



Ramel, S. & Lonchampt, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 47-75. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2009.060>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Serge Ramel, Sandrine Lonchampt, 2009



L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire¹

Serge RAMEL² (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse) et
Sandrine LONCHAMPT³ (Université de Lausanne, Suisse)

Entre l'intention de mettre en œuvre une politique d'intégration au sein d'un établissement et la perception de celle-ci par les enseignant-e-s, il y a un écart dont il est important de prendre la mesure. En effet, c'est bien dans le vécu des enseignant-e-s que la réussite ou non d'un projet d'intégration ou d'inclusion se joue et il est essentiel que le pilotage de l'école passe par une meilleure connaissance des représentations de ses acteurs.

Notre étude, inscrite dans la réalité d'un établissement scolaire primaire et secondaire, vise à mettre en évidence ces représentations et à les porter en regard des travaux de recherches menés sur la thématique de l'intégration et de l'inclusion. De cette confrontation naissent de nouvelles pistes d'accompagnement des enseignant-e-s dans ce défi quotidien qui est de maintenir ou intégrer des élèves en grande difficulté au sein d'une classe ordinaire.

Introduction

Contexte de l'étude

En 2007, la direction d'un établissement primaire et secondaire vaudois a souhaité évaluer son fonctionnement en matière de pédagogie compensatoire et d'intégration. Pour ce faire, elle s'est approchée de la Haute école pédagogique vaudoise et les bases d'une recherche ont été posées pour accompagner la direction dans sa réflexion.

La direction de cet établissement de 1'200 élèves peut être qualifiée de volontariste en matière d'intégration : un poste de doyen est consacré à la pédagogie compensatoire, les classes à effectif réduit ont toutes été

1. Nous tenons à remercier la direction de cet établissement pour son engagement et sa grande ouverture.

2. Professeur formateur à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, membre de l'Unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte ». Contact : serge.ramel@hepl.ch.

3. Assistante à l'Université de Lausanne, Faculté des SSP, Institut de Psychologie.



fermées en 2004 et les ressources ainsi libérées réinvesties dans un « pool » d'enseignant-e-s dispensant de l'appui aux élèves en difficulté scolaire pour leur permettre un maintien en classe ordinaire. De plus, une charte sur la dyslexie a été élaborée. La seule classe de développement existante permet de scolariser dans le bâtiment principal des élèves qui auraient probablement rejoint une école ou institution de l'enseignement spécialisé si elle n'avait pas existé.

Néanmoins, la direction de l'établissement pensait que les enseignant-e-s n'étaient pas pleinement convaincu-e-s du bien-fondé de ces mesures, en particulier en ce qui concerne la fermeture des classes à effectif réduit. La direction postulait d'ailleurs l'existence de deux groupes aux positions antagonistes en matière d'intégration.

De la différenciation à l'intégration, en passant par la pédagogie compensatoire

Ces deux dernières décennies ont vu se développer dans l'école vaudoise différents courants pédagogiques qui ont tous en commun la volonté de permettre à chaque élève de trouver sa place au sein de la classe. Il s'agit de proposer à chaque élève d'apprendre à son rythme et selon ses besoins (la différenciation), de tenir compte de ses difficultés avec des dispositifs adaptés (la pédagogie compensatoire), ou de permettre à tout élève de suivre une scolarité sans être séparé de ses autres camarades (l'intégration).

Dans le même temps s'est développé ou s'est renforcé un ensemble de mesures qui, voulant permettre la réalisation des intentions susmentionnées, ont contribué à renforcer la différenciation structurale au sein du système éducatif vaudois. Ainsi, les effectifs des élèves pris en charge en école spécialisée sont passés de 1799 élèves en 1996-1997 (DFJ, 2004) à 2373 élèves en 2007-2008 (DFJ, 2008), ce qui correspond à une augmentation de 31.9%. Par ailleurs, les classes de développement, qui regroupent des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et/ou des problèmes de comportement, sont passées de 1562 élèves en 1999-2000 (DFJ, 2006)⁴ à 1437 élèves en 2007-2008². Nous constatons dans ce dernier cas une baisse sensible des effectifs de 8%, mais nous pouvons nous demander si cette diminution implique plus de maintiens en classe ordinaire ou plus d'orientations vers des écoles spécialisées.

En nous référant aux chiffres publiés par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique sur la rentrée 2006-2007 en Suisse romande et au Tessin (IRDP, 2008), nous constatons que l'ensemble des mesures d'enseignement spécialisé – classes de développement et classes officielles d'enseignement spécialisé comprises – concernait 6.17% des élèves vaudois (4517 élèves sur 73'222). Ces mesures se répartissaient entre les écoles et institutions de l'enseignement spécialisé privées

4. Nous n'avons pas trouvé de chiffres antérieurs à cette date.



subventionnées pour 2.83% (2071 élèves) et les structures dépendant directement de l'Office de l'enseignement spécialisé pour 3.34% (2446 élèves).

En se basant sur les mêmes données, nous relevons que le pourcentage pour le reste de la Suisse romande et du Tessin (hors canton de Vaud) est largement inférieur, puisqu'il se situerait à 3.79% (5552 élèves). L'absence de critères communs tant sur le plan suisse que romand en matière de pédagogie spécialisée nous oblige cependant à nuancer ces chiffres, les réalités se cachant derrière pouvant être sensiblement différentes d'un canton à l'autre.

Adoptée par le peuple suisse en novembre 2004, la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) amènera les cantons à reprendre en totalité la responsabilité de la pédagogie spécialisée, partagée jusque-là avec la Confédération. La Constitution prévoit une période transitoire de 3 ans jusqu'en 2011 pour la mise en œuvre de cette réforme et les cantons ont élaboré pour ce faire un accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Sur le plan vaudois, les objectifs politiques (DFJ, 2007) sont de rapprocher la moyenne vaudoise d'enfants scolarisés en école spéciale (3.1% en 2004) de la moyenne nationale (2%), tout en maintenant le volume des prestations actuelles en matière de pédagogie spécialisée.

Or, nous l'avons vu pour le canton de Vaud, les effectifs des classes officielles relevant directement de l'Office de l'enseignement spécialisé sont supérieurs à ceux des écoles spéciales. Si l'on veut soutenir un processus visant à l'intégration de l'ensemble des élèves, il convient donc de se pencher prioritairement sur les mesures et structures mises en place au sein des établissements scolaires ordinaires, qu'elles relèvent de l'enseignement spécialisé ou non. La différenciation structurale est en effet une réalité encore très présente dans le système scolaire vaudois et parler d'intégration ne va pas de soi quand les chiffres démontrent au quotidien une pratique allant dans le sens contraire.

A ces pratiques de différenciation structurale visant à sortir l'élève d'un cadre scolaire ordinaire pour le mettre dans une classe spéciale, s'ajoutent également un ensemble de mesures dites de pédagogie compensatoire, allant du redoublement à la classe à effectif réduit en passant par l'appui scolaire ou la prise en charge par des PPLS⁵. Ces deux dernières prestations sont le plus souvent proposées hors classe, en individuel ou parfois en petit groupe. Même si l'élève n'est absent qu'une ou plusieurs périodes de sa classe, nous pouvons considérer qu'il s'agit également de différenciation structurale, certes plus légère qu'une prise en charge en classe spécialisée.

5. Dans le canton de Vaud, appellation générique des psychologues, psychomotricien-ne s et logopédistes scolaires.



Néanmoins, aussi louable que soit l'intention d'aider l'élève avant que ses difficultés imposent des mesures plus lourdes à mettre en œuvre, il faut relever que la pédagogie compensatoire a certains effets secondaires peu souhaitables. Doudin (1998), Curonici, Joliat et MacCulloch (2006) relèvent notamment l'utilisation du temps (pris sur le temps scolaire en déduction de l'enseignement régulier), l'effet d'étiquetage (identification des élèves en difficulté), la stigmatisation (étiquetage fait de manière négative), la sous-stimulation (l'élève étant perçu comme ne pouvant pas être aussi stimulé qu'un autre) ou la ségrégation (aider en focalisant sur la différence et en séparant pour dispenser ce soutien). Doudin et Lafortune (2006, p. 65) constatent que « ces mesures reposent sur un paradoxe qui consiste à vouloir mieux intégrer sur le plan scolaire l'élève tout en l'excluant momentanément ou durablement » par des mesures telles que le redoublement, l'appui, la classe regroupant des élèves en difficulté.

Ce paradoxe de l'aide nous amène à poser une construction de l'exclusion en six phases (figure 1) :

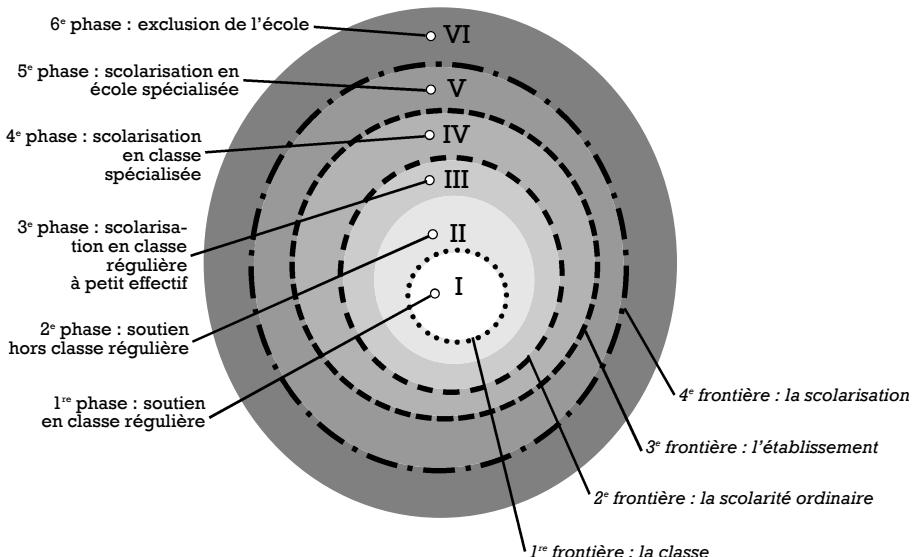


Figure 1 : Phases et frontières de l'exclusion

Dans la phase I, l'aide est apportée directement en classe. Plusieurs des risques mentionnés par Doudin (1998), Curonici, Joliat et MacCulloch (op. cit.) sont déjà présents, mais l'élève en difficulté bénéficie néanmoins d'une scolarité et d'une aide en milieu ordinaire, ce qui tend à minimiser l'impact négatif des mesures proposées.

Dans la phase II, l'appui ou le traitement sont organisés hors de la classe. L'élève reste cependant rattaché à une classe ordinaire, quand bien même il vit une ou plusieurs fois par semaine une forme d'exclusion,



devant quitter ses camarades parfois au milieu d'une activité. Le fil conducteur, voire le lien, est rompu et doit être reconstruit à son retour. De plus, l'élève est soustrait à une partie des apprentissages scolaires donnés en classe ordinaire, ce qui peut contribuer à renforcer l'écart avec ses camarades. Une première frontière est franchie, celle de la classe.

Dans la phase III, l'élève ne suit plus sa scolarité dans la classe ou le bâtiment dans lequel il aurait été s'il n'avait pas eu de difficultés. Il reste dans un cadre de scolarité ordinaire (comme une classe à effectif réduit), mais quand se posera la question de son retour dans une classe ordinaire, l'adaptation que cela impliquera sera d'autant plus délicate.

Dans la phase IV, l'élève bénéficie d'une mesure relevant de l'enseignement spécialisé, même si elle est proposée dans le cadre d'un établissement scolaire ordinaire, par exemple une classe de développement. La majorité des risques relevés plus haut sont présents. Une deuxième frontière est franchie, celle de la scolarité ordinaire.

Dans la phase V, l'élève suit sa scolarité au sein d'une école ou institution de l'enseignement spécialisé. Il ne côtoie plus les enfants de son quartier, de son village ou de sa ville. Sa scolarité se déroule, totalement ou partiellement, en parallèle à celle des autres enfants. Une troisième frontière est franchie, celle de l'établissement.

La phase VI correspond à celle de l'exclusion scolaire, qu'elle soit prononcée par l'autorité scolaire (exclusion au sens réglementaire, échec en fin de scolarité obligatoire ou dans le postobligatoire, etc.) ou qu'elle résulte d'un décrochage de l'élève (abandon plus ou moins volontaire de sa scolarité à partir de l'âge de 15 ans). Une dernière frontière est franchie, celle de la scolarisation.

Bien que chacune de ces phases puisse se présenter indépendamment les unes des autres et que certains élèves vivent leur scolarité directement dans des écoles spéciales, le processus d'exclusion passe souvent par la succession de ces phases et amène à un renoncement progressif d'une scolarité en milieu ordinaire. Ce continuum de mesures mises en place pour répondre aux difficultés d'un élève peut amener progressivement celui-ci d'une phase d'exclusion à une autre, d'un statut à un autre, d'un ordre d'enseignement à un autre. En effet, comme le relèvent Doudin, Borboën et Moreau (2006, p. 147), « une fois orientés dans des classes regroupant des élèves en difficulté, relativement peu d'élèves réintègrent la classe ordinaire ».

Ainsi, plutôt que de présenter l'intégration ou son contraire l'exclusion comme le choix entre une scolarisation dans un établissement ordinaire ou une école spécialisée, nous proposons de l'envisager dans un continuum allant de l'appui en classe jusqu'à une scolarisation hors d'un établissement scolaire ordinaire. Dans cette perspective, toute mesure d'aide à l'enfant peut être autant porteuse d'une chance d'intégration



que d'un risque d'exclusion. Ce paradoxe nous amène à évaluer chaque mesure impliquant le recours à la différenciation structurale, que les difficultés scolaires de l'enfant soient liées à un handicap ou non.

Efficacité des classes à effectif réduit : entre représentation et faits avérés

Comme nous l'avons mentionné, et selon la direction, la fermeture des classes à effectif réduit au sein de l'établissement sur lequel porte notre étude n'aurait pas été acceptée par une partie des enseignant-e-s. Ces dernier-e-s regretteraient qu'un dispositif selon eux si efficace ne fasse plus partie des moyens à disposition de la pédagogie compensatoire.

Signalons tout d'abord que les classes à effectif réduit, telles que pratiquées dans le canton de Vaud, regroupent essentiellement des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et/ou des problèmes de comportement. Elles ne peuvent donc être assimilées à des classes ordinaires à faible effectif. Cette mesure présente donc les risques relevés par Curonici, Joliat et MacCulloch (2006) comme l'effet d'étiquetage, la sous-stimulation ou la ségrégation, tout comme elle repose sur le paradoxe souligné par Doudin et Lafourture (2006) qui consiste à vouloir intégrer tout en excluant.

Par ailleurs, Crahay (2007) relève que les études menées à large échelle ne peuvent confirmer un lien positif entre le score aux tests de connaissance et la taille des classes. Au contraire, un faible effectif peut avoir un effet négatif selon la « loi de Posthumus » définie par de Landsheere (1980, p. 224) : « Un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver, d'année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) de notes ». Nous ajoutons que cette loi vaut également pour l'appréciation du comportement des élèves. Cet effet va donc favoriser le signalement de certains élèves encore plus en difficultés et justifiera alors l'indication d'une prise en charge plus spécifique telle que proposée par une école spécialisée.

En outre, Blatchford et Goldstein (2000) ont relevé un effet négatif des classes à faible effectif sur le comportement des élèves. Les enseignant-e-s de ces classes rapportent plus souvent que les autres le comportement agressif des élèves entre eux ou le rejet de certains par les autres. Selon nos propres observations dans plusieurs établissements scolaires, les classes à effectif réduit sont fermées le plus souvent non pas par choix pédagogiques mais suite aux difficultés de comportement des élèves provoquant l'épuisement des enseignant-e-s titulaires, parfois jusqu'à l'arrêt de travail ou l'abandon du poste. Doudin, Curchod et Baumberger (ce volume) ont d'ailleurs mis en évidence que les enseignant-e-s qui interviennent exclusivement dans des classes regroupant des élèves ayant des difficultés sont à plus haut risque d'épuisement professionnel (burnout) que des enseignant-e-s intervenant en classe régulière.



Les enseignant-e-s appelleraient ainsi de leurs vœux les classes à effectif réduit, quelles que soient les raisons du retard scolaire des élèves les fréquentant ou les conséquences pour celles et ceux qui doivent les gérer au quotidien. Le recours à la différenciation structurale pourrait donc répondre à une autre nécessité : celle de préserver un cadre de travail dans lequel les objectifs scolaires assignés puissent être réalisés sans interférences provoquées par des élèves trop lents, agités et/ou perturbateurs et faisant « obstacle à la réalisation des objectifs assignés par l'enseignant et qui semblent vécus comme une remise en cause de son rôle, de son identité professionnelle. » (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004, p. 480).

Cette vision positive de l'efficacité des classes à effectif réduit tient de la représentation sociale, à savoir « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1991, p. 188). Cette reconstitution du réel est d'autant plus forte que la crainte d'y être confronté est importante.

Les enseignant-e-s : entre différenciation structurale et intégration

Malgré ce constat sur la non-efficacité des classes à effectif réduit, les enseignant-e-s soutiennent massivement ce type de mesure au détriment de l'intégration et de l'inclusion. Selon Doudin, Borboën et Moreau (2006, p. 148), « le point de vue que l'inclusion nuirait tant aux élèves ayant des difficultés qu'à ceux qui n'en ont pas tient plus d'une croyance ou d'un préjugé que d'une connaissance issue de faits expérimentaux et offrant une certaine garantie épistémique ». Cette croyance ou ce préjugé s'opposerait même aux résultats de nombreuses recherches (pour une synthèse, voir Doudin & Lafourture, 2006) : le maintien en classe régulière des élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers leur permet de mieux développer leurs compétences scolaires et sociales que s'ils étaient regroupés dans des classes spécifiques, tout en ne compromettant pas les apprentissages scolaires et sociaux des autres élèves de la classe.

Cette croyance est relativement forte, en particulier quand il s'agit d'intégrer des élèves ayant des problèmes émotifs et comportementaux. Hastings et Oakford (2003) ont trouvé que la majorité des étudiant-e-s à l'enseignement interrogé-e-s pensent qu'intégrer ce type d'élèves aurait un impact négatif sur les autres enfants, l'enseignant, et l'environnement de la classe ou de l'école.

Pourtant, il semblerait aussi que les enseignant-e-s ne soient pas opposé-e-s par principe à l'intégration ou à l'inclusion. Scruggs et Mastropieri (1996), dans une méta-analyse de près de 30 recherches, mentionnent que le tiers des enseignant-e-s de classe ordinaire s'oppose à une politique inclusive, alors que les deux tiers sont d'accord avec le principe de l'inclusion. Doudin, Borboën et Moreau (2006) ajoutent que « seulement



un tiers [des enseignant-e-s] pensent qu'ils ont suffisamment de temps, de compétences et de ressources pour intégrer un élève présentant des difficultés ayant nécessité une orientation autre que la classe ordinaire ». Bélanger et Rousseau (2003, p. 10) relèvent en outre que les enseignantes interrogées par ces deux auteures « [...] se disent ouvertes à l'inclusion si l'on respecte certaines conditions telles que l'ajout de ressources, de temps et de formation ».

Pour leur part, Avramidis, Bayliss et Burden (2000) ont recensé les différentes études portant sur l'attitude des jeunes enseignant-e-s, en formation ou juste sorti-e-s de celle-ci. Il en ressort également qu'en général les étudiant-e-s sont favorables à l'idée de l'intégration et sont prêts à enseigner dans des classes ordinaires avec des élèves ayant des besoins spéciaux, pour autant que leur handicap ne soit pas un frein à leurs propres apprentissages ou aux apprentissages des autres élèves de la classe. Avramidis, Bayliss et Burden (*ibidem*) indiquent également que, bien que les futurs enseignant-e-s adhèrent à la philosophie générale de l'inclusion, ils ne partagent pas l'approche d'une inclusion totale. Wilczenski (1991) signale en outre une baisse significative des attitudes favorables à l'intégration après quelques années de pratique.

Les enseignant-e-s seraient alors prêt-e-s à intégrer des élèves ayant des besoins spéciaux – pour autant qu'on leur en donne les moyens, le temps et la formation – tout en redoutant fortement l'impact de cette intégration sur les autres élèves et sur l'environnement scolaire. Cette double crainte – ne pas avoir des moyens suffisants et devoir gérer l'impact négatif de l'intégration – augmenterait avec les années de pratique et pourrait alors expliquer le recours important à la différenciation structurale tel qu'il est constaté par exemple dans le canton de Vaud.

Le poids de l'intégration dans la vie quotidienne des enseignantes

Il faut prendre en considération que l'effort en matière d'intégration porte actuellement essentiellement sur les degrés enfantin et primaire dans lesquels le pourcentage de femmes y enseignant est très important, le temps partiel étant la forme la plus usuelle de travail⁶. Or, les rendez-vous avec les parents, les spécialistes ou les séances de réseaux – plus nombreuses quand il s'agit d'intégrer des élèves ayant de grandes difficultés scolaires ou des besoins particuliers – s'organisent indépendamment du temps effectif de travail rémunéré et la charge supplémentaire est proportionnellement plus importante pour une activité à temps partiel.

Ainsi, les enseignantes, lorsqu'elles sont mères, voient leur cadre de vie changer considérablement. Leur activité professionnelle doit dorénavant s'organiser en parallèle d'une vie familiale de plus en plus remplie et

6. En Suisse et en 2005-2006, 57.9% des enseignant-e-s des écoles publiques travaillaient à temps partiel.
(http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_r/uebersicht.html).



L'intégration peut être ressentie comme un poids supplémentaire dans des journées dont l'organisation est parfois complexe. Wharton (2004, p. 149) mentionne dans son étude qualitative que « les femmes feraient l'expérience de tensions justement à cause du fait qu'elles s'attendent à devoir dispenser des soins à domicile comme au travail (Wharton & Erickson, 1993). Avoir à s'occuper des autres, à la fois au travail et à la maison, les conduirait à ressentir un vécu de surcharge et éventuellement un *burnout* émotionnel ».

Gendron (2007, p. 8) relève en outre que « l'environnement de l'activité de travail, précisément l'organisation, influe sur le bien ou mal-être des travailleurs. [...] Si les stratégies de coping⁷ visent à renforcer le mécanisme de maîtrise du stress et ainsi œuvrer à réduire les facteurs de stress du travail en tant que tels, le sujet reste un acteur en réaction face aux différentes exigences du travail et facteurs de risque mais n'est pas source d'action ». L'opposition manifestée à l'intégration par les enseignantes peut alors être vue comme une mesure de protection face à un monde professionnel toujours plus envahissant.

« Dans le travail quotidien d'un enseignant », poursuit cette auteure, « les pressions continues de changement se manifestent sous forme de nouveaux défis, et de tensions internes voire de conflits dans ou entre les éléments du système d'activité. Ces conflits sont vécus comme des troubles, des coupures, des situations problématiques ou comme des anomalies par rapport aux attentes envers le travail ou à son déroulement *normal*. La répétition de ces situations de trouble amène le sujet à trouver ses tâches difficiles ou impossibles à réaliser » (ibidem, p. 9). Or, l'intégration a cela de particulier qu'elle remet en question le cadre *normal* de travail de l'enseignant-e et l'oblige à renoncer au « mythe » de l'homogénéité (Doudin et Lafourture, 2006).

Problématique

La revue de la littérature à laquelle nous avons procédé nous montre que, quand bien même l'intégration présente des avantages pour les élèves ayant des difficultés, les enseignant-e-s sont le plus souvent opposé-e-s à ce principe ou y souscrivent avec réticence.

Cet écart constitue selon nous la principale difficulté pour une généralisation de l'intégration scolaire. Pour que celle-ci puisse se réaliser en tenant compte aussi bien des besoins des élèves que des craintes ou des réticences des enseignant-e-s, il convient de se pencher sur celles-ci afin de mieux comprendre ce qui fait obstacle dans la pratique à une école plus inclusive.

7. « Le coping est défini classiquement comme l'effort (les efforts) mis en place par l'individu afin de gérer (maîtriser, réduire, tolérer) son stress perçu – le déséquilibre entre les exigences et les ressources. » (Hellemans et Karnas, 2000).



Nous avons soumis un questionnaire à l'ensemble des enseignant-e-s de l'établissement afin de mieux cerner leurs perceptions de l'intégration scolaire telle que vécue dans leur quotidien. Une meilleure connaissance et une analyse de celles-ci permettront dans un second temps à la direction d'affiner ou adapter sa stratégie de mise en œuvre d'une politique intégrative.

Méthode de recherche

La population étudiée est composée de l'ensemble des enseignant-e-s de l'établissement (primaire et secondaire). Un questionnaire a été distribué en octobre 2007 à 132 personnes et 109 nous ont répondu. Le taux de non-réponses à certaines questions étant parfois élevé, nous avons retenu comme valides 102 questionnaires (taux de retours valides : 77%).

Le questionnaire que nous proposons comporte huit parties distinctes :

- 1) Données personnelles
- 2) Mesures de pédagogie compensatoire : évaluation de différentes mesures d'appui ou de soutien à l'élève.
- 3) Suppression des classes R : évaluation de l'efficacité des classes R et de la pertinence de leur suppression.
- 4) Charte pour la dyslexie : évaluation de la charte élaborée pour les enseignant-e-s.
- 5) Orientation des élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers : évaluation du dispositif d'orientation (bilan, rencontres de réseau, stages, etc.)
- 6) Projet d'intégration : positionnement personnel par rapport aux objectifs d'intégration du canton de Vaud et aux résultats de la recherche en la matière.
- 7) Soutien pour les enseignant-e-s : inventaire du réseau de soutien des enseignant-e-s dans certaines situations et auto-évaluation du niveau de compétences et d'épuisement.
- 8) Suggestions : à l'intention de la direction de l'établissement.

Elles ont pour but de couvrir plusieurs dimensions que la direction de l'établissement et nous-mêmes avons jugées intéressantes d'étudier, à savoir l'évaluation des mesures mises en place pour soutenir l'intégration, le niveau d'adhésion à cette dernière et le soutien social pour les enseignant-e-s.

Cependant, le nombre des variables prises en compte est tel qu'il ne sera pas possible de toutes les aborder dans cet article. Nous n'avons donc retenu qu'un certain nombre d'entre elles.



Lorsque le nombre de répondant-e-s était suffisant et que nous souhaitions comparer plusieurs variables, nous avons effectué des corrélations (test de Pearson) en ne retenant que celles significatives au niveau 0.05 (bilatéral). Nous avons établi des tableaux de proportions (exprimées en pourcents) afin de comparer entre elles les modalités de réponses et les variables. Le nombre de réponses valides variant fortement, nous l'avons indiqué à chaque fois sous les figures et les tableaux.

Résultats et discussion

Suppression des classes à effectif réduit (classes R)

Rappelons que la direction de l'établissement, dans sa demande initiale, posait comme problématique la résistance d'une part des enseignant-e-s à la suppression des classes R. La direction estimait que deux groupes se dessinaient : les « pour » et les « contre ».

De fait, les résultats ne montrent pas cette opposition : une forte majorité – que l'on pourrait qualifier de plébiscite à la fois de l'efficacité des classes R (figure 1) et de la non-pertinence de leur suppression (tableau 1) – rassemble les enseignant-e-s plutôt que les divise. Relevons que 75% des enseignant-e-s sont arrivés dans l'établissement avant 2004 et, de ce fait, ont vécu la fermeture de ces classes.

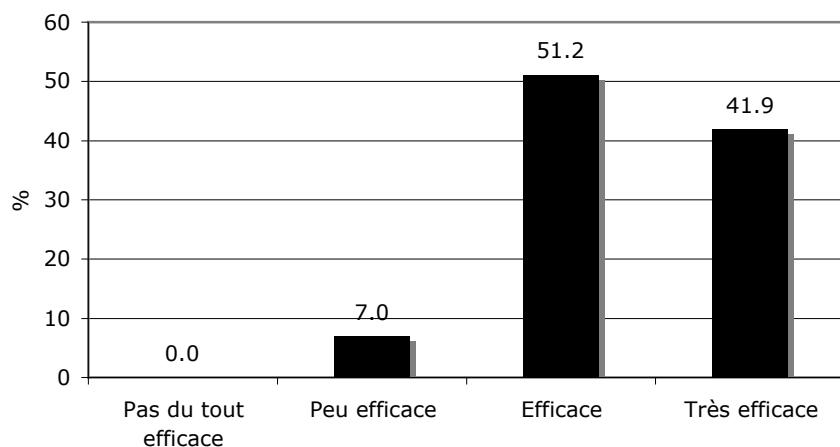


Figure 1 : Proportion de réponses par modalité à la question « Comment évaluez-vous l'efficacité des anciennes classes R pour la progression de leurs élèves ? »

Non seulement les enseignant-e-s jugent très majoritairement que les classes à effectif réduit sont efficaces ou très efficaces, et qu'il n'est pas du tout bénéfique ou peu bénéfique de les avoir supprimées aussi bien pour les élèves ayant des difficultés, pour les autres élèves de la classe que pour les enseignant-e-s de classes régulières. Cette efficacité supposée va à l'encontre des résultats des recherches (pour une synthèse voir



Curonici, Joliat & MacCulloch, 2006 ou Doudin & Lafortune, 2006). Nous relevons pour notre part que nous n'avons pas été en mesure de suivre le parcours des élèves issus de telles classes, des données objectives comme les résultats scolaires n'étant pas recensées dans le dossier des élèves.

Tableau 1 : Proportion de réponses par modalité à la question « L'effet de la suppression des classes R (à effectif réduit) est-il selon vous... »

	Pas du tout bénéfique	Peu bénéfique	Bénéfique	Très bénéfique
Pour les élèves ayant des difficultés (88 réponses valides)	58%	29.5%	9.1%	3.4%
	Total : 87.5%			Total : 12.5%
Pour les autres élèves de la classe (80 réponses valides)	36.3%	53.8%	7.5%	2.5%
	Total : 90.1%			Total : 10%
Pour les enseignant-e-s de classes régulières (84 réponses valides)	45.2%	42.9%	10.7%	1.2%
	Total : 88.1%			Total : 11.9%

Afin de déterminer d'éventuels liens entre les réponses aux questions portant sur l'évaluation des classes à effectif réduit, nous avons calculé un coefficient de corrélation de Pearson entre chacune d'elles (tableau 2).

Nous constatons que ces variables sont fortement corrélées : plus les classes à effectif réduit sont jugées efficaces, moins leur suppression est jugée pertinente, en particulier pour les élèves ayant des difficultés.

Nous remarquons également que la plus forte corrélation positive est entre la non pertinence de fermer les classes à effectif réduit pour les autres élèves et la non pertinence pour les enseignant-e-s de classes régulières. Ce lien met en évidence un facteur de protection aussi bien pour les élèves n'ayant pas de difficultés particulières que pour les enseignant-e-s de classes régulières. Ceci nous amène à avancer l'hypothèse explicative suivante : ces classes ne seraient pas qu'une mesure de pédagogie compensatoire basée sur une réduction de l'effectif. Elles viseraient clairement à séparer les élèves en difficulté des autres élèves et à préserver les enseignant-e-s de classe régulière de cette catégorie d'élèves. Nous serions alors en présence d'un phénomène de ségrégation tel que mentionné par Curonici, Joliat et MacCulloch (2006), ségrégation qui constitue un premier pas vers la différenciation structurale et l'exclusion.

Probablement inconsciente et non voulue comme telle, cette ségrégation se fonde sur l'intention d'offrir aux élèves en difficulté un cadre adapté à leurs besoins. Il faut d'ailleurs relever que la corrélation négative est forte entre le jugement sur l'efficacité des classes à effectif réduit et la pertinence pour les élèves ayant des difficultés de supprimer celles-ci.



Tableau 2 : Corrélations entre les variables relatives à l'évaluation des classes

		Evaluation de l'efficacité des classes R	Pertinence de la suppression des classes R pour les élèves ayant des difficultés	Pertinence de la suppression des classes R pour les autres élèves	Pertinence de la suppression des classes R pour les enseignant-e-s des classes régulières
Evaluation de l'efficacité des classes R	Corrélation de Pearson	1.000	-.535**	-.387**	-410**
	Sig. (bilatérale)		.000	.001	.000
	N	86	82	76	80
Pertinence de la suppression des classes R pour les élèves ayant des difficultés	Corrélation de Pearson	-.535**	1.000	.457**	.589**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000	.000
	N	82	88	80	84
Pertinence de la suppression des classes R pour les autres élèves	Corrélation de Pearson	-.387**	.457**	1.000	.840**
	Sig. (bilatérale)	.001	.000		.000
	N	76	80	80	79
Pertinence de la suppression des classes R pour les enseignant-e-s des classes régulières	Corrélation de Pearson	-.410**	.589**	.840**	1.000
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	
	N	80	84	79	84

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

Nous constatons effectivement que les représentations des enseignant-e-s de cet établissement, pour ce qui est de l'efficacité et du bénéfice des classes pour les élèves s'opposent aux résultats issus des résultats des recherches (pour une revue, voir Doudin & Lafortune, 2006).

Positionnement des enseignant-e-s par rapport aux objectifs d'intégration du canton de Vaud et aux résultats de la recherche

Afin de tester l'accord des enseignant-e-s avec les résultats récents de la recherche, nous avons soumis à leur appréciation différentes affirmations reposant sur les résultats des recherches et rappelées par Doudin et Lafortune (2006).



Tableau 3 : Proportion de réponses par niveau d'accord avec les affirmations validées par les travaux de recherche

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Meilleures compétences scolaires pour les élèves en difficulté (95 réponses valides)	20%	43.2%	31.6%	5.3%
Total : 63.2%			Total : 36.9%	
Meilleures compétences sociales pour les élèves en difficulté (97 réponses valides)	5.2%	27.8%	50.5%	16.5%
Total : 33%			Total : 67%	
Ne compromet pas les apprentissages scolaires des autres élèves (98 réponses valides)	15.3%	51.0%	29.6%	4.1%
Total : 66.3%			Total : 33.7%	
Ne compromet pas les apprentissages sociaux des autres élèves (97 réponses valides)	6.2%	27.8%	43.3%	22.7%
Total : 34%			Total : 66%	

Nous constatons (tableau 3) que si, majoritairement les enseignant-e-s sont d'accord avec des affirmations en ce qui concerne les apprentissages sociaux tant des élèves en difficulté que des autres élèves, ils y sont par contre opposés en ce qui concerne les apprentissages scolaires.

Sachant que la mission particulière de l'école est centrée justement sur les compétences scolaires, volonté réaffirmée par l'accord intercantonal HarmoS⁸, ces positions antagonistes laissent des doutes sur les objectifs scolaires de l'intégration tels que perçus par les enseignant-e-s.

En contrepoint, nous avons demandé à ces dernier-e-s de se positionner sur leur accord avec la différenciation structurale (figure 2).

Nous constatons que la plupart des enseignant-e-s sont favorables au recours à la différenciation structurale pour les élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers, celle-ci étant proposée de surcroît hors des établissements scolaires réguliers.

Nous avons également demandé aux enseignant-e-s s'il était souhaitable, ainsi que réalisable, d'intégrer la plupart des élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers (tableau 4). Ce faisant, nous testons l'adhésion à l'objectif posé pour le canton de Vaud, à savoir la scolarisation dans l'école ordinaire de 98% des élèves et réciproquement de 2% dans des écoles spéciales. On peut raisonnablement qualifier cette proportion de « la plupart des élèves ».

8. « L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) est un nouveau concordat scolaire suisse. Il harmonise pour la première fois au niveau suisse la durée des degrés d'enseignement, leurs principaux objectifs et le passage de l'un à l'autre, tout en actualisant les dispositions du concordat scolaire de 1970 qui réglementent déjà uniformément l'âge d'entrée à l'école et la durée de la scolarité obligatoire. » (Source : <http://www.cdip.ch/dyn/11737.php>).

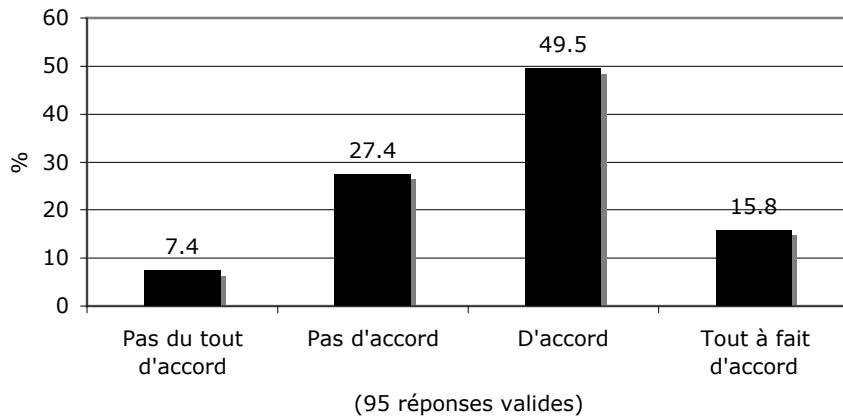


Figure 2 : Proportion de réponses par niveau d'accord avec l'affirmation « Les élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers doivent suivre leur scolarité dans des structures spécifiques ou des classes d'enseignement spécialisé, en dehors des établissements scolaires réguliers. »

La majorité des enseignant-e-s jugent l'intégration de la plupart des élèves « pas du tout » ou « peu souhaitable », ainsi que « pas du tout » ou « peu réalisable ». Si l'on se réfère aux travaux de Doudin, Borboën et Moreau (2006), nous trouvons effectivement une proportion d'un tiers d'enseignant-e-s prêt-e-s estimant cette intégration réalisable. Par contre, ces résultats ne semblent pas aller dans le sens des constatations faites par Scruggs et Mastropieri (1996). La proportion d'enseignant-e-s peu enclins à intégrer la plupart des élèves est en effet le double de celle relevée par ces auteurs. Pour expliquer cette différence de résultats, nous pouvons poser l'hypothèse explicative que de manière déclarative les enseignant-e-s ne sont pas majoritairement favorables à l'intégration, mais s'il s'agit de se prononcer concrètement sur l'application de ce principe, la proportion est alors inverse.

Tableau 4 : Pourcentage de réponses par modalité à la question « Intégrer la plupart des élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers est-il selon vous... »

	Pas du tout souhaitable / pas du tout réalisable	Peu souhaitable / peu réalisable	Souhaitable / réalisable	Très souhaitable / très réalisable
Souhaitable (94 réponses valides)	14.9%	46.8%	33.9%	5.3%
	Total : 61.7%			Total : 36.9%
Réalisable (100 réponses valides)	14.0%	51.0%	32.0%	3.0%
	Total : 65%			Total : 35%



Une autre hypothèse, complémentaire à la première, repose sur le concept de norme sociale qui rassemble les règles de conduite et des modèles de comportement prescrits par la société. En effet, la société a défini l'intégration, y compris scolaire, comme un principe à la fois constitutionnel, légal et concordataire entre les cantons. Les enseignant-e-s, conscient-e-s de cette norme et soucieux euses de se présenter sous un jour favorable, vont l'accepter a priori, tout en remettant en question son application concrète. Cette tendance, plus ou moins consciente, à dire ou à faire ce que l'on attend d'eux, les amènerait à travestir leur jugement afin de préserver leur image. Ce biais lié à la désirabilité sociale mérirait d'être pris en compte lors des travaux portant sur l'intégration.

Appréciation des moyens mis en œuvre par les enseignant-e-s pour favoriser l'intégration

Comme nous venons de le voir, la question de la volonté d'intégration ne peut être séparée de celle des conditions nécessaires à l'intégration, telles que mentionnées par Bélanger et Rousseau (2003) et Rousseau (ce volume).

Nous avons demandé aux enseignant-e-s si les moyens mis en place au sein de leur établissement pour intégrer un maximum d'élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers étaient plus ou moins adéquats, ce terme englobant à la fois la suffisance et la congruence de ces moyens (figure 3).

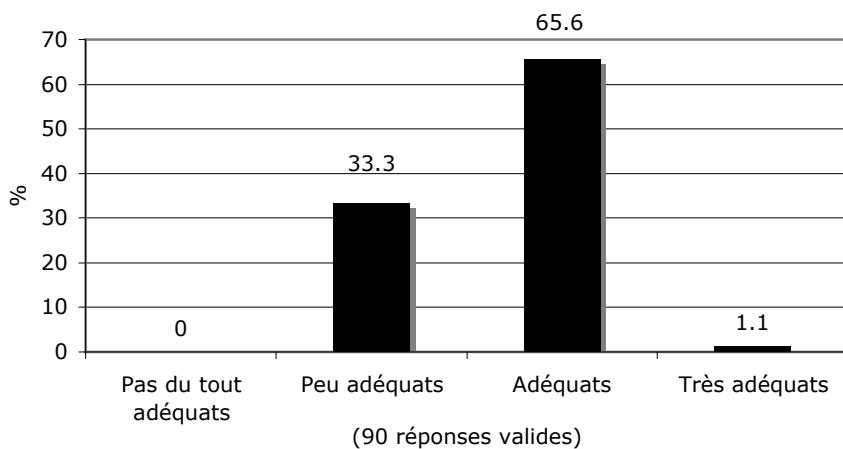


Figure 3 : Proportion (en pourcents) de réponses par modalité à la question « Selon vous, les moyens mis en place au sein de votre établissement pour intégrer un maximum d'élèves ayant de grandes difficultés sont ils... »

Nous constatons qu'une importante majorité des enseignant-e-s jugent adéquats ou très adéquats les moyens mis en œuvre pour intégrer un maximum d'élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers, et ce dans la même proportion qu'ils jugent l'intégration peu ou pas réalisable.



Nous sommes à nouveau face à une apparente contradiction qu'il s'agit de comprendre. Elle tendrait même à contredire Bélanger et Rousseau (2003). Il faut toutefois relever que les moyens ne sont pas les seuls éléments mis en avant par ces auteures, le temps et la formation étant également mentionnés. Malheureusement, notre étude n'incluait pas ces deux dimensions, mais nous mettrons en évidence plus loin les sentiments de compétence et d'épuisement qui peuvent être rapprochés de celles-ci.

Afin d'explorer la contradiction que nous venons de relever, nous avons établi des corrélations, d'une part entre l'appréciation de l'adéquation des moyens mis en œuvre pour intégrer les élèves ayant des difficultés ou des besoins particuliers, et d'autre part, entre différents indicateurs relatifs à l'intégration utilisés précédemment (tableau 5).

Tableau 5 : Corrélations entre le jugement sur l'adéquation des moyens mis en œuvre et les variables relatives à l'intégration

		Adéquation des moyens mis en place pour intégrer les élèves ayant des difficultés	Intégration de la plupart des élèves	Accord global avec la recherche (compétences scolaires)	Accord avec le recours à la différenciation structurale pour les élèves ayant des difficultés
Adéquation des moyens mis en place pour intégrer un maximum d'élèves	Corrélation de Pearson	1.000	.238*	.438**	-472**
	Sig. (bilatérale)		.029	.000	.000
	N	90	84	85	85
Intégration de la plupart des élèves	Corrélation de Pearson	.238*	1.000	.586**	-.626**
	Sig. (bilatérale)	.029		.000	.000
	N	84	93	80	87
Accord global avec la recherche (compétences scolaires)	Corrélation de Pearson	-.438**	.586**	1.000	-.589**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000		.000
	N	85	88	95	90
Accord avec le recours à la différenciation structurale pour les élèves ayant des difficultés	Corrélation de Pearson	-.472**	-.626**	-.589**	1.000
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	
	N	85	87	87	95

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

Concernant l'adéquation des moyens mis en place, nous observons au tableau 8 deux corrélations fortes :

- 1) Il existe une corrélation négative entre le jugement sur l'adéquation des moyens mis en œuvre pour intégrer les élèves ayant des difficultés et l'accord avec le recours à la différenciation structurale pour les élèves ayant des difficultés.



- 2) Il existe une relation positive entre le jugement sur l'adéquation des moyens mis en œuvre pour intégrer les élèves ayant des difficultés et l'accord global avec les résultats des recherches⁹.

Nous avons croisé le jugement sur l'adéquation des moyens mis en œuvre et le niveau d'accord avec le recours à la différenciation structurale (tableau 6).

Tableau 6 : Proportion d'enseignant-e-s par niveau d'accord avec le recours la différenciation structurale, relativement au jugement sur l'adéquation des moyens mis en œuvre

(85 réponses valides)	Pas du tout d'accord avec la différenciation structurale	Pas d'accord avec la différenciation structurale	D'accord avec la différenciation structurale	Tout à fait d'accord avec la différenciation structurale
Moyens mis en œuvre jugés peu adéquats pour soutenir l'intégration	0.0%	2.4%	23.5%	8.2%
	Total : 2.4%		Total : 31.7%	
Moyens mis en œuvre jugés adéquats ou très adéquats pour soutenir l'intégration	7.1%	28.2%	23.5%	5.9%
	Total : 36.5%		Total : 29.4%	

Il est intéressant de relever que les personnes qui jugent les moyens mis en œuvre peu adéquats sont majoritairement favorables à la différenciation structurale et que les personnes qui les jugent adéquats ou très adéquats sont majoritairement défavorables à la différenciation structurale. Cependant, la proportion de personnes jugeant les moyens adéquats et néanmoins favorables à la différenciation structurale est relativement importante. Ainsi, sans contredire totalement Bélanger et Rousseau (2003) et Rousseau (ce volume), comme pouvaient le laisser penser les premiers résultats, cette analyse plus fine atténue l'effet des moyens mis en œuvre sur le recours ou non à la différenciation structurale. Ces moyens sont nécessaires mais non suffisants pour dissuader les enseignant-e-s de séparer les élèves en difficulté des autres élèves.

Nous avons également croisé le jugement sur l'adéquation des moyens mis en œuvre et le niveau d'accord avec les affirmations validées par les recherches relativement aux compétences scolaires (tableau 7).

Les personnes jugeant les moyens peu adéquats sont toutes opposées aux affirmations validées par la recherche et les personnes jugeant les moyens adéquats ou très adéquats sont majoritairement opposées à ces

9. Dans ce cas nous n'avons retenu que les affirmations en lien avec les compétences scolaires, la majorité des enseignant-e-s étant en accord avec les affirmations concernant les compétences sociales.



mêmes affirmations. Ainsi, même s'il existe un lien entre l'adéquation des moyens et l'accord avec les résultats des recherches, cette opposition aux résultats issus de la recherche – qu'ils soient connus en tant que tels ou non – serait commune à la grande majorité des enseignant-e-s et ceci constituerait un trait fort de leur perception de l'intégration.

Tableau 7 : Proportion d'enseignant-e-s par niveau d'accord avec les affirmations validées par les travaux de recherche (compétences scolaires), relativement au jugement sur l'adéquation des moyens mis en œuvre

(85 réponses valides)	Pas du tout d'accord avec les affirmations validées par les travaux de recherche	Pas d'accord avec les affirmations validées par les travaux de recherche	D'accord avec les affirmations validées par les travaux de recherche	Tout à fait d'accord avec les affirmations validées par les travaux de recherche
Moyens mis en œuvre jugés peu adéquats pour soutenir l'intégration	11.8%	22.4%	0.0%	0.0%
	Total : 34.2%		Total : 0.0%	
Moyens mis en œuvre jugés adéquats ou très adéquats pour soutenir l'intégration	7.1%	37.6%	20.0%	1.2%
	Total : 44.7%		Total : 21.2%	

Afin de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse, nous avons comparé (tableau 8) le niveau d'accord avec les affirmations validées par la recherche (relatives aux compétences scolaires) et le jugement sur l'intégration de la plupart des élèves. Rappelons que la corrélation entre ces deux variables est positive ($r=.586$, voir tableau 5).

Nous remarquons que les enseignant-e-s qui sont d'accord avec les résultats des recherches restent néanmoins majoritairement sceptiques quant à l'intégration de la plupart des élèves. On peut supposer que l'adéquation des moyens joue un rôle important dans le jugement sur l'intégration de la plupart des élèves et celle-ci n'est pas prise en compte dans cette observation.

Dans le tableau 9 ci-après, nous avons retenu uniquement les enseignant-e-s (34.3%) qui à la fois étaient en accord avec les affirmations validées par les résultats des recherches (compétences scolaires) et jugeaient les moyens mis en œuvre adéquats ou très adéquats. Nous avons alors mis en évidence leur jugement sur le recours à la différenciation structurale et l'intégration de la plupart des élèves.

Dans ce cas, il est intéressant de relever que la majorité des enseignant-e-s n'est pas d'accord avec le recours à la différenciation structurale, alors qu'elle est d'accord avec l'intégration de la plupart des élèves. Si le fait d'adhérer aux résultats de la recherche ou de juger adéquats les



Tableau 8 : Pourcentage d'enseignant-e-s par niveau d'accord avec les affirmations validées par les travaux de recherche (compétences scolaires), relativement au jugement sur l'intégration

(88 réponses valides)	Pas du tout d'accord avec les affirmations validées par les travaux de recherche	Pas d'accord avec les affirmations validées par les travaux de recherche	D'accord avec les affirmations validées par les travaux de recherche	Tout à fait d'accord avec les affirmations validées par les travaux de recherche
Intégration pas du tout souhaitable ou pas du tout réalisable	8%	6.8%	1.1%	0.0%
	Total : 14.8%		Total : 1.1%	
Intégration peu souhaitable ou peu réalisable	10.2%	38.6%	10.2%	0.0%
	Total : 48.8%		Total : 10.2%	
Intégration souhaitable ou réalisable	0.0%	14.8%	6.8%	0.0%
	Total : 14.8%		Total : 6.8%	
Intégration très souhaitable ou très réalisable	0.0%	0.0%	2.3%	1.1%
	Total : 0.0%		Total : 3.4%	

moyens mis en œuvre n'est pas suffisant pour affirmer une position intégrative, lorsque ces caractéristiques sont présentes toutes deux chez les enseignant-e-s, la position de ces dernier-e-s est intégrative, voire fortement intégrative.

Tableau 9 : Proportion d'enseignant-e-s en accord avec les résultats de la recherche et jugeant adéquats les moyens mis en œuvre, relativement au recours à la différenciation structurale et à l'intégration de la plupart des élèves

(35 réponses valides)	Pas du tout d'accord avec les affirmations validées par les travaux de recherche	Pas d'accord avec les affirmations validées par les travaux de recherche	D'accord avec les affirmations validées par les travaux de recherche	Tout à fait d'accord avec les affirmations validées par les travaux de recherche
Recours à la différenciation structurale	16.7%	72.2%	11.1%	0.0%
	Total : 88.9%		Total : 11.1%	
Intégration de la plupart des élèves	5.9%	41.2%	35.3%	17.6%
	Total : 47.1%		Total : 52.9%	



Néanmoins, il faut relever que ces enseignant-e-s sont plus opposés au recours à la différenciation structurale qu'ils ne sont favorables à l'intégration de la plupart des élèves. Ainsi, se positionner contre une mesure sans nuance (car touchant tous les élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers) ne veut pas pour autant dire que l'on soit prêt à intégrer ces mêmes élèves dans sa propre classe. Plus du tiers des enseignant-e-s – en accord avec les affirmations validées par les résultats des recherches et satisfaits des moyens mis en œuvre pour soutenir l'intégration – y sont même opposés.

Il faut par ailleurs relever que nous ne nous sommes pas attachés à vérifier dans notre étude si les enseignant-e-s étaient au fait des résultats de la recherche ou non. Ainsi, leur accord aux affirmations proposées peut aussi bien être dû à des lectures d'articles, à des formations reçues, à des convictions personnelles qu'à une perception fondée sur leur pratique. C'est sur cette dernière que va porter la suite de notre analyse.

Volonté d'intégration et pratique des enseignant-e-s

Dans l'établissement observé, la population se répartit en trois groupes distincts : 52.9% des enseignant-e-s ont plus de 15 ans d'enseignement, 33.3% ont de 6 à 15 ans d'enseignement et seulement 13.7% ont de 1 à 5 ans d'enseignement.

Nous avons croisé cette variable avec celles relatives à l'intégration et avons rajouté deux nouvelles variables mesurant respectivement le sentiment de compétence¹⁰ et la fréquence d'épuisement¹¹ face aux élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers (tableau 10).

Le présupposé qui tendrait à postuler que les personnes les plus expérimentées sont les plus aptes à porter l'intégration ne se confirme pas. En effet, les jeunes enseignant-e-s ayant au plus 5 ans de pratique se sentent plus compétents et moins éprouvés que leurs collègues plus expérimentés. Ils sont par ailleurs nettement plus favorables à l'intégration de la plupart des élèves et nettement moins favorables au recours à la différenciation structurale.

Nous pouvons ainsi rejoindre Avramidis, Bayliss et Burden (2000), le plus évident étant le non recours à la différenciation structurale pour la majorité des jeunes enseignant-e-s de notre population. Il faut néanmoins relativiser la généralisation de ces résultats, car ils ne représentent qu'une cohorte de quatorze sujets.

10. Echelle de Lickert en quatre positions, allant de « pas du tout compétent » à « très compétent ». Seules les deux dernières positions « compétent » et « très compétent » ont été retenues pour cette comparaison.

11. Echelle d'intensité en sept positions, allant de « jamais » à « chaque jour » recodée ensuite en quatre positions. Seule la dernière position « de quelques fois par semaine à chaque jour » a été retenue pour cette comparaison.



Tableau 10 : Proportion d'enseignant-e-s selon les années d'enseignement, relativement à l'intégration, au sentiment de compétence et d'épuisement

(35 réponses valides)	Pour l'intégration de la plupart des élèves	Pour le recours à la différenciation structurale	D'accord avec les affirmations validées par les travaux de recherche	Ayant un sentiment de compétence face aux élèves ayant des difficultés	Eprouvant un sentiment d'épuisement plurihebdomadaire ou journalier face aux élèves ayant des difficultés
1-5 ans de pratique (14 réponses valides)	50%	35.7%	46.2%	50.0%	16.7%
6-15 ans de pratique (34 réponses valides)	12.9%	78.8%	11.8%	24.2%	38.7%
Plus de 15 ans de pratique (54 réponses valides)	25.0%	64.6%	22.9%	20.5%	35.7%

Le deuxième résultat qui frappe est le faible taux d'épuisement plurihebdomadaire ou journalier de ces jeunes enseignant-e-s par rapport à leurs collègues plus expérimentés. Plutôt que d'expliquer cet écart par le nombre d'années d'enseignement, la corrélation entre ces variables n'étant pas significative ($r=.051$), nous préférions avancer une hypothèse en lien avec le sentiment de compétence, comme nous pouvons l'observer dans le tableau 11 :

Tableau 11 : Corrélations entre le sentiment de compétence, l'épuisement pluri-hebdomadaire ou journalier et différentes variables relatives à la différenciation structurale et à l'intégration

		Epuisement pluri-hebdomadaire ou journalier	Recours à la différenciation structurale pour les élèves ayant des difficultés	Intégration de la plupart des élèves	Accord avec les résultats des recherches (compétences scolaires)
Sentiment de compétence	Corrélation de Pearson	-.444**	-.398**	.325**	.296**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.003	.006
	N	81	84	82	86

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)
** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)



Nous voyons que le sentiment de compétence est corrélé négativement avec l'épuisement et le recours à la différenciation structurale : plus l'enseignant-e se sent compétent-e, moins il/elle se dit épuisé-e pluri-hebdomadairement et moins il/elle est favorable à la différenciation structurale. Par ailleurs, plus l'enseignant-e se sent compétent-e, plus il/elle est favorable à l'intégration de la plupart des élèves et en accord avec les résultats issus des recherches. On voit ainsi, à l'instar de Doudin, Borboën et Moreau (2006) ou de Bélanger et Rousseau (2003) que le sentiment de compétence est étroitement lié à une position d'ouverture quant à l'intégration scolaire.

De plus, le sentiment de compétence face aux élèves ayant des besoins particuliers décroît avec les années de pratique, le plus grand écart ayant lieu entre la catégorie des enseignant-e-s ayant de 1 à 5 années d'enseignement et celle ayant de 6 à 15 années de pratique. Un changement de même ampleur a lieu pour le sentiment d'épuisement hebdomadaire ou journalier, la proportion de personnes éprouvant un sentiment d'épuisement pluri-hebdomadaire ou journalier face aux élèves ayant des difficultés doublant chez les enseignant-e-s ayant de 6 à 15 ans de pratique.

La catégorie qui se démarque le plus par rapport à son faible soutien à l'intégration (12.9%), son faible accord avec les affirmations validées par la recherche (11.8%) et son fort soutien à la différenciation structurale (78.8%) est celle des enseignant-e-s ayant de 6 à 15 années de pratique. L'érosion des convictions montrée par Avramidis, Bayliss et Burden (2000) semble opérer de manière particulièrement importante au cours des quinze premières années de pratique. Comment à nouveau expliquer cette évolution ?

Il est possible que la formation reçue par les enseignant-e-s, tous l'ayant suivi-e en HEP, les incitent à une vision plus intégrative, alors que les autres enseignant-e-s n'ont pas ou peu abordé cette question durant leur formation initiale. En effet, l'obligation d'intégrer des aspects liés au handicap et à l'intégration est nouvelle car elle est liée à la reconnaissance au niveau suisse des titres délivrés par les HEP. Il faut en outre relever que la formation ou les formateurs trices n'ont pratiquement jamais été cités parmi les ressources mobilisées par les enseignant-e-s (tableau 12).

Un autre facteur, plus sociologique peut également expliquer cette grande différence entre des enseignant-e-s débutant-e-s et des enseignant-e-s expérimenté-e-s ou très expérimenté-e-s. Il s'agit alors de tenir compte de l'interaction de la vie familiale et de la vie professionnelle.

Le pourcentage de femmes enseignant dans l'établissement sur lequel porte notre étude est très important, soit 98.9%. Le 46.7% des enseignantes de l'établissement travaillent à un temps partiel égal ou supérieur à 50% et le 20.7% à temps partiel inférieur à 50%.



Tableau 12 : Type de soutien mentionné spontanément par les enseignant-e-s pour les appuyer dans leur travail auprès d'élèves en difficulté

(103 réponses valides)	Type de soutien mentionné
Collègues de classe régulière	90%
Pool appui	43%
PPLS	40%
Proches	28%
Connaissances (personnes)	27%
Parents d'élève	15%
Direction	5%
Réseau mis en place par l'école	4%
Ressources personnelles	3%
Formation	0%

Par ailleurs, 48% des enseignantes, qui ont entre 6 et 15 années d'enseignement, ont entre 31 et 50 ans. Nous supposons que ces dernières doivent partager leur activité entre vie professionnelle et vie de famille¹². En s'appuyant sur Wharton (2004) et Gendron (2007), nous pouvons avancer l'hypothèse explicative que l'opposition manifestée à l'intégration par les enseignantes de ce groupe peut alors être vue comme une mesure de protection de leur sphère privée et de préservation de leur gestion familiale.

Conclusion

Classes à effectif réduit

Nous avons constaté que la très grande majorité des enseignant-e-s regrettent quatre ans après la suppression des classes à effectif réduit, tout en relevant leur efficacité. Le préjudice leur paraît être autant pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, pour les autres élèves, que pour les enseignant-e-s eux-mêmes. De plus, la corrélation forte entre la pertinence/non pertinence de la suppression de ces classes pour les autres élèves et les enseignant-e-s nous confirme que cette mesure de différenciation structurale joue un important rôle protecteur face aux élèves orientés dans ces classes. Notre étude ne nous indique pas de quelle nature serait cette protection, mais la recherche d'homogénéité, plus favorable selon beaucoup d'enseignant-e-s aux apprentis-

12. ans et celui à la maternité de 30.9 ans.

(Sources : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/06/blank/data/03.html> et <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/06/blank/key/02/06.html>).



sages scolaires (Doudin et Lafortune, 2006; Curonici, Joliat et McCulloch, 2006) est une composante possible. Par ailleurs, de notre expérience clinique, nous constatons que les classes à effectif réduit accueillent en forte proportion des élèves ayant des problèmes de comportement. Cette ségrégation permettrait ainsi à la classe ordinaire de fonctionner dans un calme plus relatif, au détriment des élèves perturbateurs et des enseignant-e-s devant gérer les classes à effectif réduit.

Adhésion à l'intégration scolaire

Au vu des résultats de notre recherche, nous pouvons qualifier de faible l'adhésion des enseignant-e-s à l'intégration : seule une minorité la juge souhaitable et réalisable. Inversement, le recours à la différenciation structurale pour les élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers est souhaité par la majorité d'entre eux. De plus, les enseignant-e-s sont pour la plupart opposés aux affirmations validées par la recherche quand elles attestent d'un bénéfice pour les apprentissages scolaires des élèves ayant des difficultés ou d'une non péjoration des apprentissages scolaires des autres élèves. Par contre, une majorité des enseignant-e-s reconnaissent des effets positifs pour les apprentissages sociaux des élèves intégrés et la neutralité de l'intégration sur les apprentissages sociaux des autres élèves.

L'intégration scolaire est donc remise en question principalement sur les aspects liés aux apprentissages scolaires, alors qu'il s'agit de sa raison d'être principale. Il est par ailleurs préoccupant de constater une telle opposition aux constats issus de la recherche, les représentations des enseignant-e-s étant parfois à l'opposé. Notre étude ne mesurait pas si les enseignant-e-s avaient connaissance ou non de la scientificité des affirmations proposées, mais nous constatons tout de même que les savoirs d'expérience s'opposent pour la plupart des enseignant-e-s aux savoirs expérimentaux.

Il faut néanmoins relever que les enseignant-e-s novices, peu nombreux, sont plus en accord avec le principe de l'intégration et les constats issus de la recherche. Ils sont fortement opposés au recours à la différenciation structurale pour les élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers. Il est à la fois rassurant de constater cette ouverture à l'intégration scolaire, mais inquiétant de voir à quel point elle s'érode durant la première décennie de pratique.

Par ailleurs, même si les moyens mis en œuvre pour soutenir l'intégration sont jugés adéquats, la volonté de recourir à la différenciation structurale ne diminue pas drastiquement : près de la moitié des enseignant-e-s y adhèrent encore, quand bien même jugent-ils adéquats les moyens mis en œuvre pour soutenir l'intégration. Cette composante est donc importante mais non suffisante. Si les enseignant-e-s sont de plus en accord avec les constats issus de la recherche, la proportion d'entre eux encore prêts à recourir à la différenciation structurale



devient très faible. Nous pouvons donc conclure que la mise en place des moyens adéquats doit être accompagnée d'une information fondée sur les résultats des recherches.

Conditions pour l'intégration scolaire

Accueillir dans sa classe des élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers met clairement les enseignant-e-s dans une situation d'épuisement. La fréquence d'épuisement pluri-hebdomadaire ou journalier est doublée durant la première décennie d'activité professionnelle et le sentiment de compétence diminue par contre de moitié durant cette même période.

Ce sentiment de compétence peut être mis en lien avec le sentiment d'épuisement, le recours à la différenciation structurale ou l'intégration de la plupart des élèves. Il est donc primordial, pour favoriser l'intégration et diminuer le recours à la différenciation structurale sans mettre les enseignant-e-s en danger, de renforcer ce sentiment de compétence tout au long de leur carrière. Or, l'essentiel du soutien à l'intégration est focalisé sur les élèves (appuis scolaires, soutien pédagogique spécialisé, renfort pédagogique) et peu sur la classe ou l'enseignant-e. Notre étude montre cependant l'importance d'accorder une attention à l'ensemble des acteurs pour que celle-ci puisse se développer.

Impact de l'intégration scolaire

Nous avons vu que les enseignant-e-s qui ont entre 6 et 15 ans de pratique sont les moins favorables à l'intégration, tout en étant le plus opposé-e-s aux résultats de la recherche, et adhèrent le plus au recours à différenciation structurale pour les élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers. C'est en outre durant cette période d'activité que le sentiment de fort épuisement double et que celui de compétence est divisé par deux.

Or, cette catégorie est majoritairement composée de femmes entre 31 et 50 ans, travaillant à temps partiel. Nous avons émis l'hypothèse que l'opposition à l'intégration scolaire et le recours à la différenciation structurale pourraient être également motivés par un souci de se préserver, particulièrement quand le poids de la vie familiale devient plus important et que s'occuper de situations problématiques devient émotionnellement moins gérable. Cette hypothèse renforce la nécessité de développer des moyens de soutien à l'enseignante et non seulement aux élèves.

Rôle de la formation

Comme nous l'avons relevé, il est particulièrement frappant de constater que la formation n'a pratiquement pas été mentionnée par les enseignant-e-s parmi les ressources mobilisées face à des situations liées à l'intégration. A notre sens, cela n'est pas étonnant car la formation se



borne encore trop souvent à poser des résultats de recherche et à décrire les problématiques et le contexte des élèves en situation de handicap. Elle néglige le plus souvent des aspects liés à la collaboration entre professionnels, particulièrement au sein d'une même classe, ce qui est primordial en situation d'intégration. Les offres de formation continue et d'accompagnement sont de surcroît insuffisantes en regard des enjeux qui se présentent pour ces prochaines années.

En regard des résultats de notre étude, il est essentiel que se développe une formation qui puisse accompagner les enseignant-e-s dans leur pratique, du degré primaire et enfantin au postobligatoire. Une formation par trop dogmatique et détachée du terrain de l'enseignement a peu de chance d'amener progressivement les enseignant-e-s à l'intégration scolaire voire à l'inclusion scolaire. Sous forme de conseils ou d'accompagnements – individuels ou collectifs – et de formations adaptées aux réalités des établissements scolaires, cette formation doit se centrer stratégiquement pendant ces prochaines années sur les enseignant-e-s et leur réalité de gestionnaire de classe de plus en plus hétérogène. En s'élargissant du particulier (l'élève en difficulté) vers le général (la classe, l'établissement), la formation apportera des éléments essentiels à la mise en œuvre d'une politique intégrative, valable pour l'ensemble de la scolarité et non seulement pour quelques expériences locales.



Références

- Abric, J.-C. (1991). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris : PUF.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Bélanger, S. & Rousseau, N. (2003). *Identification des attitudes des enseignantes du primaire relatives à l'inclusion scolaire*. Communication présentée au Grand Atelier MCX : la formation au défi de la complexité, Lille.
- Blatchford, P. & Goldstein, H. (2000). *New evidence on class size*. Summary of a symposium at BERA annual conference, Cardiff.
- Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (2007). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007. Berne : CDIP.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignantes. Bruxelles : De Boeck.
- Département de la formation et de la jeunesse (DFJ). (2004). *Rentrée 2004. Document II. Repères pour l'année scolaire 2004-2005*. Document consulté le 30.10.2008 de http://www.publidoc.vd.ch/guestDownload/direct?path=/Company%20Home/VD/CHANC/SIEL/antilope/objet/CE/Communiqu%C3%A9%20de%20presse/2004/08/224095_RENTREE_2004_docII_20040817_407061.pdf.
- Département de la formation et de la jeunesse (DFJ). (2006). *Rentrée scolaire 2006-2007. Conférence de presse du DFJ du 22 août 2006*. Document consulté le 30.10.2008 de http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/Rentr_e2006_pres060822_-_rentr_e_scolaire.pdf.
- Département de la formation et de la jeunesse (DFJ). (2007). *Commission de référence "RPT et enseignement spécialisé". Présentation du 1er juin 2007*. Document consulté le 30.10.2008 de http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/ops/fichiers_pdf/OPS-070601_cadregeneral_rpt_es_cr.pdf.
- Département de la formation et de la jeunesse (DFJ). (2008). *Rentrée scolaire 2008. Repères statistiques*. Document consulté le 30.10.2008 de http://www.publidoc.vd.ch/guestDownload/direct?path=/Company%20Home/VD/CHANC/SIEL/antilope/objet/CE/Communiqu%C3%A9%20de%20presse/2008/08/277370_Rentr%C3%A9eVD_2008%20-%20statistiques_20080819_642199.pdf.
- Doudin, P.-A. (1998). Scolarisation des enfants portugais en Suisse : rapport d'experts. Berne : CDIP.
- Doudin, P.-A., Borboen, F. & Moreau, J. (2006). Représentations des enseignantes et pratiques de réintégration. Dans P.-A. Doudin & L. Lafourture (Ed.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 145-163). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A. & Lafourture, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. Dans P.-A. Doudin & L. Lafourture (Ed.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 43-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M. & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 465-486.
- Gendron, B. (2007). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignantes*. Communication présentée au Symposium de l'AREF (28 au 31 août 2007). Emotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ? Strasbourg.
- Hastings, R. P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 : 1, 87-94.
- Hellemans, C. & Karnas, G. (2000). Le stress professionnel : quels liens entre les contraintes au travail et les stratégies de coping ? Dans B. Gangloff (Éd.), *Satisfactions et souffrances au travail* (pp. 77-89). Paris : L'Harmattan.
- Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP). (2008). *Statistiques scolaires. Scolarité obligatoire. Suisse romande et Tessin. Tableaux comparatifs. Année scolaire 2006-2007*. Document consulté le 30.10.2008 de http://www.irdp.ch/publicat/irdp_dossiers_comparatifs/stats/statsdocumentcomplet0607.pdf.
- Landsheere (de), G. (1980). *Examens et évaluation continue. Précis de docimologie*. Paris, Bruxelles : Nathan, Labor.
- Scruggs T. & Mastropieri M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion. *Exceptional Children*, 63 (1), 59-74.
- Wharton, A. S. (2004). Femmes, travail et émotions : concilier emploi et vie de famille. *Travailler*, 12, 135-160.



Wharton, A. S. & Erickson R. J. (1993). Managing emotions on the job and at home : understanding the consequences of multiple emotional roles. *Academy of Management Review*, 18, 1-30.

Wilczenski, F. L. (1991). *Use of the "Attitudes Toward Mainstreaming Scale" with undergraduate education students*. Communication présentée au Annual meeting of the New England Educational Research Organization, Portsmouth. Document consulté le 10.11.2008, de http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/f8/fc.pdf.

