel ? Comment le fait d'être en contact avec une personne en situation de handicap influence-t-il vos opinions vis-à-vis de l'intégration ? - Influence de certains aspects liés à l'intégration ?	Type, fréquence et qualité des contacts Liens contact – opinions Liens contact – autres variables
	Soutien
Quels types de soutien recevez-vous/avez-vous reçus ? • Comment viviez-vous ce soutien humain ? • Outre du soutien humain, quel type de soutien matériel avez-vous à disposition ? • Comment gérez-vous les soutiens quand vous avez plusieurs élèves BEP dans votre classe ? • Quelles incidences percevez-vous ? (*ou projection : pourriez-vous percevoir)* Quelles seraient les autres formes de soutien dont vous auriez besoin ?	Soutien humain / matériel Soutien de la direction Décharge horaire Nombre d'intervenants Besoins

	Collaboration
Comment se passe la collaboration avec l'enseignant-e spécialisé-e/ de renfort/d'appui ? • Quels moyens sont-ils mis à votre disposition pour collaborer ? • De quoi auriez-vous besoin ?	Obstacles, facilitateurs et efficacité Temps à disposition / de décharge Besoins
	Contexte-école /environnement
Quelle est la position de la direction de votre école par rapport à l'intégration ? • Quelles incidences la position de la direction a-t-elle sur vos propres opinions ? Quelle est la position de vos collègues par rapport à l'intégration ? • Qu'est-ce qui se dit/circule à la salle des maîtres ? Comment avez-vous vécu le processus de signalement d'un élève en difficulté ? Et concernant l'attribution des soutiens, comment cela s'est-il passé ? Selon vous, quels sont les changements nécessaires pour favoriser la réussite de l'intégration ?	Position de la direction (messages et valeurs transmis) Intégration choisie ou imposée Position des collègues Processus de signalement Processus d'attribution des soutiens Besoins divers
Question finale	**Paradoxe**
Que pensez-vous du fait qu'on intègre de plus en plus d'élèves avec des besoins complexes (p. ex. élèves avec une trisomie 21, une déficience intellectuelle) et que parallèlement on continue à exclure en classe spéciale ou école spécialisée d'autres élèves dont les besoins sont *plus légers* (p. ex. élèves allophones, avec des difficultés ou un trouble d'apprentissage, etc.) ?	Intégration de certains élèves et exclusion d'autres
Fermeture	
Proposer de relire la retranscription (fidélité des données récoltées) Proposer de communiquer les résultats si intérêt Remerciement	Fidélité Résultats Merci