

Perception des croyances et connaissances des enseignants du primaire à propos de l'intégration scolaire

Auteur : Bacus, Sophie

Promoteur(s) : Lafontaine, Dominique

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2017-2018

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/5990>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Perception des croyances et connaissances des enseignants du primaire à propos de l'intégration scolaire

Mémoire présenté par **Sophie BACUS**

En vue de l'obtention du grade de
Master en Sciences de l'Éducation à
finalité spécialisée en Enseignement

Sous la direction de Mme Dominique LAFONTAINE – Promotrice

Lecteurs : Jean-Jacques DETRAUX – Co-promoteur et lecteur
Annick COMBLAIN - Lectrice

Année académique 2017-2018

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser des remerciements aux différentes personnes qui m'ont soutenue tout au long de ce travail et qui ont permis sa réalisation.

Tout d'abord, je souhaite adresser mes plus vifs remerciements à mes promoteurs, Madame Dominique Lafontaine ainsi qu'à Monsieur Jean-Jacques Detraux pour leurs précieux conseils prodigués tout au long de la réalisation de ce travail, leur soutien, leur disponibilité et leurs relectures. Merci également à Madame Virginie Dupont pour sa contribution à l'analyse statistique et ses réponses.

Je tiens également à remercier mes lecteurs, Monsieur Jean-Jacques Detraux et Madame Annick Comblain d'avoir accepté d'investir d'assurer ce rôle.

Mes remerciements vont ensuite aux directeurs et aux instituteurs pour leur participation et leur implication dans ma recherche.

Enfin, je tiens sincèrement à remercier chaleureusement mes proches et plus particulièrement Caroline Toppet et Lauriane Anello pour leur patience, leur soutien, leurs encouragements et leurs relectures attentives.

Table des matières

Introduction	1
Revue de littérature.....	3
<i>1 Les croyances et les connaissances des enseignants</i>	<i>3</i>
1.1 Croyances des enseignants.....	4
1.2 Connaissances des enseignants	5
1.2.1 Connaissances théoriques.....	5
1.2.2 Connaissances pragmatiques ou ouvrages	6
1.3 Catégories de croyances et de connaissances des enseignants	7
1.4 Évolution des croyances et des connaissances des enseignants et formation initiale.....	8
1.5 Quel lien entre les croyances et connaissances des enseignants et l'intégration scolaire ? ...	9
<i>2 Que disent les chercheurs à propos de l'intégration scolaire ?</i>	<i>10</i>
2.1 Intégration ou inclusion scolaire ?.....	10
2.1.1 De l'intégration scolaire	11
2.1.2 Vers l'inclusion scolaire.....	12
2.1.3 Conclusion.....	12
2.2 Intégration ou inclusion scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?.....	13
2.2.1 Fonctionnement et structure du dispositif en Fédération Wallonie-Bruxelles	14
2.2.1.1 Les types d'intégration scolaire	15
2.2.1.2 Quels élèves pour l'intégration scolaire ?.....	16
2.2.1.3 Comment mettre en place l'intégration scolaire en FWB ?.....	23
2.2.1.4 Comparaison du fonctionnement de la FWB à celui de la Flandre	25
2.2.1.5 Quel outil pour élaborer l'intégration scolaire ?	26
2.2.1.6 Besoins spécifiques et aménagements raisonnables.....	27
2.2.2 Qu'en pense le Pacte pour un Enseignement d'Excellence ?.....	29
2.3 Quelles sont les conditions pour réussir une intégration scolaire ?.....	32
2.4 Quels effets ont l'intégration et l'inclusion scolaires ?	37
2.4.1 Les effets de l'inclusion scolaire.....	37
2.4.1.1 Sur les élèves présentant un handicap	38
2.4.1.2 Sur les autres élèves de la classe.....	41
2.4.2 Les effets de l'intégration scolaire	41
2.4.3 Évaluation du dispositif d'intégration en FWB	43
<i>3 Les variables susceptibles d'influencer les croyances et connaissances des enseignants.....</i>	<i>45</i>

Hypothèses/questions	49
Méthodologie.....	51
1 <i>Questionnaire de recherche.....</i>	51
2 <i>Échantillon de sujets.....</i>	54
3 <i>Récolte des données.....</i>	55
Présentation des résultats.....	56
1 <i>Analyses de certains items</i>	56
1.1 Item 59 : « Avez-vous entendu parler de l'intégration lors de votre formation initiale ? »	56
1.2 Item 62 : « Avez-vous déjà vécu l'expérience d'accueillir un enfant en intégration scolaire au sein de votre classe ? »	57
1.3 Item 74 : « Nombre d'années d'expérience en intégration »	58
1.4 Items 63 et 75 : Types de difficultés traitées des élèves travaillant avec les enseignants répondants	59
2 <i>Analyses selon les dimensions.....</i>	60
2.1 Création de dimensions.....	60
2.1.1 Les items concernant l'ensemble des enseignants interrogés	60
2.1.2 Les items concernant les enseignants de l'ordinaire	62
2.1.3 Les items concernant les enseignants d'intégration	63
2.2 Définitions des dimensions	64
2.2.1 Dimensions communes à tous les enseignants.....	64
2.2.2 Dimensions concernant les enseignants de l'ordinaire.....	68
2.2.3 Dimensions concernant les enseignants en intégration.....	69
2.3 Analyses des dimensions	70
2.3.1 Procédure ANOVA ou analyse de la variance.....	70
2.3.2 Analyses typologiques ou <i>Clustering</i> en partitionnement	75
2.3.2.1 Moyennes et écarts-types des Clusters.....	76
2.3.2.2 Fréquences des Clusters	77
2.3.2.3 Conclusions de l'analyse en clusters.....	79
2.3.3 Analyses corrélationnelles.....	80
3 <i>Synthèse des résultats obtenus</i>	86
Interprétation et discussion.....	87
Conclusion et perspective.....	91
Références citées dans ce travail	93
Annexes	101

Introduction

Depuis 2008, la Fédération Wallonie-Bruxelles montre son désir de tendre vers une éducation inclusive en considérant comme discrimination le refus de mettre en place des aménagements raisonnables à l'école en faveur d'une personne handicapée dans son décret anti-discrimination. La FWB s'est également engagée à mettre en place un enseignement inclusif et de fournir des aménagements raisonnables en ratifiant la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) en 2009. Par cette ratification, la Belgique s'engage donc vis-à-vis des personnes en situation de handicap à garantir leurs droits, les prendre en compte dans toutes les politiques et tous les programmes, mais également à éliminer toute forme de discrimination à leur égard. Alors, qu'en est-il, neuf ans après, concernant l'éducation ?

La dernière mesure en vigueur, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, dans son quatrième axe stratégique de l'avis n°3 (2017a), a mis l'accent sur la nécessité de décloisonner et recentrer l'enseignement spécialisé et de répondre aux besoins spécifiques des élèves de l'enseignement ordinaire. Toutefois, afin de favoriser l'implantation de modalités inclusives, il est essentiel de tenir compte des attitudes des enseignants puisqu'elles peuvent favoriser ou freiner les initiatives inclusives (Rousseau, 2015). En effet, l'attitude des enseignants a une incidence significative sur les apprentissages, l'estime de soi et la réussite scolaire des élèves. Les perceptions des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire jouent donc un rôle primordial dans la réussite ou non de son implantation. Ainsi, les croyances et connaissances des enseignants du primaire relatives à l'intégration scolaire sont influencées par leurs craintes, le soutien obtenu ainsi que les expériences vécues auprès des élèves ayant des besoins spécifiques. Le nouveau décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques entre également en vigueur à la rentrée scolaire de septembre 2018.

Bien que le Pacte pour un Enseignement d'Excellence priorise l'inclusion de ces derniers dans l'enseignement ordinaire à temps plein, il précise tout de même qu'il est possible

pour ces élèves de fréquenter une classe d'enseignement ordinaire à temps partiel en alternance avec une classe de l'enseignement spécialisé. En accord avec UNIA (2017), nous pouvons donc affirmer que la définition du concept d'inclusion est erronée et que les mesures avancées par le projet relèvent davantage de l'intégration dans le cadre d'un enseignement ségrégué que de l'inclusion scolaire.

Alors, si même les décideurs de notre pays ne s'accordent pas à penser de manière totalement inclusive, qu'en est-il des enseignants de notre pays ? Quelles sont les tendances permettant de tendre davantage vers ce dispositif, et ce, avec l'acceptation des enseignants ? Sont-ils prêts à participer à un changement systémique de cette envergure ? Ce sont les questions qui ont éveillé notre intérêt et ont été le point de départ de la recherche menée. Il nous importait donc de percevoir quelles étaient les croyances et les connaissances des enseignants de l'enseignement primaire à propos du dispositif d'intégration mis en place en Fédération Wallonie-Bruxelles dans l'enseignement communal liégeois en vue d'y répondre, ceci étant l'objet de ce mémoire.

Pour ce faire, la première partie de ce travail tente de dresser un bref panorama de la littérature concernant les croyances et les connaissances des enseignants afin de mieux les comprendre et les analyser puisqu'elles jouent un rôle primordial dans les changements de courants pédagogiques. Ensuite, nous nous sommes intéressés au fonctionnement du dispositif d'intégration scolaire, tentant de le comparer à celui de l'inclusion et de mettre en avant ses effets. Enfin, nous avons brassé la littérature afin de percevoir les variables permettant de mesurer la mise en avant d'un dispositif tel que l'inclusion scolaire. La deuxième partie de ce travail est consacrée à la présentation des méthodes, des analyses et des résultats eu égard à nos questions et hypothèses de départ en vue d'être en mesure de discuter des résultats obtenus et de conclure ce travail. Une mise en perspective finalisera ce travail afin de suggérer des possibilités de recherches futures.

Bonne lecture

Revue de littérature

Notre revue de littérature est constituée de trois parties distinctes.

Premièrement, nous allons prendre connaissance des différents types de croyances et de connaissances des enseignants, de leur fonctionnement et des moyens existants pour les évaluer afin de créer un outil de recherche le plus optimal possible.

Ensuite, nous allons nous renseigner sur ce que sont l'intégration et l'inclusion scolaires afin de les différencier et de comprendre leurs fonctionnements. Cette partie nous permettra alors de constituer un outil de recherche, en l'occurrence un questionnaire, évaluant correctement les connaissances des enseignants quant au dispositif mis en place en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Enfin, la dernière partie abordera les différentes recherches mettant en lumière les freins et les succès pour nous permettre de choisir les variables susceptibles de différencier les croyances et connaissances des enseignants en vue de poser nos hypothèses.

1 Les croyances et les connaissances des enseignants

Afin d'analyser la pensée des enseignants à propos du dispositif d'intégration, il nous semble nécessaire de la définir pour comprendre son fonctionnement.

Dans la littérature scientifique, « la pensée des enseignants est souvent étudiée au moyen de termes nombreux et souvent mal définis » (Pajares, 1992, cité par Vause, 2010, p. 14). Les termes les plus couramment employés sont dès lors les « croyances » et les « connaissances ».

Les définitions de « croyance » et de « connaissance » sont elles-mêmes amenées à de vives controverses. Cependant, lorsque ces concepts sont mobilisés par les enseignants dans le cadre de leur métier, les réponses sont plutôt convergentes. C'est ainsi que Crahay & al. distinguent « croyances » et « connaissances » de la manière suivante : « les croyances font allusion à des suppositions ou idéologies tandis que les connaissances sont définies telles que des éléments factuels ou empiriques » (2010, p. 87). Notons que les unes et les autres sont fortement liées aux expériences personnelles et collectives des enseignants.

Selon Vause (2010), il existe un va-et-vient constant entre les croyances et les connaissances des enseignants dans leur travail quotidien et ils s'appuient sur chacune d'entre elles pour agir en contexte. Il est donc peu aisé pour le chercheur de déterminer ce qui relève des croyances et ce qui relève des connaissances.

1.1 Croyances des enseignants

Concernant les croyances des enseignants, la difficulté de définir ce concept est largement reconnue. En effet, des auteurs comme Clark, Durand, Tabachnik et Zechneir, Goodman, Kagan, Richardson et Van den Berg proposent tous plusieurs définitions. C'est ainsi que Pajares (1992) retient deux définitions qui sont complémentaires pour le terme de « croyance » (*belief*) :

- « toute proposition simple, consciente ou inconsciente, inférée à partir de ce qu'une personne dit ou fait, pouvant être précédée par la phrase "je crois que..." » (Rokeach, 1976, cité par Pajares, 1992, p. 314)
- « une représentation que se fait un individu de la réalité ; celle-ci possède assez de validité, de vérité, ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement » (Harvey, 1986, cité par Pajares, 1992, p. 313).

La première définition est strictement opérationnelle. Toutefois, la seconde véhicule un contenu résultant de l'expérience de l'enseignement. Ajoutons que Vause (2009) envisage les croyances des enseignants comme :

« des théories implicites personnelles pouvant porter sur trois aspects : l'élève, l'enseignant et la matière qu'il enseigne ainsi que les relations entre ces trois aspects. Ces croyances s'accumulent au fil des expériences tant personnelles que professionnelles des enseignants et résistent généralement au changement. Elles constituent un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action » (Vause, 2009, p.10).

Grâce à Kagan (1992), nous pouvons relever deux invariants relatifs à cette notion : les croyances des enseignants sont **stables et résistantes au changement**, mais elles sont également généralement **associées à un style d'enseignement bien spécifique**. Durand (1996) envisage une troisième caractéristique : les croyances ont un **caractère individuel**

étant donné qu'elles sont le reflet des convictions personnelles des enseignants à l'égard de leur travail.

Enfin, selon Crahay et al. (2010), les croyances ont quatre fonctions distinctes :

- La première fonction des croyances consiste à chercher à **donner du sens aux expériences vécues** dans un souci de compréhension, une tentative de donner sens aux actions accomplies et à entreprendre.
- La seconde fonction est **identitaire**. La volonté de se trouver dans la norme sociale implique que les enseignants partagent des croyances communes sur un objet social donné afin de se donner une identité spécifique.
- Les croyances des enseignants remplissent également une fonction **normative** : ils ont la volonté de jouer un rôle d'orientation pour les élèves, de guider leurs comportements, leurs actions ainsi que leurs pratiques pour obtenir leur courbe de Gauss (effet Pygmalion).
- Enfin, la quatrième fonction possible des représentations est **justificatrice ou autodéfensive** (Abric, 1994, cité par Crahay et al., 2010). Certains comportements sont expliqués ou justifiés au regard des représentations qui y président. Selon Nault (1999, cité par Crahay & al., 2010), confrontés au décalage entre le métier rêvé ou imaginé et le métier réel, des enseignants développent un discours autodéfensif au sein duquel certaines croyances peuvent être mobilisées à des fins justificatrices.

1.2 Connaissances des enseignants

Plusieurs auteurs tels que Durand (1996) et Vause (2010) distinguent deux catégories de connaissances chez les enseignants. Nous les appellerons des connaissances théoriques d'une part, les connaissances pragmatiques d'autre part (Vause, 2010).

1.2.1 Connaissances théoriques

Les connaissances théoriques sont des connaissances générales et explicables. Les enseignants les acquièrent principalement durant leur formation initiale et leur formation continuée, car elles sont codifiées et abstraites.

Parmi ces connaissances théoriques, Schulman (1987) distingue sept catégories de connaissances :

- Les connaissances disciplinaires (*subject content knowledge*) concernent la quantité de connaissances théoriques relatives à la matière enseignée et la manière dont l'esprit de l'enseignant l'organise. Elles sont davantage présentes chez les enseignants du secondaire étant donné qu'ils sont experts dans la matière qu'ils enseignent.
- Les connaissances pédagogiques générales (*general pedagogical knowledge*) font référence à la connaissance des principes et stratégies de gestion de groupe, d'organisation et des interactions ainsi que la manière de transposer une connaissance théorique en une connaissance transmissible et compréhensible par tous.
- Les connaissances curriculaires (*curricular knowledge*) sont centrées sur la connaissance des manuels scolaires et du matériel pédagogique en lien avec les programmes qui servent de base pour l'enseignement. C'est une description de ce que l'on attend des enseignants qui interprètent souvent ces prescriptions à travers le filtre de leurs croyances et valeurs.
- Les connaissances pédagogiques du contenu (*pedagogical content knowledge*) sont propres à chaque enseignant et articulent connaissances pédagogiques et disciplinaires. Elles recouvrent donc les didactiques disciplinaires (comment progresser dans une matière, comment enseigner cette matière, ...).
- Les connaissances relatives aux apprenants et à leurs caractéristiques (*knowledge of learners and their characteristics*) représentent la psychologie de l'apprentissage et du développement et donc en réalité les savoirs sur les élèves en général ainsi que sur les élèves spécifiques de la classe.
- Les connaissances relatives au contexte éducatif, au système scolaire et à la société (*knowledge of educational context*).
- Les connaissances relatives aux finalités de l'éducation (*knowledge of educational ends*) concernent les connaissances des buts, des valeurs, les bases philosophiques et historiques de l'éducation.

1.2.2 Connaissances pragmatiques ou ouvragées

Les connaissances pragmatiques, appelées également *connaissances ouvragées* par Durand (1996), sont des connaissances pratiques et spécifiques qui s'acquièrent avec l'expérience professionnelle. Elles sont donc personnelles et ont été construites en référence à la pratique de l'enseignant parfois même inconsciemment. Selon Clandinin &

Connelly (1997), il ne s'agit donc pas d'une connaissance objective et indépendante qui serait apprise et transmise comme les connaissances théoriques. Pour ces auteurs, qui nomment ces connaissances « Connaissances pratiques personnelles », elles proviennent à la fois des expériences antérieures des enseignants, de leur réflexion actuelle et des actions qu'ils anticipent. Ces connaissances se reflètent donc dans la pratique en combinant le passé et le futur pour faire face à la situation présente.

Selon Tardif et Lessard (1999), cette idée de connaissances ouvragées lie la connaissance professionnelle à la personne du travailleur et à son travail, mais signifie également que la connaissance professionnelle de l'enseignant est marquée par son travail. C'est donc une connaissance multidimensionnelle qui lie l'identité personnelle et professionnelle au travail quotidien de l'enseignant dans l'école et la classe.

Selon Elbaz (1981), même si ces connaissances, ouvragées et théoriques, sont de nature différente, elles s'influencent mutuellement. Ces différentes sortes de connaissances seront abordées dans notre questionnaire de recherche selon différentes dimensions que nous présenterons dans la partie « analyse des résultats ».

1.3 Catégories de croyances et de connaissances des enseignants

Puisque nous désirons percevoir quelles sont les croyances et connaissances des enseignants, il nous importe de comprendre quelles sont les influences qu'elles peuvent avoir sur le développement de l'enseignant. En s'inspirant du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1986), Woolfolk, Hoy, Davis et Pape (2006, cités par Crahay & al., 2010) proposent un modèle en forme de poupées russes pour illustrer l'ensemble des influences pouvant agir sur le développement de l'enseignant :



En tant que « macrosystème », c'est-à-dire au niveau des forces éloignées ayant des influences subtiles et à long terme sur le microsystème, ils distinguent les croyances et connaissances des enseignants acquises pendant l'enfance ou l'adolescence et le sens donné par ceux-ci à la diversité des individus.

Au second niveau, « exosystème », ils incluent les croyances et connaissances des enseignants à propos du contexte politique de l'éducation et ses réformes en guise de forces extérieures ayant une forte répercussion sur le microsystème.

Troisièmement, en guise de « mésosystème », les auteurs déterminent les croyances et les connaissances en rapport avec le contexte immédiat de la classe : les caractéristiques des élèves, le contenu d'enseignement, ...

Enfin, au centre du modèle, ils placent ce qui a trait à l'identité professionnelle et au sentiment d'efficacité (*self efficacy*) en tant que « microsystème » et donc relation immédiate avec la personne en développement. Cette dernière strate de croyances et connaissances serait cruciale pour la manière des enseignants à s'adapter aux situations difficiles et conflictuelles auxquelles ils doivent faire face.

Rappelons que, selon le modèle de Bronfenbrenner (1986), ces systèmes interagissent entre eux à travers des liens bidirectionnels, influençant nécessairement l'organisation des situations dans lesquelles œuvrent les individus.

1.4 Évolution des croyances et des connaissances des enseignants et formation initiale

En lien avec notre question de recherche, nous nous posons la question suivante : « Est-il possible de faire évoluer les croyances et les connaissances des enseignants en vue de créer une avancée pédagogique ? ».

Selon les auteurs, les avis sur la malléabilité des croyances et des connaissances des enseignants divergent. En effet, dans un article de 1998 intitulé « *How teachers change* », Richardson remarque que, dans la littérature, l'idée que les enseignants résistent au changement (« *Teachers don't change, they resist change* ») cohabite avec l'affirmation contradictoire que les enseignants changent constamment (« *Teachers change all the time* ») (Crahay et al., 2010). Crahay & al. (2010) conviennent de distinguer changement de croyances et changement de pratiques ainsi que modification de surface et

transformation en profondeur. Ils ajoutent que, volontairement ou non, les enseignants changent en cours de carrière. En effet, c'est ce que concluent les études biographiques se basant sur les récits de vie des enseignants ainsi que les nombreuses études qui ont tenté d'identifier des stades de développement au sein de la carrière des enseignants (Crahay & al., 2010). Nous retrouvons dans ces études l'idée d'une évolution naturelle et quasi inévitable des enseignants en cours de carrière. Ces recherches démontrent que les enseignants évoluent sur le plan professionnel et distinguent les enseignants chevronnés et les enseignants débutants (Crahay & al. 2010).

La plupart des études signalent une stabilité des croyances des enseignants et la difficulté de les changer. S'il devait y avoir un changement, Zahoric (1987, cité par Garnier, 2012) affirme qu'il serait davantage dû à l'expérience professionnelle, à l'observation de certaines pratiques de collègues qu'à des connaissances issues de recherches. L'influence majeure des croyances des enseignants à propos de la pédagogie à employer avec les élèves est sans aucun doute le vécu de leur propre scolarité. L'évolution des croyances se ferait alors de manière lente, le long de la carrière, par micro-ajustements successifs. La formation initiale aurait alors un impact limité sur les opinions pédagogiques des futurs enseignants concernant les « bonnes pratiques » (Garnier, 2012). À l'inverse, Kennedy (1997, cité par Vause, 2010) affirme que l'enjeu de la formation des enseignants consiste non pas à leur apprendre des théories et des compétences nouvelles, mais plutôt à leur permettre de modifier leurs croyances. Ce point faisant débat, nous tenterons d'y apporter une contribution grâce à ce travail.

1.5 Quel lien entre les croyances et connaissances des enseignants et l'intégration scolaire ?

Concernant notre recherche, nous avons voulu privilégier la dimension des croyances et des connaissances des enseignants, car de tous les facteurs qui favorisent ou inhibent l'évolution chez un enseignant, c'est l'idée qu'il se fait de la pédagogie qui, face au changement, motive principalement sa décision de faire du surplace ou d'aller de l'avant (Aylwin, 1997). En effet, les idées sur les capacités des élèves, par rapport à leur réussite, leur compétence et leur motivation que se font les enseignants ont des effets concrets, profonds et continus sur leurs pratiques pédagogiques. Aylwin (1997) souligne également que l'enseignant, se considérant obligé de transmettre l'intégralité du contenu du

programme, juge qu'il lui est impossible de faire de la place pour d'autres éléments de formation et de faire les aménagements qu'exigerait l'adaptation aux difficultés surgies en cours de route. Les croyances des enseignants peuvent donc constituer un sérieux obstacle à l'amélioration de la pédagogie. Rousseau (2014) quant à elle détermine comme conditions défavorables au développement de pratiques plus inclusives au primaire le manque de flexibilité des enseignants, une vision traditionnelle de l'enseignement, une centration sur le curriculum et un manque de connaissances sur certaines problématiques. Il importe donc de connaître les croyances et connaissances des enseignants concernant le dispositif mis en place si l'on désire que des changements s'y opèrent.

2 Que disent les chercheurs à propos de l'intégration scolaire ?

Afin de poser les balises de notre recherche, il nous importe d'éclaircir les termes d'inclusion et d'intégration scolaire, souvent confondus dans la littérature ainsi que dans le jargon enseignant.

2.1 Intégration ou inclusion scolaire ?

Les concepts « d'intégration » et « d'inclusion » sont souvent confondus dans la littérature. Cependant, « l'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout, les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser les apprentissages et la socialisation de cet élève » (Tremblay, 2012, p. 5). Le terme d'inclusion trouve ses racines dans les mouvements des droits de l'homme de Thomas Paine et de la justice sociale de John Rawls. C'est donc la justice qui est revendiquée et non la charité.

La notion d'éducation inclusive dépasse maintenant celle d'intégration scolaire, car les élèves présentant un handicap ou ayant des besoins spécifiques sont considérés comme des membres de la communauté scolaire « ordinaire » et ne dépendent donc plus de l'enseignement spécialisé. L'inclusion scolaire est ainsi définie « comme la création d'un tout où chacun est inclus dès le départ. » (Tremblay, 2012, p.39).

N'oublions pas qu'il n'existe pas que ces deux formes de regroupement social. En effet, l'exclusion et la séparation sont également présentes dans notre société. La mise en place d'un enseignement spécialisé tend donc vers l'exclusion des enfants présentant une

déficience ou un handicap et établit alors une séparation avec les enfants ne présentant ni un handicap ni une déficience, fréquentant alors l'enseignement ordinaire.

2.1.1 De l'intégration scolaire

Durant les années 1960, les caractéristiques individuelles de l'élève, comme l'hérédité par exemple, rendaient quasi-impuissante toute organisation scolaire à contrer cette fatalité des inégalités « naturelles » et donc le placement dans l'enseignement spécialisé d'un élève en difficultés ou présentant un handicap. C'est à partir des années 1970 que le problème se pose différemment, on cherche davantage à comprendre la place de divers facteurs jusqu'ici négligés tels que les dimensions sociale, affective, relationnelle et surtout pédagogique pour expliquer l'échec scolaire ou le handicap. C'est ainsi qu'une réforme de l'enseignement spécialisé va se mettre en place et que va naître le dispositif d'intégration scolaire.

L'intégration scolaire poursuit deux objectifs principaux. Le premier étant que **les élèves de l'enseignement spécialisé puissent retourner petit à petit dans l'enseignement ordinaire**. Le second objectif vise à **permettre aux élèves se trouvant déjà dans l'enseignement ordinaire, mais présentant des difficultés d'apprentissage de bénéficier des services de l'enseignement spécialisé tout en restant dans l'enseignement ordinaire**. Il ne s'agit cependant pas du simple placement de l'élève en classe ordinaire, il faut prendre en compte l'intervention mise ou non en place. Ce dispositif implique donc que l'élève doit satisfaire à des caractéristiques pour qu'il puisse être accueilli dans l'enseignement ordinaire. L'intégration, alors complémentaire au système d'enseignement du spécialisé, est donc un privilège avant d'être un droit.

La mise en application de l'intégration scolaire a créé non seulement de nouvelles structures (classes spéciales au sein de l'école ordinaire, classes-ressource ou classes pour l'inclusion scolaire, ...), mais également de nouvelles fonctions (orthopédagogue, accompagnateur, traducteur, ...) dans le but que les élèves à besoins spécifiques s'intègrent plus facilement. Cependant, ce dispositif d'intégration « reste souvent un fonctionnement où l'on attend l'échec avant d'agir plutôt que de prévenir les difficultés des élèves. » (Tremblay, 2012, p. 38).

2.1.2 Vers l'inclusion scolaire

En Amérique, au milieu des années 1980, l'impatience des parents et des chercheurs américains face aux lacunes de l'intégration va mener à la proposition d'une intégration pédagogique à temps plein de **tous** les élèves ayant des difficultés légères. On va alors se centrer sur l'évaluation de l'adéquation et de l'éducation reçue par un élève en difficulté plutôt que sur les déficits et habiletés de ce dernier pour déterminer les formes particulières de scolarisation. On souhaite alors que tous les services de l'enseignement spécialisé soient octroyés à l'enseignement ordinaire (Tremblay, 2012).

Selon Armstrong (2006), l'inclusion ne s'oppose donc pas seulement à l'exclusion, mais également à l'intégration où les élèves intégrés peuvent être considérés comme des visiteurs provenant de l'enseignement spécialisé. Les élèves à besoins spécifiques ne dépendent donc plus d'aucun environnement spécialisé en fonction de leurs difficultés. Ce dispositif s'intéresse donc davantage à la qualité, au contenu et à l'enseignement. Les écoles ordinaires doivent dès lors devenir inclusives, ce qui implique d'être bâties pour tenir compte de tous les besoins des élèves.

Enfin, Thomazet (2006 ; 2008) propose sur base de la littérature, trois grandes caractéristiques d'une école inclusive : **l'école de quartier est le lieu d'enseignement pour tous, elle répond aux besoins de tous et, enfin, elle doit trouver des solutions pour scolariser tous les élèves de la manière la plus « ordinaire » possible.**

« On parle [donc] d'un enseignement inclusif lorsque tous les élèves sont accueillis dans les mêmes écoles et que les infrastructures, les méthodes et le matériel pédagogiques, les équipes éducatives s'adaptent à tous : les élèves en situation de handicap, mais aussi les élèves primo-arrivants, ceux qui vivent des situations familiales ou socio-économiques difficiles, etc. » (UNIA, 2016, p.5)

2.1.3 Conclusion

Pour conclure cette distinction, nous reprendrons les définitions du Comité ONU :

« On parle d'**intégration** lorsque des enfants handicapés sont scolarisés dans des établissements d'enseignement ordinaires, dans l'idée qu'ils pourront s'adapter aux exigences normalisées de ces établissements.

On parle d'**inclusion** dans le cas d'un processus de réforme systémique, impliquant des changements dans les contenus pédagogiques, les méthodes

d'enseignement ainsi que les approches, les structures et les stratégies éducatives, conçus pour supprimer les obstacles existants, dans l'optique de dispenser à tous les élèves de la classe d'âge concernée un enseignement axé sur l'équité et la participation, dans un environnement répondant au mieux à leurs besoins et à leurs préférences. Si elle ne va pas de pair avec des changements structurels – par exemple, dans l'organisation, les programmes d'études et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la scolarisation d'enfants handicapés dans des classes ordinaires ne relève pas de l'inclusion. En outre, l'intégration ne garantit pas automatiquement le passage de la ségrégation à l'inclusion. » (Comité ONU, 2016, pp.3-4).

Alors, qu'en est-il du dispositif mis en place en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

2.2 Intégration ou inclusion scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Dans la législation belge actuelle (Décret organisant l'enseignement spécialisé de 2004), nous parlons plutôt d'« intégration » scolaire que d'« inclusion » pour décrire le système ségrégatif actuellement mis en place pour accueillir un enfant à besoins spécifiques dans un milieu ordinaire, et ce, à juste titre. Comme le relève De Landsheere (cité par Pull, 2010), le terme d'intégration scolaire désigne, de la façon la plus générale, le passage d'un enfant d'une institution ou classe spécialisée dans une classe ordinaire. On peut aussi envisager le cas de l'admission directe d'un enfant à besoins spécifiques ou présentant un handicap dans l'école de tous. C'est en effet la mise en marche adoptée par la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'intégration scolaire pouvant alors être définie comme :

« (...) ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. » (COPEX, 1976, p. 198, cité par Tremblay, 2012, p. 35).

Ce dispositif garde donc l'aspect médical de l'enseignement spécialisé, toujours bien présent en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour utiliser par la suite les déficiences ou les besoins spécifiques comme une pathologie sociale qui justifie l'aide apportée à l'enfant durant l'intégration.

Définition de l'intégration en Fédération Wallonie-Bruxelles :

« L'intégration, définie dans le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, permet à des **élèves à besoins spécifiques** de suivre des cours dans des classes de **l'enseignement ordinaire** tout en étant **accompagnés par du personnel de l'enseignement spécialisé**. L'intégration est accessible aux élèves inscrits dans un des huit types de l'enseignement spécialisé et peut être réalisée par tous les établissements scolaires. Le projet d'intégration implique les centres psychomédicosociaux et les directions des établissements des enseignements ordinaire et spécialisé concernés, ainsi que les parents et l'élève. Deux dimensions définissent l'intégration. La première est la durée du projet : l'intégration est soit temporaire (un ou plusieurs moments dans l'année scolaire), soit permanente (l'année scolaire entière). La deuxième dimension concerne le volume de cours suivis dans l'enseignement ordinaire : l'intégration est soit partielle (une partie des cours sont suivis) soit totale (tous les cours sont suivis). L'intégration se définit en combinant ces deux dimensions, il existe donc quatre manières d'intégrer : de manière permanente partielle, permanente totale, temporaire partielle ou temporaire totale. » (Indicateurs de l'Enseignement, 2016, p.24)

En conclusion, l'enseignement inclusif, celui qui ne fait aucune distinction entre les élèves et qui répond aux besoins individuels de chacun, reste pour l'instant seulement un idéal pour l'enseignement organisé par la FWB, même si certaines écoles commencent à penser autrement et donc à tendre vers des systèmes plus inclusifs. Les élèves porteurs d'un handicap sont donc majoritairement scolarisés dans l'enseignement spécialisé. Ils peuvent cependant suivre des cours dans l'enseignement ordinaire au moyen de l'intégration scolaire. Nous pouvons dès lors affirmer qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, les pratiques visent à l'intégration scolaire.

2.2.1 Fonctionnement et structure du dispositif en Fédération Wallonie-Bruxelles

En vue de construire des items corrects afin de mesurer les croyances et les connaissances des enseignants à propos du fonctionnement du dispositif d'intégration mis en place par la FWB, nous définirons dans cette partie les balises et la législation adoptée par celle-ci. Ensuite, nous éclaircirons les termes « troubles des apprentissages » et « handicap ».

2.2.1.1 Les types d'intégration scolaire

En FWB, il existe 4 types d'intégration **avec intervention durant, en moyenne, 4h/semaine de l'enseignant du spécialisé** qui génèrent des règles de fonctionnement différentes :

Type d'intégration	Fonctionnement	Pour quels élèves ?
1) Intégration permanente totale (PT)	L'élève suit tous les cours dans l'enseignement ordinaire pendant toute l'année .	Cette intégration est possible pour tous les élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé au 15 janvier. Le certificat-attestation est délivré par l'école ordinaire .
2) Intégration permanente partielle (PP)	L'élève suit certains cours dans l'enseignement ordinaire pendant toute l'année .	Ces intégrations sont possibles pour tous les élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé. Le certificat-attestation est délivré par l'école spécialisée .
3) Intégration temporaire totale (TT)	L'élève suit tous les cours dans l'enseignement ordinaire durant une partie déterminée de l'année .	
4) Intégration temporaire partielle (TP)	L'élève suit certains cours dans l'enseignement ordinaire durant une partie déterminée de l'année .	

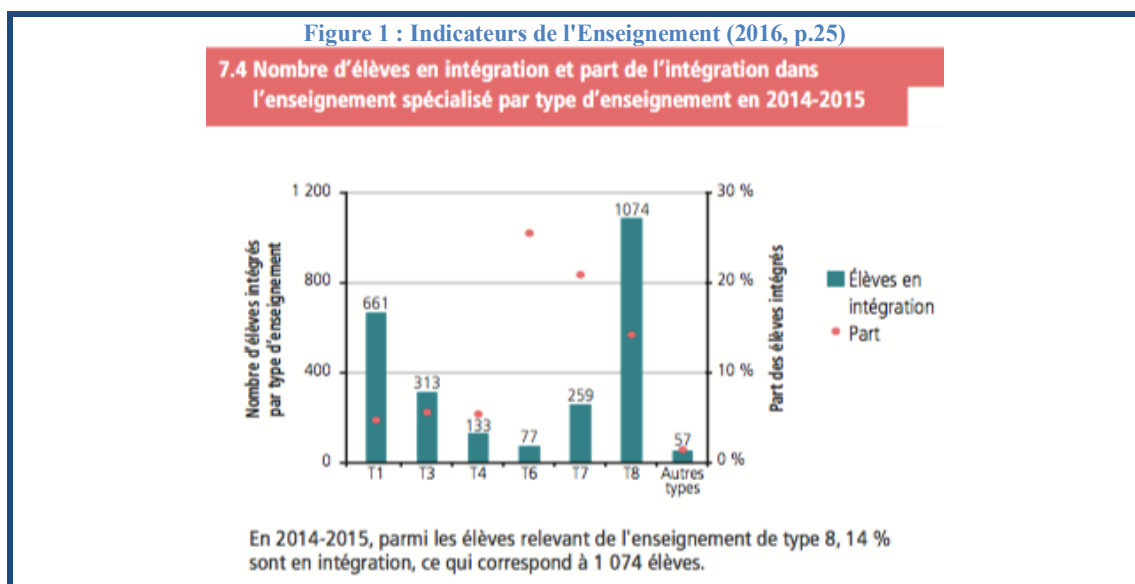
L'intégration d'un élève dans l'enseignement ordinaire est subordonnée à une inscription obligatoire dans l'enseignement spécialisé. Nous sommes donc loin d'une pensée inclusive.

Le type d'intégration dépendra de l'état de santé de l'enfant porteur d'un handicap, mais prendra également en compte ses besoins et ses attentes, ainsi que ses limites. La volonté de prévoir quatre types d'intégration possible est de pouvoir apporter une réponse adaptée à chaque situation personnelle de l'enfant.

Selon les Indicateurs de l'Enseignement (2017), c'est l'intégration permanente totale qui est le plus fréquemment mise en place, car elle concerne 61,1% des 1778 élèves inscrits en intégration scolaire au niveau du fondamental et 88,4% des 1 337 élèves bénéficiant de l'intégration scolaire au niveau du secondaire. L'intégration temporaire totale est la deuxième catégorie la plus fréquente. Aussi, en ce qui concerne le volume de cours suivis dans l'enseignement ordinaire, nous constatons que les intégrations totales sont nettement plus pratiquées que les intégrations partielles.

2.2.1.2 Quels élèves pour l'intégration scolaire ?

Selon les Indicateurs de l'Enseignement (2016), *c'est dans le type 8 que le plus grand nombre d'élèves bénéficient du dispositif d'intégration, à savoir 1.074 élèves. Ce nombre représente 14% de l'ensemble des élèves qui fréquentent le type 8. Ce sont donc plus les enfants présentant des difficultés « scolaires » plutôt qu'une pathologie sévère qui sont le plus intégrés dans l'enseignement ordinaire.*



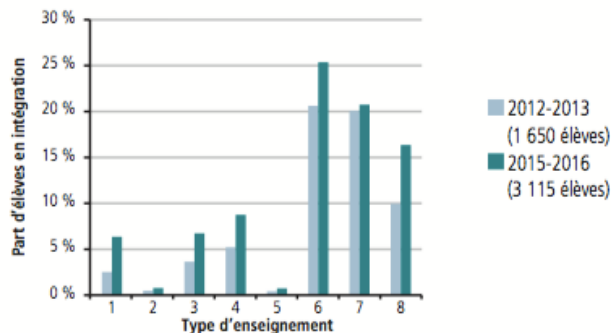
Afin de mieux analyser les figures suivantes, nous vous proposons un tableau récapitulatif des différents types d'enseignement spécialisé :

Rappel des types d'enseignement spécialisé en FWB			
Type 1	Retard mental léger	Type 5	Maladies ou convalescence
Type 2	Retard mental modéré ou sévère	Type 6	Déficiences visuelles
Type 3	Troubles du comportement et/ou de la personnalité	Type 7	Déficiences auditives
Type 4	Déficiência physique	Type 8	Troubles des apprentissages

Concernant les enseignements de type 6 et 7, la part d'élèves en intégration est proportionnellement la plus élevée (plus de 20%) et les enseignements de type 1 et 3 rassemblent une faible part d'élèves en intégration (Indicateurs de l'Enseignement, 2016). Les Indicateurs de l'Enseignement de 2017 présentent le graphique différemment, mais le constat reste le même. Il compare toutefois la part d'élèves en intégration dans l'enseignement spécialisé par type d'enseignement tous niveaux confondus, en 2012-2013 et en 2015-2016. Nous constatons une augmentation de la part de l'intégration dans l'enseignement spécialisé par type d'enseignement entre les deux années de références, mais les différences entre les types restent constantes d'une année à l'autre.

Figure 2 : Indicateurs de l'Enseignement (2017, p.19)

7.4 Part d'élèves en intégration dans l'enseignement spécialisé par type d'enseignement tous niveaux confondus, en 2012-2013 et en 2015-2016

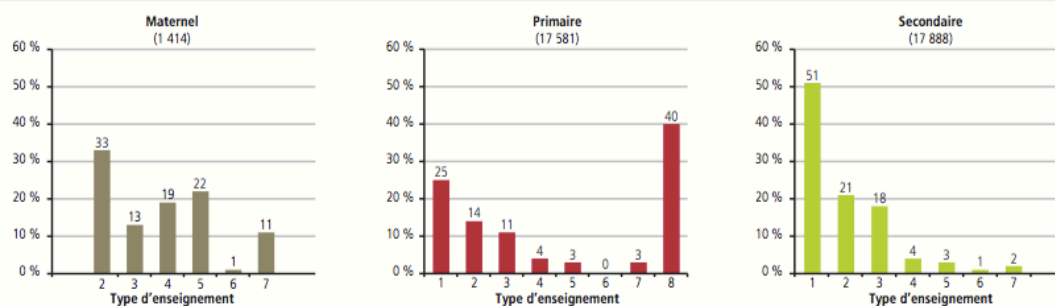


En 2015-2016, parmi les élèves relevant de l'enseignement de type 8, 16,3 % sont en intégration (cela correspond à 1 256 élèves).

Cependant, une enquête de l'OCDE montre que 50 à 100% des élèves présentant des difficultés légères sont intégrés dans une classe d'enseignement ordinaire, et ce dans tous les pays, sauf la Belgique (OCDE, 2007). Notre pays a longtemps fait figure d'exception, car elle est le seul pays à pratiquer une ségrégation importante des élèves à besoins spécifiques, même pour ceux ayant des troubles légers, en les plaçant dans des écoles spécialisées.

Figure 3 : Indicateurs de l'enseignement (2017, p.19)

7.2 Répartition relative des élèves de l'enseignement spécialisé par niveau et type en 2015-2016



En 2015-2016, parmi les élèves inscrits dans l'enseignement primaire spécialisé 40 % le sont dans le type 8, qui s'adresse aux élèves présentant des troubles de l'apprentissage. Dans l'enseignement secondaire spécialisé, ils sont 51 % à être inscrits dans le type 1.

Nous pouvons donc conclure que dans l'enseignement fondamental en FWB, ce sont davantage les élèves présentant des troubles d'apprentissage, des troubles légers du comportement, une déficience sensorielle (visuelle ou auditive) ou une déficience intellectuelle légère qui sont intégrés à une classe d'enseignement ordinaire. Les élèves ayant une déficience intellectuelle modérée à sévère ou des troubles envahissants du développement sont plus régulièrement placés dans une classe d'enseignement spécialisé.

- *Qu'est-ce qu'un trouble de l'apprentissage ?*

Selon le Décret organisant l'enseignement spécialisé (2004), les élèves présentant des troubles de l'apprentissage sont orientés vers le huitième type de l'enseignement spécialisé autrement dit le « type 8 ». Ce même décret décrit les troubles des apprentissages comme « des difficultés dans le développement du langage ou de la parole et/ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul, sans qu'il y ait retard mental ou déficit majeur sur le plan physique, comportemental ou sensoriel. Ils doivent être considérés comme des troubles complexes aux origines multifactorielles. » (Décret organisant l'enseignement spécialisé, 2004, p. 7). Ce huitième type n'est pas organisé ni au niveau de l'enseignement maternel ni au niveau de l'enseignement secondaire, les élèves sont donc obligés de retourner dans l'enseignement ordinaire ou sont placés dans des écoles spécialisées d'enseignement de type 1. Rappelons que ces élèves représentent la majorité des élèves placés en intégration scolaire dans l'enseignement primaire de FWB, soient 39% des élèves intégrés (Indicateurs de l'Enseignement, 2016, p.25). Il importe donc de définir les différents troubles d'apprentissage afin de pouvoir les distinguer :

- La **dyslexie** : un enfant peut être dit « dyslexique » lorsqu'il « éprouve des difficultés spécifiques et persistantes lors de l'apprentissage de la lecture (décodage) et, dans la plupart des cas, de l'orthographe (codage) » (Chapelle, 2010, p.7). Ces difficultés ne pouvant s'expliquer ni par une origine sociale défavorisée ni des troubles psychologiques, ni une déficience intellectuelle ni des déficits de la vision ou de l'audition. De plus, l'enfant dyslexique présente généralement des apprentissages normaux dans les autres disciplines.

- La **dyscalculie** : un enfant peut être dit « dyscalculique » lorsqu'il présente un « trouble spécifique en mathématiques dû à un dysfonctionnement de la logique, de la construction des nombres et des opérations sur les nombres » (Chapelle, 2010, p.8) sans présenter de déficit intellectuel.

- La **dysorthographie** : un enfant peut être dit « dysorthographique » lorsqu'il présente un « trouble spécifique d'acquisition et de maîtrise de l'orthographe » (Chapelle, 2010, p.9). Ce trouble est caractérisé par des inversions de lettres ou de syllabes, des

confusions de sons, des omissions et des erreurs de segmentation. Selon Chapelle (2010), la dysorthographe est accompagnée d'une dyslexie dans deux cas sur trois environ.

- La **dysgraphie** : « trouble affectant le geste graphique et l'aspect forme de l'écriture » (Chapelle, 2010, p.9).

- La **dysphasie** : un enfant peut être dit « dysphasique » lorsqu'il présente un « trouble structurel, primaire et durable de l'apprentissage et du développement du langage oral » (Chapelle, 2010, p.10). Ce trouble peut avoir une sévérité variable et se présenter sous différentes formes (paroles indistinctes, troubles de la syntaxe, expressions par mots isolés, discours plus ou moins construit, manque du mot, compréhension partielle du langage oral, ...).

- La **dyspraxie** : un enfant peut être dit « dyspraxique » lorsqu'il présente un « trouble d'ordre psychomoteur provoquant un manque de coordination et d'adaptation des mouvements à la réalisation de l'acte voulu » (Chapelle, 2010, p.11).

- Le **TDA/H** ou Trouble déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité : « trouble neuro-développemental qui se manifeste par des comportements intenses, fréquents et persistants d'inattention, d'impulsivité et d'hyperactivité » (Chapelle, 2010, p.11). Ce trouble est handicapant et rend l'enfant TDA/H dysfonctionnel dans les différentes sphères de sa vie.

- Les **troubles instrumentaux** : « altérations importantes du développement de la parole et du langage, de la coordination motrice, des processus de perceptions visuelles, auditives, et du schéma corporel, non imputables à un retard intellectuel ou à des troubles sensoriels ou neurologiques » (Chapelle, 2010, p. 11).

Ces définitions nous permettront de mesurer les croyances et connaissances des enseignants quant aux troubles des élèves qu'ils sont susceptibles d'accueillir au sein de leur classe lorsqu'ils participent au dispositif d'intégration. Il importe cependant de rappeler que bien que ces élèves constituent la grande majorité des élèves en intégration scolaire, d'autres profils d'élèves, présentant d'autres handicaps peuvent également prendre part au dispositif.

- *Qu'est-ce que le handicap ?*

Tous les enfants en intégration ne présentant pas que des troubles des apprentissages, il importe donc de définir correctement le terme de « handicap » afin de l'utiliser judicieusement.

Les travaux de Wood en 1975 et Bury en 1979 (cités par Detraux, 2016) conduisent à faire la distinction entre 3 concepts :

- Déficience : perte, déficit, anomalie d'un organe (aspect biologique) ou d'une fonction ;
- Inadaptation : impact, conséquence de la déficience dans un contexte (humain, matériel) spécifique qui pose ses exigences ;
- Handicap : limitation dans le rôle et le statut social.

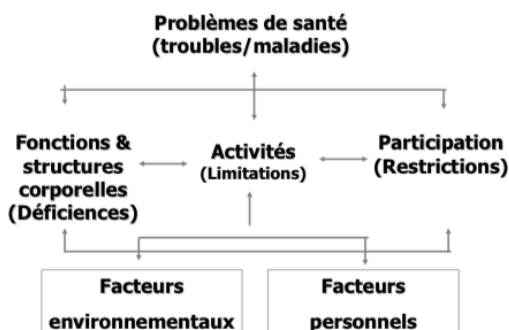
La Classification Internationale des Déficiences (Impairments), Incapacités (Handicap)) et Handicaps (Disabilities) ou CIDHI, publiée en 1980 réunissait ces trois classifications.

Modèle de la CIDHI (1980)

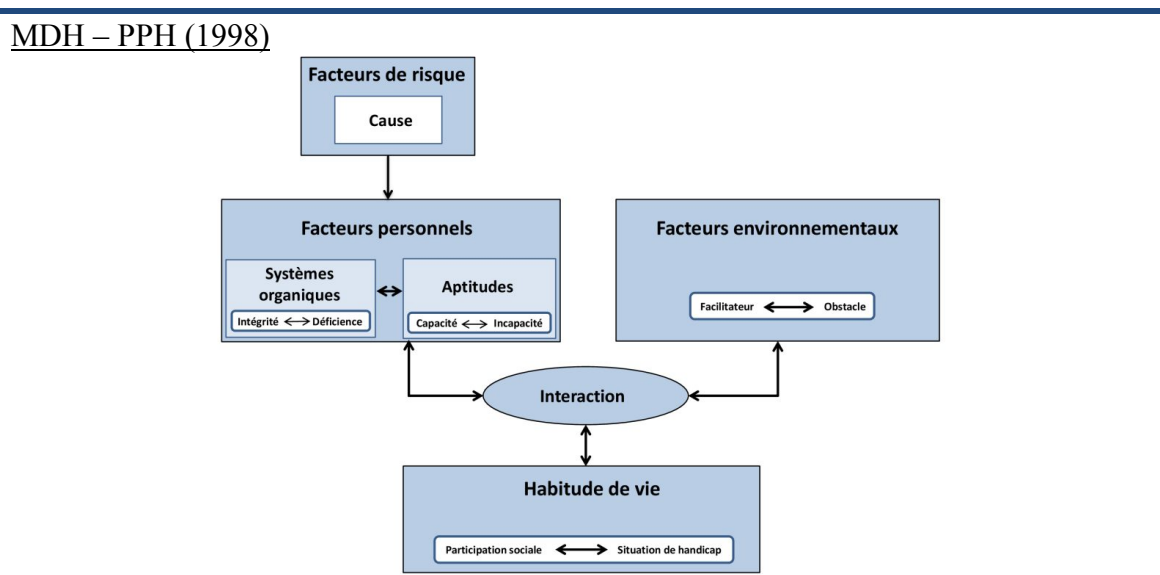
Maladie ou trouble → déficience → incapacité → handicap

En 1982, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) décide de faire revoir la CIDHI pour faire un instrument de description non plus centré sur les seules caractéristiques des individus, mais prenant en compte le rôle de l'environnement. En 2001, il résultera de cette révision la CIF (Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé) qui est alors une classification et non plus d'une simple liste « causale ».

Modèle de la CIF (2001)



En 1998 au Québec, Fougeyrollas remet en question le modèle sous-jacent à la CIDIH et propose une autre classification, intitulée « Modèle de développement humain - Processus de production du handicap » ou MDH-PPH. Ce modèle MDH-PPH vise à documenter et expliquer les causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne. Le modèle s'applique à l'ensemble des personnes ayant des incapacités, peu importe la cause, la nature et la sévérité de leurs déficiences et incapacités. C'est un modèle qui ne place pas la responsabilité du handicap sur la personne.



Ce modèle est une classification scientifique qui propose des nomenclatures et des échelles de mesure pour les domaines conceptuels des habitudes de vie, des facteurs environnementaux et des facteurs personnels. Ce système de classification permet d'identifier, d'apprécier et de suivre les changements observés dans ces trois domaines conceptuels pour une période donnée. Les modèles de la CIF et PPH sont donc la preuve d'une évolution des représentations du handicap. On passe d'un problème individuel à une situation émanant de l'interaction entre la personne et son environnement.

Selon Christian Petit (2001), le langage illustre la façon dont on se représente mentalement une réalité. Le choix d'un terme adapté a donc généré beaucoup de remises en question en parallèle à l'évolution de notre société. C'est pourquoi des termes tels qu'infirme, malade, débile, anormal, invalide ont été petit à petit rejetés pour laisser place au terme « handicapé » qui fait référence à un désavantage et à l'importance des barrières sociales. Il est évident que le choix du vocabulaire permet de transmettre une meilleure

compréhension de la réalité, mais n'est pas suffisant sans une transformation des mentalités.

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, ratifiée par la Belgique en 2009, définit alors les personnes avec un handicap comme étant « des personnes qui présentent des **incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables** dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres ». Aucune définition du handicap n'est proposée dans la législation belge anti-discrimination afin d'appliquer une large conception du handicap ; toutefois nous pouvons affirmer que le législateur belge a opté pour une approche large de la notion de handicap, incluant tant les troubles psychiques, les maladies chroniques ou dégénératives et la déficience mentale que les troubles de l'apprentissage, de l'attention et du comportement. Elle ne repose pas sur un certain pourcentage d'incapacité ou une reconnaissance officielle du handicap. Dans l'esprit de cette législation et de la Convention ONU, c'est d'une confrontation entre une déficience entraînant des incapacités dans certaines situations et un environnement inadapté (Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, 2013). Nous visons donc une approche plus sociale que médicale à présent : nous questionnons l'environnement et plus seulement la différence spécifique de l'individu. Le Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme parle donc de « situation de handicap » : un même individu peut se retrouver en situation de handicap dans certaines situations et pas dans d'autres. Il importe donc d'apporter des aménagements raisonnables à la personne en situation de handicap au moment où il en ressent le besoin. Notons qu'UNIA (2017) n'ignore pas qu'il est plus accepté par les parents et les élèves de parler de « besoins spécifiques » plutôt que de « handicap ». Cependant, pour une meilleure sécurité conceptuelle et juridique, UNIA affirme qu'il serait préférable de ne pas laisser croire que certains troubles relèvent de la notion de « besoins spécifiques » et pas du « handicap ».

2.2.1.3 Comment mettre en place l'intégration scolaire en FWB ?

Maintenant que nous avons déterminé les différents profils d'élèves à qui était destiné le dispositif d'intégration, nous nous interrogeons quant à la législation relative à la mise en place du dispositif. Nous allons donc tout d'abord aborder la législation relative à l'enseignement spécialisé dans son ensemble pour ensuite spécifier la législation propre à l'intégration scolaire. Cette partie nous permettra également de créer des items relatifs à la législation en vigueur afin de mesurer les connaissances et croyances des enseignants à propos du fonctionnement de l'intégration scolaire en FWB.

- *Conditions d'orientation vers l'enseignement spécialisé*

L'un des constats du Pacte d'excellence est qu'un taux élevé des élèves de l'enseignement spécialisé sont des élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement ou appartenant à un milieu social défavorisé. Cette orientation, parfois systématique, ne répond donc pas aux objectifs de l'enseignement spécialisé.

Cependant, le décret-programme du 14 juillet 2015 de la FWB, dans son chapitre V, redéfinissait les conditions d'orientation vers l'enseignement spécialisé sur base du constat selon lequel notre enseignement ordinaire n'est pas assez inclusif étant donné qu'il dirige parfois trop rapidement les enfants en difficultés vers l'enseignement spécialisé. Ils ajoutent donc les phrases suivantes à l'article 12, § 1er, 1°, du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé :

« Pour les types 1, 3 et 8, le rapport d'inscription doit notamment décrire, le cas échéant, selon les modalités fixées par le gouvernement, l'accompagnement et les aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire et démontrer que ceux-ci se sont révélés insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques de l'élève. Un manque de maîtrise de la langue de l'enseignement ou l'appartenance à un milieu social défavorisé ne constitue pas un motif suffisant d'orientation vers l'enseignement spécialisé. » (Décret programme, 2015, p. 2)

La Fédération Wallonie-Bruxelles tend donc à mettre fin à l'enseignement de types 1, 3 et 8 afin d'intégrer ces élèves dans l'enseignement ordinaire.

En conclusion, selon le décret programme de 2015, diriger un enfant vers l'enseignement spécialisé sera donc moins évident qu'auparavant étant donné que pour y parvenir, des preuves d'accompagnements et d'aménagements raisonnables mis en place devront être démontrées insuffisantes à la bonne poursuite du cursus de l'enfant dans l'enseignement ordinaire. Cependant, sur base des indicateurs de l'enseignement de 2016 et de 2017, nous ne constatons pas de nette diminution du nombre d'enfants inscrits dans l'enseignement spécialisé en FWB et ce, malgré ce décret programme de 2015.

- *Introduction d'une proposition d'intégration*

En FWB, lorsque l'accueil d'un élève dans un établissement d'enseignement ordinaire nécessite des aménagements raisonnables, une proposition d'intégration doit être introduite par au moins un des intervenants suivants :

- Soit par le conseil de classe d'un établissement d'enseignement spécialisé ;
- Soit par l'organisme qui assure la guidance des élèves de l'enseignement spécialisé ou ordinaire ;
- Soit par les parents ou les personnes investies de l'autorité parentale ou l'élève lui-même s'il est majeur ;
- Soit par l'équipe éducative de l'établissement d'enseignement ordinaire.

Comme le précise le décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques du 12 décembre 2017, cette demande d'aménagements raisonnables peut être introduite pour **tous** les élèves à besoins spécifiques, qu'ils fréquentent l'enseignement ordinaire ou l'enseignement spécialisé. Cette proposition d'intégration doit être introduite auprès d'un établissement spécialisé qui doit réaliser une concertation avec l'ensemble des acteurs de l'éventuelle intégration, débouchant sur une signature pour un avis favorable par tous. C'est alors qu'un protocole et un projet d'intégration doivent être établis et élaborés par l'ensemble des intervenants.

Enfin, comme le précise ce même décret, les aménagements et interventions prévus sur le plan spécifiquement pédagogique font l'objet d'un plan individualisé d'apprentissage, outil incontournable de l'intégration scolaire et de l'enseignement spécialisé.

2.2.1.4 Comparaison du fonctionnement de la FWB à celui de la Flandre

En nous interrogeant sur la pertinence d'une inscription préalable dans l'enseignement spécialisé pour pouvoir être intégré dans une école ordinaire, nous en sommes venus à estimer que pour arriver à une école inclusive, les enfants devraient être directement inscrits dans l'école de leur choix. C'est d'ailleurs dans ce sens que le Parlement flamand a désiré aller en adoptant le décret-M en mars 2014. En Flandre, il convient donc de s'inscrire dans l'enseignement ordinaire d'abord. Ce n'est qu'uniquement dans le cas où l'enfant porteur d'un handicap éprouve des difficultés importantes, qu'on le redirige vers l'enseignement spécialisé.

Le décret-M¹ a pour objectif de garantir l'accès à des élèves présentant un handicap au sein des écoles ordinaires en se basant sur quatre axes :

1. L'enseignement ordinaire d'abord, l'enseignement spécialisé ensuite ;
2. Le droit à des aménagements raisonnables ;
3. Le droit à l'inscription dans une école de l'enseignement ordinaire ;
4. De nouvelles conditions d'admission dans l'enseignement spécialisé.

Malgré son innovation, le décret-M rencontre néanmoins quelques contradictions qui suivent une logique intégrative. Effectivement, lorsqu'il garantit l'inscription dans l'enseignement ordinaire uniquement au profit des élèves pouvant suivre le programme d'étude commun en appliquant des mesures appropriées, il refuse le droit à l'inscription dans l'enseignement ordinaire aux élèves qui n'arrivent pas à suivre le programme commun. Le constat est donc que si le décret M n'est pas la hauteur de ses ambitions concernant l'enseignement inclusif, il pose tout de même les bases d'une école inclusive et c'est une première étape pour arriver à cette fin. La Belgique dispose donc d'un enseignement à deux vitesses : là où la FWB peine à faire le pas vers une réelle école inclusive, la Flandre a déjà avancé en adoptant le décret-M, décret allant dans la bonne direction et posant réellement les bases d'un enseignement inclusif, malgré ses quelques contradictions décevantes et peu ambitieuses.

¹ Le décret-M peut être consulté sur le site www.onderwijs.vlaanderen.be en langue néerlandaise.

2.2.1.5 *Quel outil pour élaborer l'intégration scolaire ?*

Comme le stipule le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé (2012), tout élève en intégration doit pouvoir bénéficier d'un Plan Individuel d'Apprentissage (PIA), quels que soient le type d'intégration et le niveau scolaire dans lequel il se trouve. Ce PIA est donc obligatoire et les aménagements et interventions d'ordre pédagogique relèvent également des démarches collectives de l'équipe éducative en matière de stratégies inclusives au sein de chaque établissement scolaire, définies par le projet d'établissement et son plan de pilotage. En référence à la circulaire 2955 du 11 décembre 2009 sur le continuum pédagogique (Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, 2012), le PIA est un outil...

- dynamique, parce qu'il évolue constamment en fonction de l'élève, et de continuité (il suit l'élève tout au long de son cursus scolaire, incluant le passage de l'école primaire à l'école secondaire ;
- de construction pour et avec l'élève qui s'inscrit dans un projet éducatif en vue d'amener l'élève à son projet de vie ;
- d'information, de décision et de régulation au service du conseil de classe ;
- de communication active avec l'élève et les parents ou éducateurs ;
- de collaboration avec les partenaires externes de l'école ;
- d'évaluation diagnostique afin de faire l'état des lieux du développement de l'élève ;
- d'évaluation formative effectuée en cours d'activités afin de définir les progrès accomplis par l'élève et les éventuels ajustements à apporter.

Il est important que les rédacteurs ne confondent pas ce plan individuel d'apprentissage avec le protocole justificatif de l'inscription dans l'enseignement spécialisé, la fiche médicale, le dossier de l'élève, le rapport du conseil de classe, le référentiel de compétences atteintes par l'enfant, le bulletin, ... Ce document est consultable par l'ensemble des acteurs de l'intégration et ne peut donc pas contenir d'éléments confidentiels qui seront consignés dans le dossier de l'élève. Il est transmissible d'un établissement à l'autre et la communication de ses données doit être guidée par l'intérêt de l'élève (Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, 2012). Un PIA efficace constitue donc la mémoire de ce qui a été observé, analysé, proposé, tenté, acquis et acquis concernant les besoins spécifiques et aménagements raisonnables. L'intégration suppose de réaliser un conseil de classe afin de réunir trois fois par an l'ensemble des partenaires (enseignements spécialisé et ordinaire) pour participer à l'élaboration, la rédaction et l'évaluation du PIA de l'élève intégré en vue d'apporter les modifications nécessaires aux besoins spécifiques observés et aménagements raisonnables mis en place.

2.2.1.6 Besoins spécifiques et aménagements raisonnables

L'un de nos constats est que durant notre pratique personnelle, nous n'avons que trop peu entendu parler des termes « besoins spécifiques » et « aménagements raisonnables ». Pour savoir ce qu'il en est des enseignants dont nous allons mesurer les croyances et connaissances, il nous semble important d'éclaircir ces deux termes fondamentaux à l'intégration scolaire en vue de créer des items corrects.

Dans le décret du 12 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, le gouvernement ainsi que le Parlement de la Communauté française définissent le terme « besoin spécifique » comme un « *besoin résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanente ou semi-permanente d'ordre psychologique, mental, physique, psychoaffectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant, au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire fondamental ou secondaire* » (2017, p.1). Ce soutien nécessaire à la bonne poursuite d'un parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire est donc l'aménagement raisonnable.

Le Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme définit l'aménagement raisonnable comme une « mesure concrète permettant de réduire, autant que possible, les effets négatifs d'un environnement inadapté sur la participation d'une personne à la vie en société » (2013, p.10). La FWB, par son Décret antidiscrimination (2008), stipule que le refus de mettre en place des aménagements raisonnables à l'école en faveur d'une personne handicapée constitue une discrimination. Toutes les écoles sont donc obligées de mettre en place des aménagements s'ils sont raisonnables. De plus, le décret du 12 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques précise dans son article 4 que les aménagements raisonnables déterminés sont mis en place dans les plus brefs délais.

Les aménagements raisonnables sont des mesures individuelles qui doivent répondre aux besoins spécifiques de l'élève en situation de handicap (UNIA, 2017, p.3).

Dans le cadre de l'enseignement, un aménagement raisonnable peut prendre différentes formes : matériel ou non, pédagogique ou organisationnel, ... Ils correspondent donc à toutes les mesures mises en place en fonction des besoins des élèves en situation de handicap pour accéder, participer et progresser sur un pied d'égalité avec les autres enfants. Le Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme détermine donc les aménagements raisonnables comme une **compensation des désavantages** liés au handicap et à l'environnement inadapté plutôt que comme un privilège ou un avantage.

« L'aménagement raisonnable répond autant que possible aux critères suivants :

- il rencontre les **besoins** de l'élève ;
- il permet à l'élève de participer aux **mêmes activités** que ses condisciples selon ses capacités propres ;
- il permet que le travail en classe et les déplacements dans l'école puissent se faire de manière la plus **autonome** possible ;
- il assure la **sécurité** et respecte la **dignité** de l'élève en situation de handicap. »

Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme (2013, p.11)

Le décret du 12 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques précise que le caractère « raisonnable » de l'aménagement est évalué au cas par cas, selon son coût, son organisation, la fréquence et la durée prévue de son utilisation, son impact sur la qualité de vie du ou des utilisateur(s), mais également son incidence sur l'environnement et les autres élèves ainsi que l'absence ou non d'alternatives équivalentes et ce, dans le cadre de réunions collégiales de concertation entre les acteurs concernés (le chef d'établissement ou son délégué, le conseil de classe ou ses représentants, le(s) représentant(s) du CPMS attaché à l'établissement ainsi que les parents de l'élève ou l'élève lui-même s'il est majeur ou tout autre personne investie de l'autorité parentale ou qui assume la garde en fait de mineurs).

Dans le cas où un aménagement n'est pas jugé raisonnable, et uniquement dans ce cas, l'aménagement peut être refusé. Cependant, des critères d'évaluation de son caractère raisonnable ont été énoncés dans le protocole du 19 juillet 2007 relatif au concept d'aménagements raisonnables conclu entre l'État fédéral, la Communauté flamande, la Communauté française, la Communauté germanophone, la Région wallonne, la Région de Bruxelles-Capitale, la Commission communautaire commune, la Commission communautaire française en faveur des personnes en situation de handicap.

2.2.2 Qu'en pense le Pacte pour un Enseignement d'Excellence ?

Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence (2017a) montre sa volonté de profondément réformer l'enseignement maternel, primaire et secondaire en FWB. Il nous semble donc primordial de s'informer quant aux dispositions qu'il compte prendre concernant le dispositif d'intégration scolaire.

Dans le quatrième axe stratégique de son avis n°3, en voulant mettre en place un nouveau mode de collaboration structurelle entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire, il soutient les mêmes valeurs que l'*inclusion* scolaire et prévoit des mesures progressives pour les élèves en situation de handicap. Le Pacte fait le constat que « trop souvent l'enseignement ordinaire ne parvient pas – et, parfois, ne veut pas – conserver en son sein des élèves qui devraient pourtant y rester » (2017a, p. 248). Il prévoit donc de prendre en compte l'expertise de l'enseignement spécialisé dans l'ensemble du système éducatif en vue de développer les aménagements raisonnables nécessaires à la faisabilité de l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Dans le cas où ces aménagements se seront révélés insuffisants pour répondre aux besoins de l'élève, l'orientation de ce dernier vers l'enseignement spécialisé sera alors envisagée. Le Pacte vise donc à opérer un changement systémique afin que chaque élève trouve la place qui lui convient et désire donc réduire le nombre d'élèves fréquentant l'enseignement spécialisé. Nous resterons cependant dans un système d'intégration et non d'inclusion scolaire. En effet, bien que le Pacte désire favoriser au maximum l'intégration des élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire, UNIA (2017) salue la volonté définie dans l'axe 4 de favoriser la mixité et l'école inclusive, mais affirme que le Pacte rate l'occasion de faire évoluer progressivement l'école de demain vers une école inclusive, tenant compte des profils et des besoins de tous les élèves. En effet, il prévoit une intégration des élèves dans un système ségrégatif où collaborent enseignement spécialisé et enseignement ordinaire, mais n'entend cependant pas supprimer complètement l'enseignement spécialisé. Bien que sa volonté soit de limiter le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé aux élèves « pour lesquels les aménagements raisonnables dans l'enseignement ordinaire ne s'avèrent pas suffisants » (Pacte pour un Enseignement d'Excellence, 2017a, p. 236), il précise à la page 242 que l'enseignement de type 8 a vocation à être prolongé jusqu'à la fin du tronc commun. UNIA en conclut

donc qu'« il n'est pas question de mesures visant à l'inclusion, mais bien de mesures visant à l'intégration pour certains élèves en situation de handicap » (UNIA, 2017, p. 7).

Ensuite, le développement de quatre axes d'action spécifiques en vue de réduire le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé est prévu :

- **La réforme de l'« orientation »**, en accord avec le décret programme de 2015 qui redéfinissait les conditions d'orientation vers l'enseignement spécialisé sur base du constat selon lequel notre enseignement ordinaire n'est pas assez inclusif, prévoit un document décrivant l'accompagnement et les aménagements mis en place dès la demande d'orientation d'un élève vers l'enseignement spécialisé de type 1, 3 et 8 et permettra de juger si l'orientation vers l'enseignement spécialisé est nécessaire ou non. Évaluer et documenter davantage la procédure éviterait alors les biais d'orientation liés au sexe, à l'indice socio-économique de l'élève ou du fait qu'il s'agisse d'un élève « DYS ».

- **La réforme du mécanisme de l'intégration** désire que le processus d'intégration permanente totale ne soit limité qu'aux élèves qui sont déjà inscrits dans l'enseignement spécialisé et qui y suivent des cours. Concernant les élèves de l'enseignement ordinaire, c'est l'établissement de l'enseignement ordinaire qui, à l'aide de pôles territoriaux, devra disposer d'un soutien spécifique pour la mise en place des aménagements raisonnables. La Pacte désire donc décloisonner et recentrer l'enseignement spécialisé afin que ses écoles soient géographiquement rapprochées des écoles de l'enseignement ordinaire par la création d'implantations spécialisées au sein même de l'établissement d'enseignement ordinaire afin de permettre à l'ensemble des enfants de participer à des activités communes.

- **La réforme de l'enseignement spécialisé de type 8** prévoit que l'enseignement ordinaire soit obligé de scolariser les enfants présentant des troubles d'apprentissage et que l'enseignement spécialisé de type 8 n'accueille qu'exclusivement les élèves dont l'évolution n'est pas significative, malgré tous les moyens mis en place dans l'enseignement ordinaire.

- **La suppression progressive de l'envoi dans le spécialisé des enfants « DYS »** afin d'éviter que des établissements n'accueillent un afflux trop important d'élèves présentant ces troubles. Cette suppression ne peut s'appliquer que de manière progressive et des aménagements raisonnables devront être mis en place dans les écoles d'enseignement ordinaire. Toutefois, la possibilité d'orientation vers l'enseignement spécialisé sera maintenue dans certains cas strictement définis.

Par ailleurs, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, en distinguant besoin spécifique et troubles de l'apprentissage (p. 233) et en parlant de besoin spécifique plutôt que de handicap, sème la confusion quant aux groupes d'élèves visés par les mesures visant à une école dite inclusive. UNIA (2017) affirme que la plupart des mesures favorisant l'intégration décrites dans le projet d'avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence concernent les élèves issus de l'enseignement spécialisé de type 1, 3 et 8. Par conséquent, puisque l'ensemble des élèves en situation de handicap n'est pas pris en compte, nous ne pouvons parler d'une approche « inclusive ». De plus, la volonté de créer progressivement des aménagements raisonnables va à l'encontre du droit obligatoire et d'application immédiate de fournir des aménagements raisonnables, reconnu par le Décret anti-discrimination. De surcroît, le Pacte, à la page 234 de son avis n°3, évoque des aménagements raisonnables dits « imposables » ou « conseillés ». Il ne peut être question d'aménagements raisonnables « conseillés » puisque comme nous l'avons expliqué précédemment, ces aménagements constituent un droit et sont obligatoires selon la législation belge.

Ajoutons que le Pacte prévoit également une réforme de la formation initiale des enseignants en leur permettant de développer leurs observations et le repérage d'indices des troubles de l'apprentissage. Cette réforme favoriserait alors le développement des pratiques de différenciation concernant l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques et leurs connaissances quant aux aménagements raisonnables à mettre en place. Rousseau (2014) s'accorde avec cette décision et évoque la nécessité d'enrichir la formation initiale à l'égard des pratiques inclusives et la qualifie d'omniprésente. La formation continuée des enseignants est également visée puisque chaque enseignant devra inclure des formations relatives aux questions d'orthopédagogie dans son plan de formation du moins en attendant la certification des enseignants qui suivront la formation initiale réformée.

Il résulte donc de notre analyse de l'avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence que la volonté de tendre vers un enseignement inclusif est plus que présente, mais par définition les projets de ce Pacte restent dans une logique intégrative où cohabitent enseignement ordinaire et enseignement spécialisé.

2.3 Quelles sont les conditions pour réussir une intégration scolaire ?

La question qui devrait, selon nous, occuper la première place dans les recherches en intégration et inclusion scolaire concerne les approches, les stratégies d'enseignement et les conditions à mettre en place pour assurer la réussite de l'intégration ou l'inclusion scolaire d'un enfant présentant un handicap tout en maximisant l'apprentissage et la participation sociale de tous. Sur base de nos recherches, nous pourrions alors construire des items mesurant les croyances et connaissances des enseignants quant aux facteurs de réussite d'une intégration scolaire.

En 2007, Christine Cordoliani, médecin de l'Éducation nationale et conseillère technique du recteur de l'Académie de Versailles, s'est penchée sur la question. Elle met l'accent sur quatre points importants à aborder :

1. L'annonce du handicap : Étape particulièrement importante du parcours de l'enfant à besoins spécifiques, la famille a fréquemment une perception négative du milieu médical qui « a condamné son enfant sans appel » en lui prédisant parfois même un avenir sans progression ou projet de vie. Cependant, pour certains enfants, c'est l'école qui décèle véritablement le handicap en constatant une inadaptation à l'environnement social et d'apprentissage. C'est donc cette fois-ci l'école, étant un véritable révélateur de la différence, qui risque d'être perçue comme incompetente et incapable de reconnaître les capacités de l'enfant. « Il est alors primordial de restaurer l'image de l'école en s'appuyant sur ses ressources internes, comme le médecin scolaire et le psychologue scolaire et sur le professionnel de première ligne qu'est le médecin traitant » (Cordoliani, 2007, p.269). En effet, lorsque l'on doit annoncer aux parents les difficultés qu'éprouve un enfant, l'école demande fréquemment le soutien du CPMS afin de demander que l'enfant soit testé auprès de médecins compétents, pouvant attester des difficultés de l'enfant.

2. La participation des familles : Les textes légaux prévoient que l'accord des familles doit être requis pour toute décision d'orientation. L'annonce du choix de l'intégration pour leur enfant peut être vécue par les parents comme une des étapes du travail de deuil de « l'enfant idéal ». Il importe donc que les parents se sentent soutenus humainement et que des réponses personnalisées, autres que purement administratives, leur soient apportées. La participation des familles et de l'élève est primordiale pour le

bon fonctionnement du parcours scolaire de l'enfant et particulièrement aux étapes d'orientation qui engagent son avenir professionnel.

3. Le rôle des enseignants : Les enseignants peuvent se sentir parfois très seuls lorsqu'ils doivent accueillir un enfant présentant un handicap au sein de leur classe. La crainte face à cette situation inconnue peut mettre en échec la scolarisation de l'enfant. Premièrement, l'enseignant doit donc recevoir la famille et l'écouter afin d'être informé des particularités et des besoins de l'élève qu'il va accueillir dans sa classe. Si le médecin est tenu au secret médical, seuls les parents sont en droit de révéler les informations diagnostiques qu'ils souhaitent à l'enseignant. Deuxièmement, l'enseignant doit prendre le temps de se former, en participant aux formations continuées et spécifiques aux principaux handicaps qui lui sont accessibles. Plus les enseignants suivront ce type de formations, plus l'apport d'un véritable enseignement de qualité sera assuré aux élèves présentant un handicap. Enfin, l'enseignant doit mettre en place un projet personnalisé de scolarisation, autrement dit le PIA, en Belgique. Il doit être actualisé régulièrement, en fonction des progrès de l'enfant et s'appuyer sur des compétences à acquérir plutôt que sur un niveau scolaire. Cette évaluation nécessite une réflexion de l'ensemble de l'équipe pédagogique.

4. L'orientation et la formation professionnelle : Il convient de laisser aux enfants présentant un handicap le temps nécessaire pour choisir la voie correspondant à leur souhait professionnel. Il convient donc de donner à cet adolescent l'opportunité de découvrir plusieurs champs professionnels tout en continuant de consolider les apprentissages scolaires essentiels.

En 2009, ce sont les chercheurs anglais Rix, Hall, Nind, Sheehy et Wearmouth qui concluent que les approches pédagogiques traditionnelles, centrées sur le groupe-classe, permettent difficilement de répondre aux besoins particuliers des élèves inclus autant qu'elles ne permettent que difficilement de promouvoir le développement social et le potentiel d'apprentissage des autres élèves. Ce mouvement systémique socioconstructiviste qui prévaut actuellement en éducation n'est, selon les auteurs, cependant pas uniquement à la charge de l'enseignant seul. Ce dernier doit s'appuyer sur l'ensemble de la communauté éducative constituant une école véritablement inclusive.

En 2012, Zay reprend les résultats de la recherche documentaire et les études de cas nationales en France en les réinsérant dans une perspective de comparaison internationale qui ne peut être méconnue ni des professionnels de l'éducation ni des décideurs. Elle conclut que, pour réussir, une éducation inclusive nécessite parfois des moyens humains et matériels plus importants que ceux alloués à l'éducation dans son ensemble. Cependant, selon cette auteure, ces moyens ne dépassent pas ceux actuellement affectés à des mesures de remédiation pour tenter, sans succès, de récupérer le nombre important de décrocheurs. Sont donc en cause à la fois les ressources proprement dites en financement, en formation, en personnel, mais aussi la motivation de ce dernier. Il est donc également nécessaire d'apporter un soutien au personnel enseignant pour assurer une éducation inclusive étant donné qu'ils ne sont de toute évidence pas qualifiés pour les fonctions professionnelles et spécialisées qu'elle exige. Il y a donc une compensation à donner pour un travail supplémentaire et du personnel spécialisé doit être affecté dans les écoles pour les tâches qui ne relèvent pas du personnel titulaire.

De son côté, Tremblay (2012) a identifié les dix conditions nécessaires, intentions vers lesquelles il faut tendre, à la mise en œuvre et la pérennisation d'une école inclusive.

1. Les valeurs et attitudes: Elles reposent en partie sur des craintes quant aux capacités des élèves à fonctionner en classe ordinaire. La recherche démontre qu'une fois l'intégration réalisée, ces craintes se sont résorbées. Globalement, les enseignants sont favorables à l'inclusion tant que des mesures de planification, de consultation, de soutien et de temps sont prises pour la favoriser. En effet, nous constatons des attitudes favorables lorsque le rôle de l'enseignement est défini clairement et que ce dernier reçoit un soutien approprié.

2. L'engagement collectif: Le corps enseignant et la direction ont la responsabilité de développer une culture inclusive dans l'école. Cet engagement doit s'exprimer en termes de flexibilité et d'ouverture aux changements pédagogiques et autres.

3. L'accès et le groupement: Il est important que les enfants à besoins spécifiques scolarisés en classe ordinaire ne soient pas placés dans des groupes homogènes pour éviter toute forme de ségrégation au sein de la classe. Il est préférable de créer des groupes hétérogènes où les besoins sont mélangés. De plus, l'accessibilité comprend les mesures

nécessaires pour que l'élève puisse accéder physiquement aux différents lieux de l'établissement scolaire.

4. La qualité de l'enseignement : L'enseignement se doit d'être de qualité en tenant compte des besoins de chacun. L'enseignant doit donc faire preuve de flexibilité et idéalement prévoir des moments d'évaluation formative qui lui permettront d'adapter ses pratiques en permanence.

5. La différenciation : L'inclusion scolaire exige une différenciation pédagogique, différentes adaptations et quelques modifications. Il faut donc proposer une variété d'activités et de modes de présentation, différencier les contenus, structures, processus et produits et si nécessaire, réaliser une différenciation intensive auprès des élèves en difficulté.

6. L'adaptation et la modification des pratiques éducatives² : L'adaptation concerne les changements apportés du début à la fin du processus d'enseignement/apprentissage, qui ne changent pas le niveau de difficulté d'une tâche. La modification quant à elle concerne les changements dans les contenus ou les critères de réussite.

7. L'intervention directe auprès de l'élève : « Les élèves à besoins spécifiques peuvent avoir besoin d'une intervention sensiblement plus intensive, individualisée et fréquente que les autres élèves. » (Tremblay, 2012, p. 64).

8. La législation et les ressources : L'inclusion scolaire, tout comme l'enseignement spécialisé, requiert une importante mobilisation et une organisation des ressources humaines, financières, matérielles, ... Les législations scolaires se répercutent sur les politiques et pratiques en milieu scolaire.

9. La collaboration entre professionnels : Les professionnels sont amenés à s'organiser et collaborer selon trois grandes différentes configurations : la consultation collaborative, la co-intervention et le co-enseignement.

10. La formation continue : « Cette formation intervient tant de manière formelle (ex. : journée de formation) que de manière informelle (ex. : apprentissage au contact des autres). » (Tremblay, 2012, p. 77). Avec la formation, les enseignants peuvent plus rapidement et aisément utiliser des pratiques probantes. Cependant, la formation et la

² Tremblay (2012) appelle cette condition « *Adaptation et modification curriculaires* »

préparation des intervenants sont encore trop peu fréquentes dans l'inclusion des élèves à besoins spécifiques.

Enfin, Detraux et Grandhomme (2010-2012) ont mené une enquête auprès des divers acteurs de 40 situations qui les amènent à conclure que le nombre de facteurs susceptibles d'influencer le bon déroulement d'un processus d'intégration est important et difficile à cerner. Cependant, la question de la communication entre l'ensemble des acteurs de l'intégration est essentielle et reste centrale. C'est pourquoi il est essentiel de prévoir des moments de concertation pour se parler, tenir compte de l'avis de chacun, se respecter mutuellement, oser aborder les problèmes, ... Ils ajoutent que la collaboration entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé a pour effet d'augmenter le nombre d'intervenants, mais est potentiellement l'occasion d'une argumentation intéressante permettant de clarifier les objectifs d'apprentissage et de faire un suivi régulier. Les auteurs mettent en lumière deux points à travailler dans ces projets d'intégration : la coordination effective entre les acteurs, mais également le regard porté sur l'enfant en difficulté d'apprentissage. Cependant, il est nécessaire de réfléchir, et ce au niveau de chaque intervenant ainsi que des parents et de l'élève, de manière approfondie aux finalités du processus d'intégration afin qu'il garde sens pour tout un chacun. Ils terminent en affirmant qu'une réflexion quant au rôle de l'enseignant-soutien venant de l'enseignement spécialisé devra se poursuivre : comment utiliser ces quatre périodes par enfant et par semaine. Les rôles du dispositif ne sont donc pas assez clairement établis pour permettre au processus d'intégration d'optimiser ses résultats. L'école doit alors se penser comme une école inclusive, et ce, dans toutes ses composantes.

En conclusion, au vu de la littérature scientifique concernant les conditions nécessaires pour une intégration scolaire réussie, nous pouvons affirmer de manière non exhaustive que :

- une collaboration participative et une bonne entente entre l'ensemble des acteurs du dispositif sont primordiales ;
- la formation initiale et la formation continue de l'enseignant doivent être affinées quant aux différentes difficultés des élèves qu'ils accueillent au sein de leur classe ;

- le dispositif doit être régulièrement révisé avec l'ensemble de l'équipe pédagogique au moyen du PIA en gardant les objectifs de compétence de l'enfant et ses aspirations comme but premier ;
- des moyens financiers et humains conséquents doivent être alloués au dispositif afin de mettre en place les aménagements raisonnables nécessaires ;
- la motivation de l'enseignant à mettre en place ce dispositif au sein de sa classe est primordiale au bon fonctionnement de ce dernier. Il doit alors être soutenu et accompagné par du personnel spécialisé ;
- l'enseignant doit pratiquer une différenciation pédagogique pour l'ensemble de ses élèves en différenciant les contenus, les structures, les processus et les produits de son enseignement.

2.4 Quels effets ont l'intégration et l'inclusion scolaires ?

Dans cette partie, nous avons tenté de recenser diverses études portant sur les effets de l'intégration et/ou l'inclusion scolaires. Il convient toutefois de préciser que certains auteurs confondent eux-mêmes les deux dispositifs. Nous les avons tout de même classés selon les prétentions de l'auteur sans toutefois être persuadé qu'ils correspondent bien à ce dispositif et pas à l'autre. Ces recherches nous permettront de mesurer les croyances et connaissances des enseignants à propos des effets que peut avoir l'accueil d'un enfant présentant un trouble ou un handicap au sein d'une classe d'enseignement ordinaire.

2.4.1 Les effets de l'inclusion scolaire

Tout d'abord, il importe de mentionner que la recherche sur l'inclusion scolaire présente certaines difficultés et particularités comme le soulignent Vienneau et Thériault dans la 3^e édition de l'ouvrage « *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* » (Rousseau, 2015). En effet, les auteurs expliquent que la première difficulté concerne les définitions attribuées aux différentes variables indépendantes et en particulier la définition des conditions étudiées ou des modèles comparés dans certaines recherches, car la manière de définir et d'implanter l'inclusion scolaire varie d'une école à l'autre. Ces variations sont rarement mises en lumière dans la recherche existante et le contexte

d'intervention n'est pas toujours présenté. La deuxième difficulté méthodologique est que les classifications employées pour désigner les catégories d'élèves présentant un handicap ou des difficultés sont différentes selon les régions ou pays dans lesquels l'inclusion scolaire est mise en place. De plus, la recherche sur les effets de l'inclusion scolaire a la particularité de toucher à une très grande variété de sujets potentiels (présentant un handicap sensoriel ou physique plus ou moins sévère, un trouble d'apprentissage ou du comportement, des troubles envahissants du développement tels que l'autisme, ...). En plus de s'attarder sur les effets de l'inclusion scolaire sur les élèves « inclus », les chercheurs s'intéressent également aux effets sur les autres élèves de la classe ou de l'école, mais aussi sur les effets chez les enseignants de l'enseignement ordinaire. De plus, il existe une grande variété de méthodes de recherches utilisées pour mesurer les effets de l'inclusion scolaire (approches qualitatives versus approches quantitatives). Il convient alors de considérer avec prudence les résultats d'une recherche qui prétend mesurer les effets de l'inclusion scolaire sans fournir d'indications précises sur le type d'inclusion qui est vécu dans les classes et les écoles participantes.

2.4.1.1 Sur les élèves présentant un handicap

Premièrement, Lindsay (2007), chercheur à l'Université de Warwick au Royaume-Uni, propose alors une recension d'écrits portant sur l'efficacité de diverses formules plus ou moins inclusives d'encadrement des *élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA) de 2001 à 2005. Cette recension, bien que les résultats soient plutôt favorables, ne permet cependant pas de confirmer la proposition que l'inclusion scolaire entraîne des effets positifs. Lindsay préconise alors de plutôt centrer la recherche sur l'identification des conditions particulières favorisant l'apprentissage optimal en classes d'enseignement ordinaire de tous les élèves ayant des besoins particuliers.

L'étude récente et rigoureuse sur le plan méthodologique de Ruijs et Peetsma (2009), menée tant en Europe qu'en Amérique du Nord, tente de classer les effets de l'inclusion scolaire chez les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation selon si les résultats sont positifs, négatifs, nuls ou indéterminés. Les auteurs concluent à des effets

légèrement positifs sur l'apprentissage des élèves inclus, mais expriment des positions plus réservées en ce qui concerne les effets d'ordre social et affectif.

En comparaison à ces deux recensions d'écrits d'origine européenne, nous vous proposons la recherche réalisée en Amérique du nord de Katz & Mirenda. Les auteurs, deux professeures à l'Université de la Colombie-Britannique, réalisent une recension d'écrits abordant d'une part les effets de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage scolaire (2002a) et d'autre part, les effets sur le développement social des élèves (2002b).

Concernant l'apprentissage scolaire, Katz et Mirenda s'accordent avec Ruijs et Peetsma ainsi que Lindsay et mettent en lumière les effets positifs de l'inclusion scolaire pour les élèves, présentant un trouble ou un handicap, inclus dans une classe ordinaire. Ces effets positifs seraient associés entre autres *à la participation et à l'engagement des élèves inclus dans les activités d'apprentissage proposées* (Logan & Malone, 1998, cités par Katz & Mirenda, 2002a), au recours à des stratégies telles que l'apprentissage coopératif (Jackson, Ryndak et Billingsley, 2000, cités par Katz et Mirenda, 2002a) ou à des pratiques professionnelles telles que la participation collaborative entre les enseignants de classe ordinaire et les enseignants ou éducateurs de classes spécialisées (Soto, Müller, Hunt & Goetz, 2001, cités par Katz & Mirenda, 2002a). De plus, les auteurs concluent que l'inclusion scolaire, aussi sévère que soit le trouble ou le handicap, n'a aucun effet négatif sur le temps consacré à l'apprentissage des autres élèves de la classe ordinaire.

Du point de vue du développement social, Katz et Mirenda (2002b) sont moins réservées que Lindsay (2007) et Ruijs & Peetsma (2009). Elles mettent en avant les occasions accrues d'interaction sociale découlant de pratiques inclusives (Saint-Laurent, Fournier & Lessard, 1993, cités par Katz & Mirenda, 2002b), le développement d'habiletés sociales qui découlent de ces interactions (Downing, Morrison & Bercin-Rascon, 1996, cités par Katz & Mirenda, 2002b) et les nouveaux comportements appris (Lee & Odom, 1996, cités par Katz & Mirenda, 2002b). Il y aurait également une augmentation significative des comportements associés au bonheur (*happiness behaviors*) tels que les rires et les sourires (Logan, Jacobs, Gast, Murray, Daino & Skala, 1998, cités par Katz & Mirenda, 2002b). De plus, de nouvelles amitiés seraient favorisées par l'inclusion scolaire (Hall & McGregor, 2000, cités par Katz & Mirenda 2002b).

Les effets positifs de l'inclusion sur l'apprentissage scolaire des élèves présentant un handicap n'étant plus à prouver, il nous semble important de nous attarder sur les effets concernant la dimension sociale de l'inclusion scolaire, cette dimension étant la motivation première pour les parents d'un enfant présentant un handicap ou des difficultés scolaires pour réclamer son inclusion (Nakken & Pijl, 2002).

Koster, Nakken, Pijl et Van Houten (2009) ainsi que leurs collègues de l'Université de Groningue aux Pays-Bas ont alors tenté de définir les composantes essentielles à la dimension sociale de l'inclusion scolaire. Ils s'entendent donc à affirmer que cette dimension, appelée « participation sociale » par ces auteurs, sera plus bénéfique et diversifiée lorsque les élèves inclus fréquentent une école inclusive, ou mieux encore, lorsqu'ils sont inclus à temps plein en classes ordinaires. Une inclusion à temps plein permet alors d'accroître positivement le développement social des élèves.

En accord avec Koster & al. (2009), Prince & Hadwin (2013) démontrent que le sentiment d'appartenance à l'école serait susceptible de corrélérer positivement à la motivation à l'égard des études et à la réussite, à l'engagement dans la vie étudiante, aux compétences sociales et à un concept de soi scolaire positif. Il importe donc que les élèves intégrés au sein d'une classe ordinaire aient un sentiment fort d'appartenance à l'école dans laquelle ils évoluent. De plus, Cosier, Causton-Theoharis & Theoharis (2013) constatent une relation significative entre le nombre d'heures passées en classe ordinaire et la réussite des élèves intégrés à des tests standardisés en lecture et en mathématique. En effet, un enfant intégré plus de six heures par jour dans une classe ordinaire aurait un score de 8 à 10 points supérieur à celui d'un élève intégré seulement deux heures par jour, le reste de la journée étant passé dans une classe d'enseignement spécialisé (Cosier & al., 2013). Ils rappellent cependant que les pratiques pédagogiques utilisées au sein des classes, telles que la différenciation pédagogique, le modelage par les pairs et le design universel de l'enseignement-apprentissage ou UDL, ont une influence déterminante sur la réussite scolaire des enfants intégrés. Dans une autre recherche, Katz (2013) conclut à des effets positifs de ce modèle d'UDL tant pour l'apprentissage scolaire que pour l'inclusion scolaire.

2.4.1.2 Sur les autres élèves de la classe

Les effets positifs de l'inclusion scolaire sur les élèves présentant un handicap étant incontestables, il convient de s'interroger sur les effets de ce dispositif sur les autres élèves de la classe d'enseignement ordinaire.

La recension de Kalambouka, Farrel, Dyson et Kaplan (2007) sur les effets de l'inclusion scolaire chez les élèves de la classe ordinaire permet d'affirmer que l'inclusion scolaire semble entraîner des effets positifs sur le rendement scolaire des autres élèves de la classe, en particulier lorsque cette inclusion est accompagnée d'un programme de soutien tel qu'un second enseignant dans la classe apportant un soutien dont peuvent également bénéficier les autres élèves de la classe.

En accord avec ces auteurs, Katz & Mirenda (2002b) affirment que l'inclusion scolaire serait l'occasion d'offrir aux autres élèves de la classe d'enseignement ordinaire de nombreux bénéfices potentiels, dont l'occasion d'apprendre de nouvelles habiletés sociales et de développer des valeurs et des attitudes positives à l'égard des différences humaines (Farrel, 2000, cité par Katz & Mirenda, 2002b).

Au vu des différentes recherches présentées ci-dessus, nous pouvons affirmer que l'inclusion scolaire peut avoir des effets bénéfiques, tant dans le domaine de l'apprentissage que dans celui du développement social, et ce, tant pour les élèves inclus que pour les autres élèves de la classe d'enseignement ordinaire.

2.4.2 Les effets de l'intégration scolaire

Les bienfaits du dispositif d'intégration ont été mis en évidence par plusieurs recherches. Cependant, il semble indispensable de savoir à quels acteurs profite réellement l'intégration.

En Suisse, Noël (chercheure et professeure à la haute école pédagogique de Fribourg) a réalisé une étude qualitative à caractère longitudinal dans six classes inclusives de l'enseignement primaire du canton de Fribourg. La récolte des données s'est réalisée durant l'année scolaire 2006-2007. Pour chacun des enseignants, c'est la première fois dans leur carrière qu'ils font l'expérience de prendre en charge un ou des enfants en intégration au sein de leur classe. Ce n'est en revanche pas le cas des autres enfants de la

classe qui ont vécu avec des enfants en intégration depuis l'école enfantine (équivalent de l'école maternelle en Belgique). Concernant les enfants intégrés, ils présentent un handicap physique et/ou mental. Par cette étude, Noël (2009) démontre que :

- La majorité des enseignants interrogés se dit favorable à l'intégration scolaire tout en exprimant quelques craintes qui évoluent ou se transforment en cours d'année.
- Les enfants en situation de handicap de cet échantillon sont en général en dessous de la moyenne de la classe en ce qui concerne les perceptions subjectives d'interactions. Néanmoins, les enseignants titulaires les perçoivent comme bien intégrés et en tout cas pas rejetés. Les caractéristiques personnelles de l'enfant sont un facteur important concernant son intégration et sa place dans le groupe.
- Les autres enfants perçoivent positivement l'enfant en situation de handicap et ont globalement les mêmes attitudes envers lui qu'envers leurs camarades.
- Au niveau socioaffectif, l'apprentissage du respect de la différence est l'apport principal relevé par certains enseignants, surtout ceux qui y travaillent avec toute la classe.
- Certaines adaptations pédagogiques sont considérées comme profitables pour les apprentissages scolaires des autres enfants (le tutorat, l'échange de stratégies, la mise à disposition du matériel, ...). Cependant, l'apport qui apparaît le plus clairement est la présence de quelques heures au sein de la classe de l'enseignant spécialisé.
- Les enseignants confrontés pour la première fois à une situation intégrative relèvent un apport important pour eux-mêmes, essentiellement lorsqu'une bonne collaboration s'établit avec l'enseignant spécialisé.

À la question « à qui profite l'intégration ? » Noël (2009) répond donc qu'il est certain que l'intégration ne désavantage pas les autres élèves au niveau de leurs apprentissages scolaires. Ce dispositif est un bénéfice certain pour les enseignants, mais également pour leurs élèves s'ils voient du sens à celui-ci. Les résultats de cette recherche coïncident avec les résultats des recherches concernant l'inclusion scolaire. Cependant, une catégorie d'enfants est tout de même citée lorsque d'éventuelles difficultés d'intégration sont rencontrées : les enfants présentant de grandes difficultés. Ces difficultés d'intégration concernent les aménagements réalisés pour ces élèves étant donné qu'elles permettent à l'enfant en situation de handicap une adaptation individuelle des programmes ainsi qu'une promotion automatique alors que ce n'est pas le cas pour ses

camarades. Ces différences sont difficiles à justifier aux yeux des autres enfants et des parents. L'intégration rencontre davantage d'obstacles lorsqu'ils ne sont pas compréhensifs.

Ensuite, « l'enfant en situation de handicap doit posséder certaines compétences nécessaires pour devenir membre d'une équipe et interagir avec les autres » (Noël, 2009, p. 194). Enfin, Noël (2009) juge qu'il serait intéressant de poursuivre la recherche en développant des axes précis en lien avec un processus d'intégration qui bénéficie à l'ensemble des partenaires impliqués lors de la formation initiale et ensuite de la formation continue des enseignants.

2.4.3 Évaluation du dispositif d'intégration en FWB

En 2011, les responsables administratifs, Delsarte & al. (cités par Detraux, 2016), ont réalisé une évaluation du processus d'intégration.

Concernant ses effets positifs, les auteurs affirment qu'une implication maximale des membres du personnel permet un meilleur fonctionnement du dispositif d'intégration. Les élèves de l'enseignement ordinaire ont ou adoptent un regard généralement très positif sur les élèves intégrés, qui ne se différencie en rien des autres élèves du groupe. Le PIA permet d'affiner les objectifs de l'intégration, d'aider à la mise en place et à la progression des apprentissages tout en tenant compte des acquis et des besoins spécifiques de l'élève. Enfin, les auteurs ajoutent que certaines écoles ont investi dans du matériel spécifique ou des équipements afin d'accueillir au mieux les élèves à besoins spécifiques (salle de soins, ascenseur adapté, GSM, local destiné aux remédiations, aide optique spécifique, rampes d'accès, ...).

Ensuite, la communication concernant l'organisation du travail journalier, si elle existe, se limite à des échanges informels en dehors des périodes de cours. En effet, il n'est pas rare qu'un enseignant chargé de l'intégration d'un enfant ne soit pas au courant du programme journalier à effectuer lorsqu'il arrive dans l'école ou qu'il en ait été informé de manière tout à fait informelle. De plus, la mise en pratique de remédiation reste bien trop souvent à la charge du personnel accompagnant de l'enseignement spécialisé, car elle ne fait que rarement l'objet d'une concertation, d'une réflexion, d'une utilisation par l'ensemble de l'équipe. Il semble pourtant primordial que l'ensemble des acteurs prennent

part à la pratique de différenciation mise en place pour assurer de meilleurs résultats du plan d'intégration mis en place. Enfin, la législation actuelle n'a pas prévu de périodes octroyées d'office aux élèves dont l'intégration temporaire totale se ferait en cours d'année scolaire. Il faut alors attendre la rentrée scolaire suivante de septembre pour que l'élève puisse bénéficier de plein droit de l'aide du personnel accompagnant de l'enseignement spécialisé.

Enfin, les auteurs ont relevé certaines dérives concernant le rôle de l'enseignant spécialisé que nous ne pouvons ignorer. Les heures d'accompagnement prévues dans le cadre de l'intégration et apportées par l'enseignement spécialisé ne sont pas toujours réservées à l'accompagnement de l'élève en intégration. Il n'est pas rare que ces heures soient consacrées à d'autres fins telles que le dédoublement d'une classe ou qu'elles ne soient pas du tout exploitées. De plus, les accompagnants de l'enseignement spécialisé ne participent pas d'office aux conseils de classe de l'enseignement ordinaire. Nous estimons que ces constats résultent d'une méconnaissance du dispositif de certains acteurs, il importe donc que les rôles soient davantage délimités.

En conclusion, il importe que les enseignants qui accueillent des élèves présentant un handicap se sentent soutenus lors de la mise en place et du fonctionnement du dispositif d'intégration. Cette condition est primordiale pour éviter les risques d'épuisement, de stress, de manque de sentiment d'efficacité et l'ensemble des risques que peut comporter un dispositif d'intégration. L'institution scolaire se doit donc de porter une attention toute particulière à la prévention de l'épuisement professionnel des enseignants. Le soutien social dont les enseignants peuvent bénéficier dans des situations complexes telles que l'intégration scolaire s'avère être un facteur de protection essentiel.

3 Les variables susceptibles d'influencer les croyances et connaissances des enseignants

En nous servant du modèle en forme de poupées russes de Woofolk & al. (2006, cités par Crahay & al. 2010) qui s'inspirait du modèle écologique du développement humain de Brofenbrenner (1986), nous distinguerons différentes variables selon le système auquel elles pourraient appartenir en vue de les utiliser pour mesurer les croyances et connaissances des enseignants à propos du dispositif d'intégration scolaire. Rappelons que les systèmes interagissent entre eux et de manière bidirectionnelle.

- **Macrosystème :** Du point de vue des forces éloignées ayant des influences subtiles et à long terme, Woofolk & al. déterminent les croyances et connaissances des enseignants acquises pendant l'enfance ou l'adolescence et le sens donné par ceux-ci à la diversité des individus. Étant donné que les croyances des enseignants se construisent majoritairement durant l'enfance, lorsqu'en tant qu'enfant ils observent de manière vicariante leurs enseignants, Kennedy (1997, cité par Vause, 2010) déclare que l'enjeu de la formation initiale des enseignants consiste à leur permettre de modifier leurs croyances plutôt qu'à leur enseigner de nouvelles théories et compétences d'autant plus que l'on sait que plus les croyances sont anciennes, plus elles résistent au changement. Vause (2010) est toutefois convaincue que les formations initiales et continues poursuivies par les enseignants contribuent à véhiculer des normes et donc à façonner la manière des enseignants de concevoir leur métier. La fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée ou CSPS (2016) s'accorde avec ces auteurs en affirmant que la prise en charge d'enfants à besoins particuliers est facilitée par une bonne préparation de base des enseignants de l'ordinaire, dans le cadre de leur formation, à la gestion de groupes hétérogènes et à la différenciation. Cette dernière étant considérée comme un instrument pédagogique central. La première variable qui ressort donc de ce premier système serait le fait d'avoir abordé ou non l'intégration scolaire durant la formation initiale.

- **Exosystème :** Selon ce modèle, les croyances et connaissances des enseignants à propos du contexte politique de l'éducation et ses réformes en guise de forces extérieures ont une forte répercussion sur le microsystème. À ce sujet, Pull (2010) a consacré une

étude à une présentation descriptive, analytique, explicative et compréhensive, avec une teinte philosophique, de ce qui se fait en matière d'intégration et d'inclusion scolaires au niveau international de quelques pays de l'Union européenne et de la région du Québec au Canada. L'auteur affirme que beaucoup de pays de l'Union européenne ont d'excellentes lois concernant l'intégration. Cependant, il reste sceptique quant à leur efficacité étant donné qu'elles peuvent être facilement contournées tout en restant dans la légalité. Il ajoute qu'il y a un nombre considérable de pratiques entre les différents pays, mais également au sein même de ceux-ci étant donné que la formation des enseignants, l'engagement des cadres administratifs, les textes législatifs et les politiques adoptées divergent. Ajoutons que « nous sommes enclins à croire que de nos jours, grâce à une politique qui réaffirme ces nouveaux courants de pensée au niveau européen et mondial, tout le système scolaire est touché par une profonde mutation, qu'un mouvement intégratif est fermement engagé, mais que bien de chemin reste à parcourir » (Pull, 2010, p. 29). Pull (2010) conclut, selon les experts en sciences de l'éducation, qu'il est impossible de réaliser un changement par la force ou la prescription. Il serait donc préférable d'insister officiellement sur le mérite des classes d'intégration et des enseignants qui ont contribué de façon psychopédagogique et efficace à introduire l'enseignement individualisé pour les élèves en difficulté. Les variables ressortant de ce modèle seraient donc les variables concernant les connaissances du fonctionnement du dispositif d'intégration selon la législation de la Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi que les outils à utiliser lorsque le dispositif est mis en place.

- **Mésosystème :** Le mésosystème regroupe les croyances et les connaissances en rapport avec le contexte immédiat de la classe : les caractéristiques des élèves, le contenu d'enseignement, etc. Il importerait donc que les enseignants aient des connaissances concernant les troubles des apprentissages puisqu'ils concernent la majorité des enfants en intégration scolaire selon les indicateurs de l'enseignement (2017). De plus, Ramel et Benoit (2011) émettent l'hypothèse que la crainte, voire la résistance, de certains enseignants à accueillir des élèves présentant un handicap au sein de la classe est liée à la peur de voir leur mission changer en profondeur, touchant alors la nature de leur métier et leur identité enseignante. Dans leur article, les auteurs citent de nombreux travaux de

recherches mettant en évidence les risques inhérents à une approche intégrative pour les enseignants qui la pratiquent. Cependant, ils démontrent que c'est en favorisant une approche intégrative focalisée essentiellement sur les élèves en difficulté ou en situation de handicap et, par conséquent, en mettant la charge de réussite de l'intégration sur les épaules de l'enseignant titulaire que l'on perd de vue toute la dimension institutionnelle du dispositif. Pull (2010) s'accorde avec ces auteurs sur ce point, car selon lui, d'un point de vue pratique, une bonne entente et une coopération entre les différents acteurs sont essentielles pour garantir le bon fonctionnement des classes d'intégration et d'inclusion. L'école doit donc avoir une fonction « encadrante » dans le dispositif et donner à ses acteurs la possibilité de fonctionner tel un système organisé. Une véritable collaboration est donc nécessaire pour le bien-être des enseignants également. Cette fonction encadrante favoriserait alors le sentiment d'efficacité collective. En accord avec ces auteurs, Delsarte & al. (2011, cités par Detraux, 2016) ont pu relever certains obstacles au bon fonctionnement du processus d'intégration. Ils affirment qu'aucune période de concertation structurelle n'est prévue pour identifier les besoins de l'élève et permettre aux enseignants partenaires de planifier leur travail. C'est certainement l'une des raisons pour lesquelles certains enseignants seraient réticents à adhérer à un projet d'intégration au sein de leur classe, car ils sont susceptibles de percevoir ce dispositif comme une surcharge de travail supplémentaire. Des variables à utiliser indéniablement lorsque l'on cherche à comprendre les croyances et connaissances à propos de l'intégration concernent alors le besoin de soutien des enseignants, le soutien qu'ils ressentent lorsqu'ils sont acteurs de ce dispositif et les valeurs véhiculées par l'établissement dans lequel ils travaillent.

- **Microsystème :** Ce système comprend les variables qui touchent à l'identité professionnelle et au sentiment d'efficacité (*self efficacy*). Selon les auteurs, cette dernière strate de croyances et connaissances est cruciale pour la manière des enseignants à s'adapter aux situations difficiles et conflictuelles auxquelles ils doivent faire face. En effet, concernant l'impact sur les conditions de travail et sur les enseignants, Baumberger, Doudin, Moulin et Martin (2007, cités par Ramel, 2010, p.387) constatent que les enseignants qui excluent le plus sont parmi ceux qui ont davantage l'impression d'être le

plus surmenés au travail. Beaucoup d'enseignants ressentent alors la crainte de l'augmentation de la charge de travail par l'intégration scolaire d'élèves présentant un handicap. Cependant, la recherche de ces auteurs ne montre pas un tel lien. Les enseignants qui ont le sentiment de « se faire envahir » par de nouvelles contraintes, notamment la coordination avec les multiples intervenants qu'implique le dispositif d'intégration scolaire, ont tendance à surévaluer la charge de travail supplémentaire liée à l'intégration. Talmor, Reiter et Feigin (2005, cités par Ramel & Benoit, 2011) montrent que lorsque les enseignants bénéficient d'informations et d'un soutien professionnel, l'épuisement professionnel mesuré est moins élevé. Il importe donc que les enseignants titulaires soient également informés des pratiques pédagogiques à adopter, en partenariat avec l'enseignant de l'enseignement du spécialisé. Tremblay (2012) et la fondation CSPS (2016) abordaient d'ailleurs la différenciation comme une condition nécessaire à la réussite de l'inclusion scolaire. Les variables de sentiment d'efficacité, de différenciation et d'envie de prendre part au dispositif d'intégration prennent alors tout leur sens. Ajoutons que, comme nous l'avons abordé précédemment, les études de Crahay & al. (2010) concluaient à l'idée d'une évolution naturelle et quasi inévitable de la pensée des enseignants en cours de carrière et distinguaient les enseignants chevronnés et débutants. La variable de l'ancienneté devrait alors également être prise en compte.

Hypothèses/questions

En considération de la question de recherche qui guide ce travail d'une part, en l'occurrence « Quelles sont les croyances et connaissances des enseignants du primaire à propos de l'intégration scolaire ? », et la littérature d'autre part, nous pouvons formuler différentes hypothèses.

Étant donné que la littérature diverge quant aux changements ou non de croyances et de connaissances des enseignants en cours de carrière (Crahay & al., 2010), nous désirons percevoir si selon l'ancienneté des enseignants, leurs connaissances et croyances quant au dispositif d'intégration varient. Pour cela, nous désirons poser une première hypothèse.

H1 : Il existe une différence de croyances et connaissances des enseignants à propos du dispositif d'intégration scolaire, en fonction de leur ancienneté.

En lien avec les recherches de Zahoric (1987, cité par Garnier, 2012), Kennedy (1997), Richardson (1998), Vause (2010), Garnier (2012), Rousseau (2014) et la fondation CSPS (2016) qui divergent quant au rôle de la formation initiale des enseignants concernant les croyances et les connaissances des enseignants, nous posons une seconde hypothèse.

H2 : Il existe une différence de croyances et connaissances des enseignants à propos du dispositif d'intégration scolaire, en fonction de s'ils ont déjà entendu parler de l'intégration scolaire durant leur formation initiale ou non.

Enfin, puisqu'en Fédération Wallonie-Bruxelles nous fonctionnons avec le dispositif d'intégration scolaire, il est logique que les connaissances des enseignants soient liées au système dans lequel ils fonctionnent. Cependant, puisque même les auteurs et les dirigeants de notre pays ont tendance à confondre intégration et inclusion scolaire, nous poserons une dernière hypothèse qui concerne les connaissances et croyances des enseignants quant aux différences entre l'intégration et l'inclusion scolaire.

H3 : Les enseignants ne connaissent pas la différence entre l'intégration scolaire et l'inclusion scolaire.

Pour répondre à nos hypothèses, et en lien avec le point précédent essayant de classer les différentes variables susceptibles d'agir sur les croyances et connaissances des enseignants à l'aide du modèle en forme de poupées russes de Woolfolk & al. (2006, cités par Crahay & al. 2010) qui s'inspirait du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1986), nous allons donc prendre en compte différentes variables pour réaliser nos analyses et tenter de percevoir quelle(s) variable(s) permettrai(en)t de tendre vers un enseignement inclusif.

Variables indépendantes ou explicatives
<ul style="list-style-type: none"> - La fonction de l'enseignant (en intégration/ordinaire) - Le nombre d'années d'expérience en enseignement - La formation initiale abordant l'intégration scolaire - L'expérience en intégration ou non et si oui, si elle était positive ou négative
Variables dépendantes
<ul style="list-style-type: none"> - Les connaissances des troubles des apprentissages - Les connaissances des outils utilisés pour mettre en place l'intégration en FWB - Les connaissances à propos des effets de l'intégration scolaire - Les connaissances du fonctionnement de l'intégration scolaire tel qu'il est prévu légalement - Les valeurs de l'établissement dans lequel travaille l'enseignant - Les valeurs de l'enseignant - Le soutien désiré par l'enseignant pour mettre en place l'intégration scolaire - Le soutien ressenti par l'enseignant en intégration de la part des différents acteurs de l'intégration - Le sentiment d'efficacité de l'enseignant en intégration concernant son travail - L'envie de l'enseignant de l'ordinaire de prendre part au dispositif d'intégration scolaire - La différenciation pratiquée par l'enseignant de l'ordinaire - Les connaissances des différences entre intégration et inclusion scolaires.

Méthodologie

Rappelons que notre question est « *Quelles sont les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'intégration et de l'inclusion scolaires ?* ».

1 Questionnaire de recherche

Afin de répondre à nos trois hypothèses émises précédemment, nous avons choisi de réaliser un questionnaire en vue de réaliser une étude quantitative auprès des enseignants de l'enseignement primaire de la ville de Liège. Nous analyserons les réponses des enseignants aux divers items que nous leur avons proposés afin d'établir des liens avec les hypothèses formulées.

Nous avons choisi de créer nos questionnaires avec une échelle de Likert à quatre niveaux en vue de mesurer les conceptions des enseignants. En effet, ce choix provient du fait que les échelles d'évaluation permettent d'obtenir des degrés d'intensité de réponse, tout en conservant des données chiffrées. Ces échelles sont surtout utilisées pour évaluer les attitudes, les perceptions, les opinions autrement dit les valeurs subjectives (Lafontaine, 2016). De cette manière, nous obligeons les enseignants à se positionner quant à l'item en choisissant soit « pas du tout d'accord », soit « pas d'accord », soit « d'accord » ou encore « tout à fait d'accord ». Ce choix de quatre niveaux, nombre pair, nous permet d'éliminer le biais de tendance centrale à laquelle se soumettent parfois les enseignants hésitants.

La première partie de ce questionnaire est commune à tous les enseignants, qu'ils travaillent en intégration ou dans l'enseignement ordinaire, et se compose de 56 items créés sur base de notre revue de littérature et correspondant aux dimensions établies a priori suivantes :

Croyances et connaissances des enseignants du primaire quant...

1. au fonctionnement du dispositif actuel d'intégration en Fédération Wallonie-Bruxelles ;
2. aux différences entre l'intégration et l'inclusion scolaires ;
3. aux différents troubles d'apprentissages ;
4. aux rôles des différents acteurs ;
5. aux aménagements raisonnables ;
6. au fonctionnement du PIA (Plan Individuel d'Apprentissage) ;
7. aux effets de l'intégration scolaire sur les élèves ;
8. aux valeurs de l'établissement dans lequel l'enseignant travaille ;
9. aux bienfaits de l'intégration (en faveur du dispositif) ;
10. à la nécessité du soutien des acteurs de l'intégration.

Afin de vérifier l'unidimensionnalité de nos dimensions, nous calculerons un alpha de Cronbach ainsi qu'une analyse factorielle de ces 56 items en vue d'effectuer les modifications nécessaires le cas échéant.

La deuxième partie du questionnaire est différente selon la fonction de l'enseignant interrogé. En effet, étant donné que nous avons choisi de cibler deux publics différents, à savoir les enseignants de l'enseignement primaire ordinaire (partie A) d'une part et les enseignants de l'enseignement primaire spécialisé en charge d'élèves en intégration (partie B) d'autre part, nous avons décidé de créer deux questionnaires différents, avec des items propres à chaque public, mais de construction identique.

Cette seconde partie nous permet tout d'abord de récolter les données personnelles des répondants telles que le sexe, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement ainsi que leur familiarité ou non avec l'intégration scolaire (expérience et formation initiale). S'en suit un questionnaire à échelle de Likert afin de mesurer des dimensions propres aux deux types d'enseignants interrogés.

Concernant les enseignants de l'enseignement ordinaire, nous avons choisi de mesurer deux dimensions différentes : le désir de l'enseignant à accueillir un enfant en intégration au sein de sa classe et la mise en place ou non de différenciation durant sa pratique de

classe. Concernant les enseignants en intégration, nous tenterons de mesurer une seule dimension : le ressenti de l'enseignant quant à son travail en intégration scolaire.

Une question ouverte et commune à chaque partie termine cette seconde partie du questionnaire en proposant aux répondants de nous faire connaître d'éventuelles remarques quant à l'intégration scolaire s'ils le souhaitent. Notons qu'aucune précision n'a été apportée pour ce dernier item. Ces trois dimensions supplémentaires seront également soumises à un alpha de Cronbach et une analyse factorielle en vue de mesurer leur unidimensionnalité et de les ajuster si nécessaires.

N'ayant pas trouvé de questionnaire déjà existant et satisfaisant pleinement à notre questionnement, nous avons décidé de créer chacun des items de ce questionnaire en utilisant l'ensemble de notre revue de littérature. Nous avons ensuite testé ces items auprès de 7 personnes différentes, en prenant soin d'écouter chaque remarque et de constater chaque réaction émise par le répondant durant la passation du questionnaire en vue de l'optimiser. Nos items sont rédigés de manière à ce que nous ayons des items positifs et des items négatifs afin de réduire certains biais tels que la désirabilité sociale, l'acquiescence ainsi que maintenir la vigilance du répondant (Lafontaine, 2016). Pour rappel, un item positif est en accord avec une attitude positive par rapport au concept mesuré, en l'occurrence, l'intégration scolaire et ses valeurs. À l'inverse, un item négatif se déclare d'accord avec une attitude négative quant à ce concept. Le questionnaire complet et définitif se trouve en annexe de ce travail.

Concernant le traitement statistique prévu, nous avons pour objectif d'analyser certains items individuellement (les items concernant nos variables indépendantes, principalement), de calculer les corrélations qui existent entre nos dimensions, de calculer des moyennes et des écarts-types selon certaines variables en lien avec la littérature présente dans ce travail et de réaliser une analyse en clusters afin de créer des regroupements de nos enseignants répondants.

2 Échantillon de sujets

Le questionnaire a été proposé à des enseignants de l'enseignement fondamental primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles et plus particulièrement travaillant pour l'enseignement communal liégeois de la Ville de Liège. Nous avons choisi d'interroger les enseignants de ce pouvoir organisateur, car c'est celui dans lequel nous exerçons depuis six ans, dont deux années en tant qu'enseignant d'intégration. Nous avons alors assisté à l'ensemble des réunions et remises en question de ces enseignants durant deux ans et connaissons parfaitement le fonctionnement du dispositif au sein de ce pouvoir organisateur. Le taux de réponse s'élève à 59 répondants. Ce nombre est en dessous de nos espérances qui étaient d'une petite centaine. Nous savons donc qu'au vu du faible taux de réponse, nous devons être très prudent quant à nos analyses et conclusions.

Pour obtenir un maximum de résultats, nous avons contacté l'inspecteur de l'enseignement spécialisé de la Ville de Liège, Monsieur Patrick Beaufort, afin qu'il nous aide à administrer le questionnaire auprès des enseignants en intégration de son pouvoir organisateur. Son assistante, Madame Maude Sauvage, nous a aidé à transmettre le questionnaire à l'ensemble des enseignants travaillant en intégration scolaire au sein du pouvoir organisateur. Nous avons obtenu 19 répondants.

Concernant les enseignants de l'enseignement ordinaire, nous avons contacté des directeurs de ce même pouvoir organisateur afin de leur présenter notre projet et de leur demander de soumettre le questionnaire auprès de leurs enseignants. Nous nous sommes rendus sur place, dans les écoles, afin d'y distribuer le questionnaire. Nous avons laissé un délai d'un mois aux enseignants avant de venir récolter leur questionnaire. Nous avons obtenu 40 répondants de l'enseignement fondamental ordinaire.

Dans le tableau ci-dessous, vous trouverez le nombre de participants en fonction de leur ancienneté et du type d'enseignement dans lequel ils travaillent.

Tableau 1: Fréquences croisées entre l'ancienneté et le type d'enseignant

		Nombre d'années d'enseignement				Total
		De 0 à 5 ans	De 6 à 10 ans	De 11 à 15 ans	Plus de 15 ans	
Type d'enseignement	Ordinaire	8	4	3	4	19 (32,2%)
	Intégration	11	8	6	15	40 (67,8%)
Total		19 (32,2%)	12 (20,34%)	9 (15,25%)	19 (32,20%)	59 (100%)

Nous pouvons donc constater qu'il y a deux fois plus de répondants travaillant dans l'enseignement ordinaire qu'en intégration scolaire. Concernant les années d'ancienneté dans l'enseignement, nous remarquons que la répartition est assez équitable avec un plus faible taux de répondants chez les enseignants ayant de 11 à 15 ans d'ancienneté.

3 Récolte des données

Après avoir récupéré l'ensemble des questionnaires, nous avons encodé manuellement les données récoltées dans un tableur Excel.

En vue de simplifier notre travail, nous avons établi un *codebook* au préalable afin de transformer l'ensemble des réponses du questionnaire en données numériques. Celui-ci se trouve en annexe. Les items négatifs ont été encodés de la même manière que les items positifs. C'est lors des traitements statistiques que nous avons recodé les items négatifs en les inversant.

Pour réaliser les traitements statistiques, Madame Virginie Dupont, assistante du service de Madame Dominique Lafontaine, nous a accompagné et apporté son aide pour réaliser la totalité des différentes analyses souhaitées.

Présentation des résultats

Dans ce chapitre, nous analyserons les données recueillies selon la méthode décrite au chapitre précédent. Ces analyses nous permettront de vérifier si les hypothèses que nous avons formulées au préalable sont ou non confirmées.

Afin d'analyser ces données, nous avons réalisé des traitements statistiques grâce au logiciel SAS. Rappelons que le questionnaire établi contenait 56 items de type Likert communs à tous les répondants, des items concernant les données personnelles et deux parties consacrées respectivement aux enseignants de l'ordinaire (9 items de type Likert) et aux enseignants de l'intégration (13 items de type Likert). Nous avons pris le soin de mentionner au logiciel quels étaient les items à inverser autrement dit, les items négatifs. Pour ce faire, nous avons utilisé un indice de fidélité, l'alpha de Cronbach, et réalisé une analyse factorielle exploratoire afin d'établir des variables unidimensionnelles.

Ensuite, d'autres traitements statistiques ont été réalisés : la fréquence de certains items biographiques croisée avec les dimensions définitives, des moyennes, des corrélations et une analyse en clusters.

1 Analyses de certains items

Afin de mieux cerner le public interrogé, nous avons décidé d'analyser certains items du questionnaire en calculant les fréquences de réponse à un item.

1.1 Item 59 : « *Avez-vous entendu parler de l'intégration lors de votre formation initiale ?* »

Comme nous l'avons précisé dans notre revue de littérature, les formations initiales permettent de véhiculer des normes et donc de façonner la pensée des enseignants quant à leur métier (Vause, 2010). Il convient alors d'enseigner les principes fondamentaux de chacun des dispositifs d'enseignement durant cette formation initiale afin que les croyances et connaissances théoriques des enseignants ne résistent pas à leurs

observations vicariantes durant leur enfance et aux clichés. De plus, l'influence de cette formation initiale sur les croyances et connaissances des enseignants fait débat.

Nous avons alors créé un item dichotomique, l'item 59, en vue de vérifier si la formation initiale des enseignants jouait un rôle concernant les croyances et connaissances des enseignants à propos du dispositif d'intégration scolaire.

Le tableau suivant présente le pourcentage de réponse de cet item.

Tableau 2: Répartition des enseignants selon leur formation initiale

Item 59 : « Avez-vous entendu parler de l'intégration lors de votre formation initiale ? »	
Oui	Non
24.14%	75.86%

Force est de constater que seulement un sur quatre des enseignants interrogés a entendu parler de l'intégration scolaire lors de sa formation initiale.

1.2 Item 62 : « *Avez-vous déjà vécu l'expérience d'accueillir un enfant en intégration scolaire au sein de votre classe ?* »

Rappelons que Ramel et Benoit (2011) émettaient l'hypothèse que la crainte, voire la résistance, de certains enseignants à accueillir des élèves présentant un handicap au sein de la classe est liée à la peur de voir leur mission changer en profondeur, touchant alors la nature de leur métier et leur identité enseignante. De plus, Baumberger, Doudin, Moulin et Martin (2007, cités par Ramel, 2010, p.387) constataient que les enseignants qui excluent le plus sont parmi ceux qui ont davantage l'impression d'être surmenés au travail. L'expérience joue donc un rôle sur les croyances et connaissances des enseignants.

Nous avons alors décidé de créer un item nous permettant de savoir si l'enseignant répondant, titulaire d'une classe d'enseignement ordinaire, a déjà pu faire l'expérience ou non d'accueillir un enfant en intégration scolaire au sein de sa classe et son ressenti par rapport à celle-ci. Le tableau suivant présente le pourcentage de réponse de cet item.

Tableau 3: Répartition des enseignants en fonction de leur expérience en intégration scolaire

Item 62 : « Avez-vous déjà vécu l'expérience d'accueillir un enfant en intégration scolaire au sein de votre classe ? »		
Oui et elle était positive	Oui et elle était négative	Non
50%	7.50%	42.50%

Dans l'échantillon que nous avons constitué, 42.50% des enseignants répondants titulaires d'une classe d'enseignement ordinaire n'ont jamais fait l'expérience d'accueillir un enfant en intégration scolaire au sein de sa classe. Sur les 57.50% des enseignants qui en ont déjà fait l'expérience, seulement 7.50% en ont retiré une expérience négative.

1.3 Item 74 : « *Nombre d'années d'expérience en intégration* »

Afin de connaître le public d'enseignants en intégration de notre échantillon, nous avons créé un item permettant de connaître leur ancienneté d'expérience en tant qu'instituteur d'aide à l'intégration. Le tableau suivant présente le pourcentage de réponse de cet item.

Tableau 4: Répartition des enseignants en intégration scolaire selon leur nombre d'années d'expérience en intégration scolaire

Item 74 : « Nombre d'années d'expérience en intégration »			
De 0 à 5 ans	De 6 à 10 ans	De 11 à 15 ans	Plus de 15 ans
89.47%	5.26%	0%	5.26%

Au vu des résultats, nous pouvons affirmer que neuf enseignants sur dix de notre échantillon d'enseignants en intégration ont une expérience de 0 à 5 ans en intégration scolaire. Nous devons rester prudents quant aux résultats de ces enseignants étant donné que nous n'avons obtenu que 19 sujets pour ce type d'enseignant ce qui n'est en aucun cas représentatif de la population.

1.4 Items 63 et 75 : Types de difficultés traitées des élèves travaillant avec les enseignants répondants

Nous avons choisi de créer deux items, l'un destiné aux enseignants de l'ordinaire, l'autre destiné aux enseignants en intégration, afin de connaître le type de difficultés que présentaient les élèves que les enseignants répondants ont dû aider.

Tableau 5: Fréquences du type de difficultés des élèves en intégration pris en charge par les enseignants de notre échantillon selon la fonction de l'enseignant

	Enseignant ordinaire	Enseignant d'intégration
	Item 63 : Précisez le type de difficulté présentée par le ou les élèves que vous avez accueillis au sein de votre classe d'enseignement ordinaire (plusieurs réponses possibles).	Item 75 : « Concernant les élèves que vous aidez, quel(s) type(s) de handicap(s) présentent-ils ? (Plusieurs réponses possibles) »
Handicap physique	4%	0%
Déficiences intellectuelles	16%	15.79%
Troubles d'apprentissage	52%	52.63%
Troubles de comportements	12%	10.53%
Troubles moteurs	4%	0%
Autres	8%	15.79%
Je ne sais pas	4%	5.26%

Nous constatons, comme le relevaient les indicateurs de l'enseignement 2016 et 2017, que la majorité des élèves en intégration présentent des troubles des apprentissages et qu'il est rare d'accueillir des élèves présentant un handicap sévère (troubles moteurs ou handicap physique). De plus, il nous semble important de constater que certains enseignants ne savent pas quelles sont les difficultés des élèves qui sont en intégration au sein de leur classe ou auxquels ils viennent en aide, et ce malgré la mise en place obligatoire d'un Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) et ce pour chaque enfant en intégration. Notons qu'aucune précision n'a été apportée à l'option « Autres » lorsqu'elle était sélectionnée, malgré l'opportunité donnée par le questionnaire.

2 Analyses selon les dimensions

2.1 Création de dimensions

2.1.1 Les items concernant l'ensemble des enseignants interrogés

Ayant défini dix dimensions au préalable avec les 56 premiers items, nous avons décidé d'évaluer la qualité de la mesure dans sa globalité en calculant l'alpha de Cronbach de chacune de nos dimensions établies. En d'autres mots, nous décidons de vérifier si chaque dimension mesure bien une et une seule chose grâce à un indice de fidélité, appelé alpha de Cronbach (Monseur, 2017).

Tableau 6: Dimensions définies a priori vs. nouvelles dimensions après analyses statistiques concernant tous les enseignants de l'échantillon

Dimensions définies a priori			Dimensions obtenues après alpha de Cronbach et analyse factorielle exploratoire		
Nom de la dimension	Items composant la dimension	Alpha de Cronbach	Nom de la dimension	Items composant la dimension	Alpha de Cronbach
Troubles	i36, i41, i43, i46, i48, i42	0.62	Troubles	i36, i41, i48, i42, i43	0.71
Outils	i49, i2, i12, i22, i24, i23	0.52	Outils	i49, i23, i12, i22, i2	0.54
Effets	i9, i1, i26, i3, i34, i15, i6	0.56	Effets	i34, i9, i1, i3, i6, i5	0.66
Fonctionnement	i5, i20, i17, i4, i47, i44	0.001	Fonctionnement	i16, i28, i18, i44, i30	0.65
Valeurs établissement	i31, i32, i8	0.67	Valeurs établissement	i31, i32, i8	0.67
Soutien désiré	i51, i52, i53, i54, i55, i56	0.81	Soutien désiré	i51, i52, i53, i54, i55, i56	0.81
Valeurs enseignant	i18, i37, i28, i19	0.46	Valeurs enseignant	i37, i50, i7, i47, i40, i39, i45, i38	0.58
Aménagements raisonnables	i45, i25, i40, i38, i7, i39, i50	0.44	Items non repris après analyses :		i4, i10, i11, i13, i14, i15, i17, i19, i20, i21, i24, i25, i26, i27, i29, i33, i35, i38, i46
Rôle des acteurs	i27, i11, i21, i33, i10	0.25			
Différence entre intégration et inclusion	i13, i14, i30, i29, i35, i16	0.26			

La partie gauche de ce tableau regroupe les dix dimensions réalisées a priori. Nous constatons que les alphas de ces dimensions sont peu élevés voir très faibles, hormis pour

la dimension du « soutien désiré » dont l'alpha est tout à fait satisfaisant (0.81). Nous déciderons donc de garder cette dernière dimension sans la modifier.

Pour certaines dimensions (« troubles », « outils » et « effets »), les alphas étaient presque satisfaisants. Nous avons donc constaté en regardant les tables que les alphas augmentaient dans le cas où nous supprimions un ou plusieurs items de cette même dimension. Notons tout de même que la dimension « outils » garde un alpha de Cronbach satisfaisant, mais peu élevé (0.54) et qu'il faut donc l'utiliser avec prudence.

Concernant les autres dimensions, nous avons choisi d'analyser plus finement les données et de réaliser une analyse factorielle exploratoire (AFE), sans forcer le nombre de facteurs (Lafontaine, 2016), sur ces 56 premiers items afin de vérifier dans quelle proportion notre outil de mesure et notre variable sont bien ajustés. Cette analyse, qui permet de regrouper les items en fonction de la similarité de réponse des enseignants, nous a donné 17 facteurs, ce qui est un nombre trop conséquent. En effet, certains facteurs ne contenaient que deux items or il faut au moins trois items pour obtenir une dimension acceptable (Monseur, 2017).

Nous avons donc relu chaque item, comparé les corrélations qu'ils établissent avec les autres items des dimensions établies au préalable et regardé leur saturation obtenue dans le facteur auquel ils appartiennent pour faire des choix et reformer six nouvelles dimensions en plus de la dimension mesurant le « soutien désiré » que nous avons gardée telle quelle. Ces sept nouvelles dimensions sont représentées dans la partie droite du tableau. Notons que tous les items du questionnaire n'ont pas été repris. En effet, 38 items ont pu être classés dans les six dimensions et 18 items se regroupaient seulement par deux dans l'analyse factorielle et ne nous permettaient donc pas de les analyser. Notre analyse se centre donc sur les 38 items des 7 dimensions reprises dans ce tableau.

Concernant les dimensions définies a priori et non reprises, « aménagements raisonnables », « rôle des acteurs » et « différence entre intégration et inclusion scolaire », nous n'avons pu trouver d'items répondant pleinement à notre attente, aucun alpha de Cronbach mesuré n'était satisfaisant. Nous avons donc décidé de ne pas utiliser ces trois dimensions pour mesurer les croyances et connaissances des enseignants.

Nous pouvons émettre l'hypothèse, et ce grâce aux remarques faites par les enseignants durant le *testing* du questionnaire que les enseignants ne connaissent pas les

termes d' « inclusion scolaire » et ne font donc pas de différence entre intégration et inclusion scolaire. Ceci explique certainement pourquoi nos items n'ont pas bien fonctionné.

Nous pouvons donc confirmer l'hypothèse que « *les enseignants ne connaissent pas la différence entre l'intégration scolaire et l'inclusion scolaire (H3)* ».

Des précisions quant à cette hypothèse seront apportées dans la partie « interprétation et discussion » de ce travail.

Enfin, le terme d' « aménagement raisonnable » étant peu fréquemment utilisé dans les écoles primaires, toujours selon les remarques des enseignants du *testing*, ils ne savent donc probablement pas en quoi consiste un aménagement raisonnable ni ce qui le définit et le délimite réellement.

2.1.2 Les items concernant les enseignants de l'ordinaire

Pour ce type d'enseignant, nous avons établi deux dimensions au préalable : « envie » et « différenciation » reprenant les items 64 à 72. Nous avons décidé de calculer l'alpha de Cronbach de ces deux dimensions afin de mesurer leur unidimensionnalité. Les résultats sont présentés dans la partie gauche du tableau.

Tableau 7: Dimensions a priori vs. nouvelles dimensions après analyses statistiques concernant les enseignants de l'ordinaire

Dimensions définies a priori			Dimensions obtenues après alpha de Cronbach et analyse factorielle		
Nom de la dimension	Items composant la dimension	Alpha de Cronbach	Nom de la dimension	Items composant la dimension	Alpha de Cronbach
Envie	i64, i65, i66, i67	0.17	Envie	i64, i65, i66	0.60
Différenciation	i68, i69, i70, i71, i72	0.40	Différenciation	i68, i70, i71	0.75
			Items non repris après analyses :	i67, i69, i72	

Les alphas de ces deux dimensions sont très faibles et ne nous permettent pas de travailler avec ces dimensions. Cependant, lorsque nous examinons les tables, nous constatons que si nous retirons l'item 67 de notre dimension « envie », notre alpha obtient un score de 0.60, ce qui est un score correct. Concernant la dimension différenciation, nous constatons

à la lecture de la table que les items 69 et 72 corrèlent peu voire pas du tout avec les autres items. Nous avons donc décidé de réaliser une analyse factorielle exploratoire concernant les items 64 à 72 afin d'affiner notre recherche. Cette analyse donne les résultats de 4 facteurs différents dont le facteur 4 avec uniquement l'item 72 et le facteur 2 rassemblant uniquement les items 67 et 69. Étant donné que pour pouvoir travailler avec une dimension, il faut au minimum 3 items qui la composent, il convient de supprimer ces trois items, confirmant ainsi nos déductions après la lecture des tables. La partie droite du tableau présente donc les deux nouvelles dimensions, les items qui les composent ainsi que leur alpha de Cronbach, supérieur à 0.60 ce qui est un score correct pour pouvoir réaliser des analyses supplémentaires.

2.1.3 Les items concernant les enseignants d'intégration

Concernant les enseignants travaillant en intégration scolaire, nous avons réalisé une dimension « satisfaction de son travail » composée de 13 items. Après avoir calculé l'alpha de Cronbach de cette dimension (partie gauche de tableau ci-dessous), nous avons constaté que tous les items ne mesuraient pas la même dimension.

Tableau 8: Dimensions a priori vs. nouvelles dimensions après analyses statistiques concernant les enseignants d'intégration

Dimensions définies a priori			Dimensions obtenues après alpha de Cronbach et analyse factorielle		
Nom de la dimension	Items composant la dimension	Alpha de Cronbach	Nom de la dimension	Items composant la dimension	Alpha de Cronbach
Satisfaction de son travail	i76, i77, i78, i79, i80, i81, i82, i83, i84, i85, i86, i87, i88	0.19	Soutien ressenti	i81, i79, i77, i78, i80	0.87
			Sentiment d'efficacité	i84, i86, i88	0.74
			Items non repris après analyses :	i87, i82, i83, i85, i76	

Nous avons donc choisi de réaliser une analyse factorielle exploratoire pour ces 13 items. Celle-ci distingue 4 facteurs différents. Cependant, en relisant les items que l'analyse factorielle rassemblait, la cohérence de cette dimension nous semblait moindre. En effet, l'item 87 « *On me demande souvent de faire des photocopies ou des corrections pour l'ensemble de la classe* » qui faisait partie de la même dimension que les items 81, 78, 77 et 79 mesurant le « soutien ressenti » ne nous semblait pas correspondre à cette dimension.

Nous avons donc choisi de supprimer l’item 87 et de le remplacer par l’item 80 dans cette première dimension. L’item 80 étant, selon nous, tout à fait en adéquation avec les autres items de la dimension mesurée. En retirant l’item 80 du 2^e facteur pour le placer dans le premier, nous avons décidé de supprimer ce deuxième facteur qui ne contenait plus que les items 82 et 83. Nous avons également choisi de supprimer les items 76 et 85 puisque n’étant que les deux items repris sur le facteur 4, ils ne pouvaient pas être repris pour l’analyse. Pour conclure, nous avons construit deux nouvelles dimensions (« soutien ressenti » et « sentiment d’efficacité ») avec 8 items et supprimé 5 items.

2.2 Définitions des dimensions

Il nous semble pertinent de vous présenter chaque dimension afin de les définir.

Les items suivis d’un * sont les items inversés. Ces items sont ceux qui se déclarent d’accord à une attitude négative par rapport au concept mesuré (Lafontaine, 2016), en l’occurrence le dispositif d’intégration scolaire. Rappel des modalités de réponse :

1	2	3	4
Pas du tout d’accord	Pas d’accord	D’accord	Tout à fait d’accord

2.2.1 Dimensions communes à tous les enseignants

- *Dimension n°1 : troubles des apprentissages*

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
TROUBLES	0.71
Items composant cette dimension	
i36 : Si un enfant présente des difficultés en lecture, il est dyslexique.*	
i41 : Un enfant dyscalculique ne présente aucun déficit intellectuel.*	
i48 : Un enfant qui présente un trouble déficitaire de l’attention n’est pas nécessairement un enfant hyperactif.	
i42 : Un enfant dyslexique peut avoir des très bons résultats en mathématiques.	
i43 : Un enfant dysphasique présente des difficultés à coordonner ses mouvements.*	

L’alpha de Cronbach de cette échelle est de 0.71, nous pouvons le qualifier de bon et donc affirmer que les items mesurent bien une seule et même dimension, à savoir les croyances et connaissances des enseignants quant aux besoins spécifiques des enfants présentant des troubles des apprentissages.

- *Dimension n°2 : outils de l'intégration*

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
OUTILS	0.54
Items composant cette dimension	
i49 : Un PIA (Plan Individuel d'Apprentissage) doit être rédigé pour chaque élève placé en intégration.	
i23 : Le PIA (Plan Individuel d'Apprentissage) est une surcharge de travail inutile.	
i12 : L'ensemble des partenaires de l'intégration doivent se réunir au minimum trois fois par an pour participer à l'élaboration du PIA (Plan Individuel d'apprentissage)	
i22 : Le PIA (Plan Individuel d'Apprentissage) est un document confidentiel : il ne peut être consulté que par l'équipe éducative.	
i2 : C'est uniquement l'enseignant de l'enseignement du spécialisé qui doit rédiger le PIA (Plan Individuel d'Apprentissage).	

Cette dimension, mesurant les croyances et connaissances des enseignants quant au fonctionnement de l'outil principal du dispositif d'intégration, à savoir le PIA ou plan individualisé d'apprentissage, observe un alpha de Cronbach de 0.54. Ce résultat n'étant pas mauvais, il ne mesure cependant pas totalement une seule et même dimension. Il convient donc de l'utiliser avec prudence lorsque nous voulons tirer des conclusions concernant les liens que cette variable peut tisser avec d'autres.

- *Dimension n°3 : effets de l'intégration*

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
EFFETS	0.66
Items composant cette dimension	
i34 : Quel que soit le nombre d'heures passées au sein d'une classe d'enseignement ordinaire, l'enfant présentant un handicap ne pourra jamais évoluer autant que s'il était à temps plein dans l'enseignement spécialisé.	
i9 : Intégrer un enfant présentant un handicap au sein de sa classe développe les compétences sociales des autres élèves.	
i1 : Accueillir un enfant en intégration au sein de sa classe peut entraîner des effets positifs sur l'apprentissage des autres élèves de la classe.	
i3 : Certaines adaptations pédagogiques prévues pour un enfant en intégration peuvent être transmises aux autres élèves de la classe afin de les aider.	
i6 : Être dans une classe d'enseignement ordinaire permet à l'enfant présentant un handicap de prendre confiance en lui.	
i5 : L'intégration scolaire développe les habiletés sociales de l'élève présentant un handicap.	

La troisième dimension de notre questionnaire évalue les croyances et connaissances des enseignants à propos des effets de l'intégration scolaire sur l'élève en intégration ainsi que

sur les autres élèves de la classe. L'alpha de Cronbach de cette troisième dimension étant de 0.66, nous pouvons le qualifier de correct et donc utiliser cette dimension pour établir des conclusions acceptables.

- *Dimension n°4 : fonctionnement du dispositif d'intégration*

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
FONCTIONNEMENT	0.65
Items composant cette dimension	
i16 : L'intégration scolaire permet à des élèves à besoins spécifiques de suivre des cours dans des classes de l'enseignement ordinaire tout en étant accompagnés par du personnel de l'enseignement spécialisé.	
i28 : Les élèves présentant un handicap n'ont pas leur place au sein d'une classe d'enseignement ordinaire.*	
i18 : L'intervention d'un enseignant du spécialisé au sein des classes ordinaires devrait se faire le plus souvent possible.	
i44 : Un enfant en intégration peut bénéficier de l'aide d'un enseignant de l'enseignement spécialisé pendant 4h/semaine.	
i30 : Les pratiques d'intégration scolaire nécessitent un enseignement spécialisé et un enseignement ordinaire.	

L'alpha de cette quatrième dimension étant de 0.65, il mesure donc correctement les croyances et connaissances des enseignants quant au fonctionnement du dispositif d'intégration scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, région où tous les répondants enseignent.

- *Dimension n°5 : valeurs de l'établissement*

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
VALEUR ETABL.	0.67
Items composant cette dimension	
i31 : Mon établissement accepte l'intégration d'élèves présentant un handicap.	
i32 : Mon établissement me donne facilement accès à du matériel spécial conçu pour accueillir et accompagner des élèves présentant un handicap.	
i8 : Il y a des élèves en intégration au sein de mon établissement.	

Cette cinquième dimension, avec un alpha de 0.67, permet de mesurer si l'établissement dans lequel l'enseignant travaille est en faveur ou non du dispositif d'intégration. Cette dimension nous permettra de vérifier si les valeurs véhiculées par un établissement jouent

un rôle dans les croyances et connaissances des enseignants à propos du dispositif d'intégration scolaire.

- *Dimension n°6 : soutien désiré par les enseignants*

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
SOUTIEN DESIRE	0.81
Items composant cette dimension	
Pour prendre en charge un élève ayant des besoins particuliers, il est indispensable d'avoir le soutien de ... i55 : Vos collègues de l'enseignement spécialisé i54 : Vos collègues de l'enseignement ordinaire i56 : Un professionnel (CPMS, psychologue, logopède, psychomotricien, médecin, kiné, ...) selon les besoins ou les difficultés de l'élève i51 : La direction de l'établissement ordinaire i53 : La direction de l'établissement spécialisé i52 : Les parents de l'élève concerné	

La dimension n°6 présente une forte cohérence interne puisque son alpha de Cronbach est de 0.81. Elle permet de mesurer le besoin de soutien des différents acteurs de l'intégration dont l'enseignant a besoin pour prendre en charge un élève ayant des besoins particuliers.

- *Dimension n°7 : valeurs de l'enseignant quant à l'intégration*

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
VALEURS ENS.	0.58
Items composant cette dimension	
i37 : Tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, ont le droit d'aller dans l'école d'enseignement ordinaire de leur choix. i50 : Une demande d'aménagements raisonnables ne peut être introduite que pour les élèves inscrits en intégration scolaire.* i7 : Il est injuste de donner des outils à un enfant en intégration alors que les autres n'y ont pas droit.* i47 : Un enfant inscrit dans l'enseignement ordinaire ne peut pas s'inscrire en intégration.* i40 : Un aménagement est dit raisonnable uniquement si son coût financier ne dépasse pas un certain montant.* i39 : Toutes les écoles sont dans l'obligation de fournir les aménagements raisonnables nécessaires à l'ensemble de ses élèves. i45 : Un enfant en intégration peut évoluer au même rythme que les autres si les aménagements raisonnables lui sont fournis. i38 : Tous les enfants présentant un même handicap ont besoin du même aménagement raisonnable.*	

Cette septième dimension, avec un alpha de 0.58, mesure les valeurs et croyances de l'enseignant quant à l'intégration scolaire d'un enfant présentant des besoins particuliers. Elle nous permet de percevoir s'il est favorable ou non au dispositif d'intégration ainsi que si il y croit.

2.2.2 Dimensions concernant les enseignants de l'ordinaire

- *Dimension n°8 : envie d'accueillir un enfant en intégration au sein de sa classe*

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
ENVIE	0.60
Items composant cette dimension	
i64 Avoir un autre enseignant dans ma classe me dérange.* i65 Avoir des élèves « dys » au sein de ma classe me dérange.* i66 Je n'ai pas le temps de m'occuper des élèves qui sont en intégration scolaire.*	

La huitième dimension obtient un alpha de 0.60, nous pouvons donc en déduire qu'elle mesure correctement l'envie de l'enseignant de l'ordinaire d'accueillir un enfant en intégration scolaire au sein de sa classe.

- *Dimension n°9 : pratiques de différenciation*

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
DIFFERENCIATION	0.75
Items composant cette dimension	
i68 Je modifie la quantité de travail en fonction des difficultés des élèves. i70 J'aménage ma classe en fonction des besoins de mes élèves. i71 Je prends l'initiative d'adapter quand cela est nécessaire les objectifs du programme pour les élèves ayant des difficultés.	

La dimension n°9 avec un alpha de 0.75 a une forte cohérence interitems. Elle mesure donc si l'enseignant pratique de la différenciation au sein de sa classe d'enseignement ordinaire.

2.2.3 Dimensions concernant les enseignants en intégration

- *Dimension n°10 : soutien ressenti par l'enseignant*

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
SOUTIEN RESSENTI	0.87
Items composant cette dimension	
i81 Je me sens soutenu(e) par mes collègues de l'enseignement spécialisé.	
i79 Je me sens soutenu(e) par les professionnels (CPMS, psychologue, logopède, psychomotricien, médecin, kiné, ...)	
i77 Je me sens soutenu(e) par la direction de l'enseignement ordinaire.	
i78 Je me sens soutenu(e) par la direction de l'enseignement spécialisé.	
i80 Je me sens soutenu(e) par mes collègues de l'enseignement ordinaire.	

Concernant les enseignants en intégration, la première dimension que nous avons choisi de mesurer est celle du soutien des différents acteurs de l'intégration ressenti par ces enseignants. Ce construit a une très bonne cohérence interne étant donné que son alpha de Cronbach est de 0.87.

- *Dimension n°11 : sentiment d'efficacité de son travail*

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
SENTIMENT EFFICACITÉ DE LEUR TRAVAIL	0.74
Items composant cette dimension	
i84 Je trouve difficilement ma place au sein de l'école ordinaire dans laquelle je vais travailler.*	
i86 Les élèves présentant un handicap n'ont pas leur place au sein d'une classe d'enseignement ordinaire.*	
i88 On me demande souvent de prendre en charge la classe d'un titulaire absent.*	

Enfin, la onzième dimension permet de mesurer la manière dont les enseignants en intégration perçoivent l'efficacité de leur travail. Cette dernière dimension a un alpha de Cronbach de 0.74, ce que nous pouvons qualifier de bon (Lafontaine, 2016).

2.3 Analyses des dimensions

2.3.1 Procédure ANOVA ou analyse de la variance

L'analyse de la variance est un modèle statistique utilisé pour rendre compte des écarts à la moyenne. Ce test s'applique lorsque l'on mesure une ou plusieurs variables explicatives qui ont de l'influence sur une variable continue à expliquer (Monseur, 2015). Dans ce travail, nous avons choisi de n'analyser la variance que d'une seule variable à la fois, comme convenu lors de nos hypothèses de recherche.

Avant toute analyse, il nous semble primordial de noter que les résultats pour lesquels nous avons indiqué un astérisque correspondent à la présence d'une différence statistiquement significative entre les groupes. Cette différence apparaît lorsque l'analyse de la variance nous indique une valeur significative au seuil de 0.05 dans la table statistique. Il importe que nous précisions, et ce pour l'ensemble des analyses de ce travail que lorsque nous parlons de différences statistiquement significatives, nous devons rester très prudents étant donné que notre échantillon n'est pas représentatif de la population de par son faible taux de sujets répondants. Nous préférons alors parler de différences plus marquées bien que le calcul du P. prenne déjà en compte la taille de l'échantillon.

- *Analyses selon la variable indépendante « fonction de l'enseignant »*

Cette première série d'analyses statistiques s'effectue sur base des moyennes calculées pour chaque catégorie selon la modalité : « je travaille dans l'enseignement ordinaire » ou « je travaille en intégration ». Nous avons obtenu les résultats de cette modalité en observant la partie du questionnaire à laquelle l'enseignant a répondu. Le tableau suivant présente les résultats obtenus.

Tableau 9: Moyennes, écarts-types et significativité des dimensions eu égard à la fonction de l'enseignant

Selon la fonction de l'enseignant répondant			
Nom de la dimension	Moyenne (écart-type) Sans prendre en compte cette variable	Moyenne (écart-type) ORDINAIRE	Moyenne (écart-type) INTÉGRATION
TROUBLES	3.23 (0.53)	3.23 (0.54)	3.25 (0.51)
OUTILS	3.21 (0.48)	3.18 (0.47)	3.31 (0.51)
EFFETS	3.38 (0.38)	3.38 (0.36)	3.38 (0.42)
FONCTIONNEMENT	3.48 (0.36)	3.46 (0.36)	3.52 (0.36)
VALEUR ETABL.	3.13 (0.44)	3.07 (0.74)	3.27 (0.51)
SOUTIEN DESIRE	3.48 (0.42)	3.49 (0.43)	3.46 (0.48)
VALEURS ENS.	3.12 (0.42)	3.12 (0.71)	3.11 (0.38)

Premièrement, nous pouvons mettre en avant que les écarts-types, exprimant la dispersion dans la même unité que la moyenne (Lafontaine, 2015), sont proches de 0.50 et donc faibles. Un écart-type faible signifie une plus grande homogénéité de réponse tandis qu'un écart-type élevé présente une plus grande variabilité (Monseur, 2015). Nous pouvons donc affirmer que la majorité des réponses fournies par les enseignants sont aux alentours de la moyenne obtenue. Le second constat que nous pouvons faire est qu'en moyenne, les enseignants de notre échantillon sont favorables aux différentes dimensions présentées et ont donc de bons scores quant aux sept dimensions reflétant les valeurs du dispositif d'intégration scolaire.

Ensuite, dans la présente analyse, nous constatons qu'aucune différence statistiquement significative n'a été observée pour les sept dimensions communes à tous les enseignants répondants.

Nous pouvons donc émettre hypothèse qu'il n'existe pas de différence de croyances et connaissances des enseignants à propos du dispositif d'intégration scolaire, selon qu'ils travaillent en intégration scolaire ou qu'ils sont titulaires d'une classe d'enseignement ordinaire.

- *Analyses selon la variable indépendante « ancienneté de l'enseignant »*

Cette seconde série d'analyses statistiques prend en compte la modalité : « Nombre d'années d'enseignement » (item 58). Le tableau suivant présente les résultats obtenus.

Tableau 10: Moyennes, écarts-types et significativité des dimensions eu égard à l'ancienneté dans l'enseignement

Selon l'ancienneté de l'enseignant (item 58)					
Nom de la dimension	Moyenne (écart-type) Sans prendre en compte cette variable	Moyenne (écart-type) 0 à 5 ans	Moyenne (écart-type) 6 à 10 ans	Moyenne (écart-type) 11 à 15 ans	Moyenne (écart-type) + de 15 ans
TROUBLES	3.23 (0.53)	3.24 (0.48)	3.03 (0.58)	3.31 (0.61)	3.33 (0.51)
OUTILS	3.21 (0.48)	3.36 (0.45)	3.28 (0.44)	3.09 (0.32)	3.09 (0.58)
EFFETS	3.38 (0.38)	3.42 (0.46)	3.36 (0.19)	3.44 (0.42)	3.32 (0.39)
FONCTIONNEMENT	3.48 (0.36)	3.39 (0.33)	3.43 (0.32)	3.49 (0.35)	3.60 (0.43)
VALEUR ETABL.	3.13 (0.44)	3.09 (0.61)	3.60 (0.41)	3.07 (0.64)	2.95 (0.80)
SOUTIEN DESIRE	3.48 (0.42)	3.36 * (0.39)	3.78 * (0.24)	3.30 * (0.38)	3.49 * (0.54)
VALEURS ENS.	3.12 (0.42)	3.17 (0.39)	2.97 (0.47)	3.26 (0.39)	3.08 (0.44)

Les écarts-types des moyennes observées dans cette analyse sont faibles, aux alentours de 0.50, et présentent donc une faible hétérogénéité de réponse.

Nous constatons une différence plus marquée concernant le soutien de la part des différents acteurs de l'intégration désiré par les enseignants de notre échantillon pour prendre part au dispositif d'intégration scolaire. Cependant, nous ne pouvons établir aucun lien entre l'ancienneté et le désir d'être soutenu puisqu'il n'y a pas d'augmentation ou diminution linéaire des croyances et connaissances des enseignants en fonction de l'ancienneté, la courbe d'évolution des croyances et connaissances déclarées dans ces résultats s'apparentant à une courbe sinusoïdale. Notons tout de même que les enseignants désirant le plus être soutenus par les différents acteurs de l'intégration scolaire sont les enseignants ayant une ancienneté de 6 à 10 ans.

Notre hypothèse « *Il existe une différence de croyances et connaissances des enseignants à propos du dispositif d'intégration scolaire, en fonction de leur ancienneté (H1)* » ne peut donc être confirmée, au vu des résultats de cette analyse.

- *Analyses selon la variable indépendante « formation initiale »*

Cette analyse prend en compte le paramètre de l'item 59 « avez-vous entendu parler de l'intégration scolaire lors de votre formation initiale ? » et dont la modalité dichotomique de réponse était « oui » ou « non ». Le tableau suivant présente les résultats obtenus.

Tableau 11: Moyennes, écarts-types et significativité des dimensions eu égard à la formation initiale des enseignants

Selon la formation initiale (item 59)			
Nom de la dimension	Moyenne (écart-type) Sans prendre en compte cette variable	Moyenne (écart-type) OUI	Moyenne (écart-type) NON
TROUBLES	3.23 (0.53)	3.27 (0.53)	3.22 (0.54)
OUTILS	3.21 (0.48)	3.29 (0.56)	3.20 (0.45)
EFFETS	3.38 (0.38)	3.52 (0.45)	3.34 (0.36)
FONCTIONNEMENT	3.48 (0.36)	3.64* (0.26)	3.41* (0.37)
VALEUR ETABL.	3.13 (0.44)	3.36 (0.52)	3.04 (0.71)
SOUTIEN DESIRE	3.48 (0.42)	3.38 (0.56)	3.51 (0.41)
VALEURS ENS.	3.12 (0.42)	3.31 (0.33)	3.08 (0.44)

Les écarts-types des moyennes observées dans cette analyse sont faibles, aux alentours de 0.50, et présentent donc une faible hétérogénéité de réponse.

Dans cette analyse, nous pouvons constater une différence plus marquée entre les enseignants qui ont déjà entendu parler de l'intégration scolaire lors de leur formation initiale par rapport à ceux qui n'en ont jamais entendu parler. En effets, les enseignants ayant abordé l'intégration scolaire lors de leur formation initiale ont plus d'assurance lorsqu'ils affirment être en accord avec des items expliquant le fonctionnement du dispositif d'intégration en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ce constat nous permet donc de confirmer l'hypothèse « *Il existe une différence de croyances et connaissances des enseignants à propos du dispositif d'intégration scolaire, en fonction de s'ils ont déjà entendu parler de l'intégration scolaire durant leur formation initiale ou non (H2)* ».

Sur base de cette analyse, nous pouvons donc affirmer que les enseignants ayant entendu parler de l'intégration scolaire durant leur formation initiale connaissent avec plus d'assurance le fonctionnement du dispositif d'intégration scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

- *Analyses selon la variable indépendante « expérience d'accueil d'un enfant en intégration scolaire »*

Nous avons ensuite choisi d'analyser les réponses des enseignants de l'enseignement ordinaire selon la modalité « Avez-vous déjà vécu l'expérience d'accueillir un enfant en intégration scolaire au sein de votre classe ». Cette modalité permet de prendre en compte l'expérience de l'enseignant et de si expérience il y a, distinguer les enseignants qui en sont satisfaits (oui et elle était positive) et ceux qui ne le sont pas (oui et elle était négative).

Tableau 12: Moyennes, écarts-types et significativité des dimensions eu égard à l'expérience en intégration scolaire des enseignants de l'ordinaire

Selon l'expérience d'accueil d'un enfant en intégration (item 62)				
Nom de la dimension	Moyenne (écart-type) Sans prendre en compte cette variable	Moyenne (écart-type) OUI et elle était positive	Moyenne (écart-type) OUI et elle était négative	Moyenne (écart-type) NON
TROUBLES	3.23 (0.53)	3.11 (0.53)	3.60 (0.57)	3.33 (0.55)
OUTILS	3.21 (0.48)	3.10 (0.56)	3.27 (0.23)	3.25 (0.38)
EFFETS	3.38 (0.38)	3.35 (0.28)	3.33 (0.44)	3.44 (0.47)
FONCTIONNEMENT	3.48 (0.36)	3.54 (0.34)	3.60 (0.00)	3.37 (0.39)
VALEUR ETABL.	3.13 (0.44)	3.44 * (0.44)	3.22 * (0.51)	2.63 * (0.82)
SOUTIEN DESIRE	3.48 (0.42)	3.48 (0.46)	3.89 (0.19)	3.43 (0.40)
VALEURS ENS.	3.12 (0.42)	3.04 (0.45)	3.63 (0.35)	3.17 (0.43)
ENVIE	3.13 (0.71)	3.20 (0.69)	2.89 (0.96)	3.08 (0.73)
DIFFERENCIATION	3.02 (0.51)	2.97 (0.53)	3.56 (0.51)	2.98 (0.45)

Au vu des faibles écarts-types obtenus lors de cette analyse, nous pouvons affirmer que les réponses des enseignants sont assez homogènes et qu'elles tendent à se rapprocher de la moyenne.

Puisque l'on peut constater une différence significative de réponse concernant les valeurs véhiculées par l'établissement, nous pouvons émettre l'hypothèse que *selon qu'ils ont déjà vécu l'expérience ou non d'accueillir un enfant en intégration scolaire au sein de leur classe, il existe une différence de croyances et de connaissances à propos de l'intégration scolaire entre les enseignants.*

De même, au vu de ces résultats, nous pouvons affirmer que *les enseignants ayant vécu une expérience positive prétendent davantage travailler dans un établissement qui véhicule les valeurs de l'intégration scolaire et qui y participe que les enseignants ayant eu une expérience négative avec l'intégration.*

Notons tout de même que ce sont les enseignants qui n'ont jamais vécu d'expérience avec l'intégration scolaire qui déclarent avec plus de conviction travailler dans un établissement véhiculant les valeurs de l'intégration scolaire. De manière attendue, les enseignants ayant retenu une expérience négative de l'accueil d'un enfant en intégration scolaire au sein de leur classe d'enseignement ordinaire prétendent plus faiblement travailler dans un établissement véhiculant les valeurs de l'intégration scolaire. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces enseignants tendent peut-être à justifier leur ressenti de l'expérience vécue en étant un peu plus en adéquation avec les valeurs véhiculées par l'établissement dans lequel ils travaillent. Cette hypothèse mériterait d'être approfondie qualitativement au moyen d'un entretien avec ces enseignants.

2.3.2 Analyses typologiques ou *Clustering* en partitionnement

L'analyse en clusters vise à diviser un ensemble d'individus en différents groupes homogènes (Crahay, 2016). Nous avons choisi d'utiliser le *clustering* en partitionnement afin de diviser des données en sous-ensembles ne se chevauchant pas.

Notre analyse a différencié quatre groupes distincts d'enseignants pour expliquer au moins 10% de la variance. Si nous avions voulu expliquer plus de pourcentage de la variance, notre nombre de groupes distincts aurait été moindre et donc moins intéressant à analyser. Notons que 14 enseignants de notre échantillon n'ont pas été repris dans cette analyse en

clusters. Ils ont donc été exclus de cette analyse. Étant donné le faible nombre de participants, il importe donc de rester prudent quant aux conclusions de ces analyses.

2.3.2.1 Moyennes et écarts-types des Clusters

Le tableau suivant présente les moyennes et les écarts-types des dimensions pour chaque groupe résultant de cette analyse en Clusters ainsi que le nombre d'enseignants appartenant à chaque groupe.

Tableau 13: Moyennes et écarts-types obtenus sur l'ensemble des dimensions selon les différents clusters obtenus

Dimensions	Moyenne générale (Écart-type)	Cluster A N=6	Cluster B N=15	Cluster C N=14	Cluster D N=10
		Moyenne (Écart-type)	Moyenne (Écart-type)	Moyenne (Écart-type)	Moyenne (Écart-type)
TROUBLES	3.23 (0.53)	3.87 (0.24)	3.81 (0.21)	2.76 (0.22)	3.00 (0.27)
OUTILS	3.21 (0.48)	3.50 (0.33)	3.62 (0.26)	2.76 (0.50)	3.02 (0.37)
EFFETS	3.38 (0.38)	3.72 (0.20)	3.62 (0.28)	3.08 (0.26)	3.48 (0.32)
FONCT.	3.48 (0.36)	3.67 (0.33)	3.72 (0.29)	3.20 (0.28)	3.56 (0.25)
VALETABL.	3.13 (0.44)	2.22 (0.54)	3.60 (0.34)	2.81 (0.41)	3.63 (0.33)
SOUTIEN	3.48 (0.42)	3.47 (0.32)	3.77 (0.28)	3.26 (0.59)	3.40 (0.42)
VALENS.	3.12 (0.42)	3.25 (0.44)	3.44 (0.38)	2.71 (0.32)	3.16 (0.21)

Le cluster A se positionne davantage en faveur des dimensions faisant référence aux troubles des apprentissages (moyenne de 3.87) et aux effets de l'intégration scolaire (moyenne de 3.72) que les autres Clusters. Ces enseignants ont donc de bonnes connaissances des différents troubles des apprentissages et des effets de l'intégration scolaire sur les élèves. Cependant, comparativement aux autres groupes d'enseignants, il regroupe les enseignants qui prétendent le moins travailler dans un établissement favorable à l'intégration scolaire.

Le cluster B s'accorde avec le cluster A sur les dimensions « troubles » (moyenne de 3.81) et « effets » (moyenne de 3.62). Cependant, il se différencie du premier cluster de par sa

forte adhésion à l'ensemble des dimensions qui lui ont été présentées. Les enseignants du cluster B sont donc les enseignants ayant le plus de connaissances et croyances exactes concernant le dispositif d'intégration scolaire. Ils connaissent donc le public ciblé par l'intégration scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, les effets de ce dispositif, son fonctionnement, les outils utilisés, le besoin de soutien entre les différents acteurs pour assurer sa réussite et ils sont les enseignants les plus en adéquation avec les valeurs prônées par l'intégration scolaire (moyenne de 3.44).

À l'inverse, le cluster C regroupe les enseignants étant le moins en accord avec le dispositif d'intégration scolaire. En effet, et ce pour l'ensemble des dimensions mis à part la dimension « valeurs établissement », les enseignants de ce cluster sont les moins en accord avec les dimensions favorables à l'intégration scolaire. Chaque moyenne obtenue par ce cluster est la moyenne la plus faible des quatre clusters. Nous pouvons affirmer que les enseignants de ce cluster n'ont pas d'avis tranché quant à l'intégration scolaire puisqu'ils se positionnent généralement de manière favorable tout en restant tout de même proches de la moyenne de l'échelle de Likert choisie.

Enfin, le cluster D regroupe les enseignants en accord avec les dimensions proposées, en accord avec le cluster B, mais de manière moins affirmée. En effet, les moyennes obtenues pour l'ensemble des dimensions de ce dernier cluster sont plus faibles que celles du cluster B, à l'exception de la dimension « valeur établissement » pour laquelle ce cluster obtient la plus grande moyenne. Ces enseignants sont donc les enseignants qui affirment de manière plus marquée de travailler dans un établissement véhiculant les valeurs de l'intégration scolaire.

2.3.2.2 Fréquences des Clusters

Afin de cibler davantage les différents publics de chaque cluster, nous avons calculé les fréquences de réponses de chaque cluster quant aux items concernant leur fonction (tableau 14), leur ancienneté (tableau 15) et leur formation initiale (tableau 16). Les résultats sont présentés dans les trois tableaux suivants.

Tableau 14: Fréquences croisées entre les différents clusters et la fonction de l'enseignant

		Fonction de l'enseignant		Total
		Ordinaire	Intégration	
Cluster	A	11.11% (83.33%)	2.22% (16,67%)	13.33% (100%)
	B	20% (60%)	13.33% (40%)	33.33% (100%)
	C	22.22% (71.43%)	8.89% (28.57%)	31.11% (100%)
	D	15.56% (70%)	6.67% (30%)	22.22% (100%)
Total		68.89%	31.11%	100%

Le cluster B est celui qui regroupe le plus grand nombre d'enseignants en intégration. Ceci justifie donc leurs bonnes connaissances quant au dispositif d'intégration scolaire. Concernant les enseignants de l'enseignement ordinaire, ils se répartissent plutôt équitablement dans les quatre clusters.

Tableau 15: Fréquences croisées entre les différents clusters et l'ancienneté

		Nombre d'années d'enseignement				Total
		De 0 à 5 ans	De 6 à 10 ans	De 11 à 15 ans	Plus de 15 ans	
Cluster	A	4.44% (33.33%)	0% (0%)	2.22% (16.67%)	6.67% (50%)	13.33% (100%)
	B	6,67% (20%)	8.89% (26,67%)	6.67% (20%)	11.11% (33.33%)	33.33% (100%)
	C	4.44% (14.29%)	6.67% (21.43%)	8.89% (28.57%)	11.11% (35.71%)	31.11% (100%)
	D	11.11% (50%)	4.44% (20%)	2.22% (10%)	4.44% (20%)	22.22% (100%)
Total		26.67%	20%	20%	33.33%	100%

Les clusters B et C sont ceux qui regroupent le plus les enseignants ayant une ancienneté de plus de 15 ans. En revanche, le cluster D est celui qui regroupe les enseignants ayant le moins d'ancienneté dans l'enseignement.

Tableau 16: Fréquences croisées entre les différents clusters et leur formation initiale

		Entendu parler de l'intégration lors de la formation initiale ?		Total
		Oui	Non	
Cluster	A	4.55% (33.33%)	9.09% (66.67%)	13.64% (100%)
	B	6.82% (20%)	27.27% (80%)	34.09% (100%)
	C	4.55% (14.29%)	27.27% (85.71%)	31.82% (100%)
	D	9.09% (44.44%)	11.36% (55.56%)	20.45% (100%)
Total		11%	75%	100%

Les clusters B et C sont ceux qui regroupent le plus d'enseignants n'ayant jamais entendu parler de l'intégration scolaire durant leur formation initiale. Le cluster D, lui, est réparti de manière plus équitable quant au nombre d'enseignants ayant déjà entendu ou non parler de l'intégration lors de la formation initiale.

2.3.2.3 Conclusions de l'analyse en clusters

Cette analyse nous a permis de constater que les quatre groupes d'enseignants ne se situent pas sur les mêmes niveaux en fonction des dimensions et nous permet d'affirmer que dans l'échantillon de notre recherche, les enseignants présentant les meilleures connaissances du dispositif d'intégration scolaire sont les enseignants qui ont le plus d'ancienneté, qui travaillent en intégration scolaire et qui n'ont jamais entendu parler d'intégration scolaire lors de la formation initiale, ces trois variables étant indépendantes les unes des autres. Ceci nous amène à émettre l'hypothèse que *ces enseignants ont acquis ces connaissances durant leur expérience professionnelle et qu'il serait bénéfique d'intégrer un module concernant ce dispositif d'enseignement dans les programmes de formations initiales et continuées des enseignants afin de s'assurer qu'ils aient les connaissances suffisantes pour mener à bien ce dispositif*. Il convient cependant de rester prudents quant aux résultats de ces clusters, étant donné le faible nombre d'enseignants qu'ils regroupent.

2.3.3 Analyses corrélationnelles

L'analyse corrélationnelle permet de calculer l'association entre deux variables. Autrement dit, elle permet de mesurer dans quelle mesure les différences observées sur une variable sont liées aux différences observées sur l'autre variable.

Le coefficient de corrélation de Pearson permet de mesurer le degré de relation entre deux variables (Lafontaine, 2015) et peut varier de -1 à +1. Plus un coefficient est proche de 0, plus il indique qu'il n'y a pas de lien entre les deux variables. Nous pouvons qualifier de **nul** un coefficient inférieur à 0.20 et de **faible** un coefficient de corrélation allant de 0.20 à 0.50. A l'inverse, nous qualifierons de **moyen** un coefficient de corrélation compris entre 0.50 et 0.80 et d'**important** un coefficient de corrélation supérieur à 0.80 (Lafontaine, 2015). Les fortes corrélations sont mises en gras dans les tableaux suivants. Enfin, le coefficient de corrélation peut être positif ou négatif. S'il est positif, il indique que plus une variable augmente, plus l'autre variable augmente. A l'inverse, si le coefficient de corrélation est négatif, plus une variable augmente, plus l'autre diminue.

Rappelons que les résultats statistiquement significatifs sont les coefficients de corrélations ayant un seuil de signification inférieur à 0.05, indiquant que le risque de conclure à l'existence d'une corrélation lorsqu'il n'y en a pas est inférieur à 5%. Les coefficients de corrélation significatifs permettent de conclure que la corrélation est différente de 0 et donc non nulle, c'est pourquoi nous ne nous attarderons que sur ceux-ci. Ils sont marqués d'un astérisque. Nous allons donc prendre en considération chaque variable ayant une corrélation significative avec une autre d'entre elles en vue de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que nous avons émises en tant qu'objectif de ce travail et le cas échéant, en proposer des nouvelles.

Les résultats du tableau 17 présentent les corrélations de l'ensemble des enseignants. Étant donné le faible taux de réponse à notre enquête, ce sont les corrélations que nous avons choisi d'analyser en priorité puisque nous n'avons pas pu confirmer notre hypothèse H1 émettant qu'il existait une différence de croyances et de connaissances à propos du dispositif d'intégration scolaire entre les enseignants titulaires d'une classe de

l'ordinaire et les enseignants d'intégration. Nous espérons alors augmenter la fiabilité de notre indice de significativité étant donné que notre nombre de répondants est plus grand, même si cette différence est minime. Nous faisons donc le choix d'utiliser les corrélations propres à chaque type d'enseignant uniquement pour les dimensions qui ne concernent que leur catégorie (tableaux 18 et 19).

Tableau 17: Corrélations entre les dimensions concernant tous les enseignants de l'échantillon

ρ	TROUBLES	OUTILS	EFFETS	FONCT	VAL.ETABL.	SOUTIEN	VAL.ENS.
TROUBLES	1.00						
OUTILS	0.54 *	1.00					
EFFETS	0.56 *	0.59 *	1.00				
FONCT	0.45 *	0.31 *	0.57 *	1.00			
VAL.ETABL.	0.16	0.02	0.24	0.42 *	1.00		
SOUTIEN	0.20	0.34 *	0.36 *	0.09	0.16	1.00	
VAL.ENS.	0.73 *	0.48 *	0.51 *	0.54 *	0.36 *	0.11	1.00

La première variable que nous avons décidé d'analyser est la variable « troubles des apprentissages » qui mesure les connaissances des enseignants quant aux différents troubles des apprentissages. Elle corrèle positivement et significativement avec les variables « outils de l'intégration », « effets de l'intégration », « fonctionnement du dispositif d'intégration » et « valeurs de l'enseignant ».

Notons que la plus forte de ces corrélations est celle établie avec les valeurs de l'enseignant. Étant donné que la majorité des élèves placés en intégration sont des élèves relevant de l'enseignement spécialisé de type 8 et donc présentant des troubles des apprentissages (Indicateurs de l'enseignement, 2016 ; 2017), nous pouvons formuler les trois hypothèses suivantes :

- *Plus les enseignants connaissent les différents troubles des apprentissages, plus ils adhèrent au dispositif d'intégration et inversement ;*
- *Plus les enseignants connaissent les différents troubles des apprentissages, plus ils connaissent ses effets et inversement ;*

- *Plus les enseignants connaissent les différents troubles des apprentissages, plus ils maîtrisent ses outils et inversement.*

La seconde variable analysée est la variable « outils de l'intégration scolaire ». Elle mesure les connaissances des enseignants quant aux différents outils permettant de mettre en place l'intégration scolaire et corrèle positivement et moyennement avec la variable « effets de l'intégration ». Cette corrélation fait sens puisque sans outils mis en place, l'intégration ne peut avoir lieu étant donné que le principe de l'intégration est de mettre des outils en place et prévoir des aménagements raisonnables pour les enfants présentant un handicap. L'intégration ne peut prouver ses effets sans avoir mis ses outils en place. De manière moins prononcée, cette variable corrèle également de manière distincte avec les variables « fonctionnement du dispositif d'intégration », « soutien désiré » et « valeurs de l'enseignant ». La corrélation avec cette dernière variable est de 0.48.

La variable « effets de l'intégration » mesurant les connaissances et croyances des enseignants quant aux effets de l'intégration sur l'élève en intégration, mais également sur les autres élèves corrèle significativement et positivement avec la variable « fonctionnement du dispositif » (0.59). Ce constat de corrélation moyenne sous-tend qu'il y a un lien positif entre les connaissances des effets de l'intégration scolaire et les connaissances de son fonctionnement. Plus un enseignant a des connaissances à propos de l'un, mieux il connaît l'autre.

Cette variable corrèle également avec la variable « valeurs de l'enseignant » (0.48). Nous pourrions émettre l'hypothèse que *la connaissance des effets de l'intégration scolaire sur les élèves favoriserait l'adhésion de l'enseignant au dispositif d'intégration scolaire*. Ceci n'étant qu'une supposition étant donné qu'une corrélation démontre un lien entre les deux variables, mais ne permet pas de se prononcer sur quelle variable est la cause et quelle variable est l'effet.

Enfin, au vu des résultats obtenus lors de cette analyse les enseignants établissent également un lien faible, mais significatif entre la connaissance des effets de l'intégration sur les élèves et le soutien désiré par l'enseignant pour mettre en place ce dispositif (0.36).

En ce qui concerne la variable « fonctionnement du dispositif » mesurant les connaissances des enseignants quant au fonctionnement de l'intégration en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous pouvons affirmer qu'elle est liée moyennement et positivement à la variable « valeurs de l'enseignant » (0.54).

Elle corrèle également positivement et plus faiblement avec la variable « valeurs de l'établissement » (0.42). Cette dernière mesurant les valeurs communes à l'intégration véhiculée par l'établissement dans lequel l'enseignant travaille a donc un lien positif avec le fonctionnement du dispositif en FWB. Nous pourrions émettre l'hypothèse que *plus un établissement véhicule les valeurs de l'intégration scolaire et y adhère, meilleures sont les connaissances quant au fonctionnement du dispositif des enseignants qui y travaillent*, mais également que *plus les enseignants connaissent le fonctionnement du dispositif d'intégration en FWB, plus ils accueillent des élèves en intégration au sein de leur classe et donc travaillent dans un établissement qui prône les valeurs de l'intégration scolaire*. Cette hypothèse se confirme lorsque nous analysons la variable « valeurs établissement ». Nous pouvons également affirmer que les valeurs véhiculées par l'établissement dans lequel l'enseignant travaille ont un lien avec les valeurs et l'adhésion de l'enseignant lui-même concernant le dispositif d'intégration puisque nous observons une corrélation positive et significative de 0.54 que nous pourrions alors qualifier de moyenne.

Ces résultats affirment donc qu'*il existe une différence de croyances et connaissances des enseignants, en fonction des valeurs véhiculées par l'établissement dans lequel ils travaillent*.

Les tableaux suivants représentent les corrélations des dimensions concernant les enseignants de l'ordinaire (tableau 18) et les enseignants en intégration (tableau 19) uniquement. Ces résultats sont à prendre avec précaution étant donné que le nombre de participants est encore plus faible lorsque l'on distingue la fonction de l'enseignant.

Tableau 18: Corrélations entre les dimensions concernant les enseignants de l'enseignement ordinaire

ρ	TROUB	OUTILS	EFF	FONCT	VALETAB	SOUTIEN	VALENS	ENVIE	DIFF
ENVIE	0.09	0.25	0.22	0.26	0.36*	-0.13	0.20	1.00	
DIFF	-0.18	-0.37*	0.07	-0.12	0.11	-0.06	-0.07	-0.33*	1.00

Concernant la variable « envie » des enseignants de l'ordinaire, nous observons une corrélation significative, mais faible avec la variable « valeurs de l'établissement » (0.36). Ceci pourrait s'expliquer par le fait *qu'un enseignant aura davantage envie d'accueillir un enfant en intégration au sein de sa classe d'enseignement ordinaire lorsqu'il travaille dans une école qui est en faveur de ce dispositif et vice versa.*

Ensuite, la variable « différenciation » de ces mêmes enseignants corrèle négativement et significativement avec les variables « outils de l'intégration » (-0.37) et « envie » (-0.33). Ces résultats nous interpellent, car Tremblay (2012) et la fondation CSPS (2016) évoquaient la différenciation comme une condition nécessaire au dispositif d'intégration scolaire et un instrument pédagogique central. Nous supposons donc que la différenciation que plus un enseignant pratiquerait de la différenciation au sein de sa classe et donc mettrait en place des outils semblables à ceux de l'intégration, plus il aurait envie de participer au dispositif d'intégration en accueillant un enfant à besoins spécifiques au sein de sa classe d'enseignement ordinaire. Notons que ces corrélations sont faibles et que le nombre de participants pour cette variable reste faible. Ces résultats ne nous permettent donc pas d'émettre d'autres hypothèses.

Tableau 19: Corrélations entre les dimensions concernant les enseignants d'intégration

ρ	TROUB	OUTILS	EFF	FONCT	VALETAB	SOUTIEN	VALENS	SOUTRES	SENTEFF
SOUTRES	-0.71*	-0.52*	0.23	-0.23	-0.02	-0.23	-0.54*	1.00	
SENTEFF	0.49*	0.24	0.28	0.16	0.44	0.20	0.40	-0.42	1.00

La variable « soutien ressenti » corrèle distinctement de manière négative et significative avec les variables « troubles des apprentissages » (-0.71), « outils de l'intégration » (-0.52) et « valeurs de l'enseignant » (-0.54). Ces corrélations affirment qu'un lien négatif

est établi entre le soutien ressenti par les enseignants de l'intégration et leurs connaissances des différents troubles des apprentissages, des outils de l'intégration scolaire ainsi que leur adhésion au dispositif d'intégration scolaire. Plus une variable augmente, plus l'autre diminue. Ces résultats sont étonnants, toutefois ils pourraient s'expliquer par l'hypothèse suivante : *Les enseignants en intégration ayant le plus besoin de soutien et donc étant insatisfaits du soutien qui leur est apporté sont ceux qui ne se sentent pas assez capables et experts pour participer au dispositif d'intégration qui est pour eux, un enjeu de taille.* En effet, malgré que ce résultat ne soit pas significatif, la variable « sentiment d'efficacité dans son travail » corrèle également négativement avec le soutien ressenti.

Enfin, la variable « sentiment d'efficacité dans son travail » concernant uniquement les enseignants en intégration corrèle positivement et significativement avec la variable « troubles des apprentissages » (0.49). Nous serions alors tentés d'affirmer, cela restant une hypothèse au vu du faible nombre de participants, que *plus un enseignant d'intégration connaît les troubles d'apprentissage, plus il percevra son travail comme efficace et inversement.*

Il importe toutefois d'utiliser ces deux variables avec beaucoup de prudence, étant donné que le nombre de sujets pour ces deux variables est très faible.

3 Synthèse des résultats obtenus

En conclusion, les traitements statistiques réalisés nous ont permis de confirmer deux de nos trois hypothèses. La première supposait que la formation initiale joue un rôle sur les connaissances et croyances des enseignants quant au dispositif d'intégration. Il nous semble donc opportun d'ajouter un module concernant l'intégration scolaire dans les programmes de la formation initiale afin que tous les enseignants aient des connaissances exactes quant au dispositif que prône le Pacte pour un enseignement d'Excellence. La seconde affirmait que les enseignants ne connaissaient pas la différence entre intégration et inclusion scolaires.

L'hypothèse que nous n'avons pas pu confirmer était celle qui supposait une différence de croyances et de connaissances des enseignants à propos de l'intégration scolaire en fonction de leur ancienneté dans l'enseignement. Nous nous rangeons donc du côté de la littérature qui stipulait que si changement de croyances et connaissances il y a durant une carrière, il est lent, variable et peu marqué au vu des résultats que nous avons obtenus.

Nous ajouterons que les traitements statistiques réalisés nous ont cependant permis d'émettre de nouvelles hypothèses, au vu des corrélations que nous avons obtenues pour certaines variables.

Nous vous proposons alors une discussion et interprétation quant aux résultats obtenus en faisant des liens avec la revue de littérature dans la partie suivante du présent travail.

Interprétation et discussion

Cette partie du présent travail nous permet de mettre en avant plusieurs constats, nos différentes analyses étant réalisées, tout en les comparant à notre revue de littérature. Il importe une nouvelle fois de préciser que ces conclusions ne peuvent s'apparenter à l'ensemble de la population puisque l'échantillonnage n'est pas représentatif. Ces conclusions sont donc à prendre avec beaucoup de prudence.

Premièrement, de manière générale, quel que soit le type d'enseignant, ceux qui ont répondu à notre questionnaire ont tous eu tendance à répondre de la même manière, qu'ils soient titulaires d'une classe d'enseignement ordinaire ou instituteurs d'aide à l'intégration scolaire. Nous pouvons tout de même constater que la moyenne tend à dire que les enseignants interrogés sont en faveur du dispositif d'intégration puisque les résultats varient autour de 3 (« d'accord »), les items négatifs ayant été inversés. Nous pouvons donc mettre en avant l'hypothèse que les enseignants qui ont répondu à notre enquête sont en faveur du dispositif d'intégration scolaire. Ceci s'explique peut-être par le fait que les enseignants ont eu le choix de répondre ou non à notre questionnaire et que seuls les intéressés ont été d'accord d'y participer. Cependant, nous nous accordons avec le Pacte pour un Enseignement d'Excellence (2016) pour exprimer notre souhait de développer le dispositif d'intégration en Fédération Wallonie-Bruxelles étant donné qu'en moyenne les enseignants de notre échantillon sont en accord avec les différentes facettes de ce dispositif.

Malgré la différence plus marquée entre les catégories d'ancienneté d'enseignants et les études de Crahay & al. (2010), notre recherche ne démontre pas de changement en fonction de l'ancienneté de l'enseignant et ne nous permet pas de distinguer une évolution de croyances et connaissances entre les enseignants chevronnés et les enseignants débutants. Un échantillon plus important aurait peut-être permis de le faire.

En accord avec Vause et la fondation CSPS (2016), nos résultats démontrent de meilleures connaissances concernant le fonctionnement du dispositif d'intégration scolaire chez les enseignants ayant abordé le sujet durant leur formation initiale que ceux qui n'en avaient jamais entendu parler durant cette même formation. Il conviendrait donc de créer un module spécifique à l'intégration et peut-être même un stage afin de prendre en compte les différents enjeux de l'intégration scolaire ainsi que son fonctionnement. Les connaissances du fonctionnement du dispositif d'intégration étant en corrélation positive et significative avec l'ensemble des variables que nous avons mesurées à l'exception de la variable mesurant le soutien désiré par l'enseignant de la part des différents acteurs du dispositif. Insérer ce module dans la formation initiale des enseignants ne pourrait que développer les connaissances des futurs enseignants quant à l'intégration scolaire.

De plus, les connaissances des troubles des apprentissages ont un lien positif avec les connaissances des effets et des outils de l'intégration. Les différents troubles, abordés durant la formation initiale en continuité avec le dispositif d'intégration scolaire permettrait de développer les valeurs prônées par l'intégration scolaire chez les futurs enseignants ainsi que les connaissances des outils et des effets de l'intégration étant donné que ce sont les élèves présentant des troubles des apprentissages qui recouvrent la majorité des élèves en intégration scolaire (Indicateurs de l'Enseignement, 2017). En effet, la fondation CSPS (2016) affirmait que la prise en charge d'un enfant en intégration scolaire au sein de sa classe était facilitée par une bonne préparation de base de l'enseignant ordinaire. L'enjeu de la réforme de la formation initiale prend alors tout son sens. Il importe cependant que les établissements jouent également un rôle dans les changements prévus et ne laissent pas ceci uniquement à la charge de la formation initiale. En effet, comme l'ont démontré nos résultats, les valeurs de l'établissement corrélaient plutôt bien avec les valeurs des enseignants y travaillant, et ce positivement. Les enseignants ayant déjà participé au dispositif d'intégration considéraient davantage cette expérience comme positive lorsqu'ils travaillent dans un établissement étant en faveur de l'intégration scolaire. Le changement ne doit donc pas attendre les futurs enseignants pour se faire, mais doit également commencer dans nos établissements scolaires en guise de formation continuée et imposer un soutien de la part de l'ensemble des acteurs de l'intégration

scolaire aux enseignants en charge des élèves comme le préconisaient Pull (2010) et Delsarte & al. (2011, cités par Detraux, 2016).

Enfin, nous avons émis comme hypothèse que les enseignants ne connaissaient pas la différence entre l'intégration scolaire et l'inclusion scolaire. C'est pourquoi, lors de la construction de nos différentes dimensions, nous avons espéré pouvoir créer une dimension mesurant les croyances et connaissances des enseignants quant aux différences entre le dispositif d'intégration scolaire et celui d'inclusion scolaire. Cependant, lorsque nous avons calculé l'unidimensionnalité de notre dimension le permettant, selon notre regroupement initial, nous avons constaté que l'alpha de Cronbach était très faible (0.26) et que les items ne fonctionnaient donc pas bien entre eux. Ce constat a persisté après l'analyse factorielle : aucun des items concernant l'inclusion scolaire ne répondait pareillement. Étant donné qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, le dispositif mis en place est celui de l'intégration scolaire et non de l'inclusion et que le Pacte pour un enseignement d'Excellence (2017a) prévoit de rester dans ce dispositif malgré sa volonté de se diriger petit à petit vers un dispositif ressemblant de plus en plus à l'inclusion scolaire comme nous l'avons démontré dans notre revue de littérature, nous émettons alors l'hypothèse que ces items n'ont pas bien fonctionné, car nous avons forcé les enseignants à émettre un avis sur l'inclusion scolaire, notre échelle étant constituée d'un nombre de modalités paires et ne permettant pas de s'abstenir en choisissant la tendance centrale, alors qu'ils ne connaissent pas ce dispositif. Il est vrai que lorsque nous avons testé notre questionnaire auprès des sept enseignants désignés pour faire des remarques orales afin de l'améliorer, seul un enseignant sur les sept n'a pas mentionné ne pas savoir quoi répondre. Nous avons alors pris la décision de garder ces items en vue de tester cette éventualité.

Avant de conclure, il nous importe de nous remettre en question quant à la méthodologie que nous avons adoptée. En effet, les alphas de Cronbach de nos catégories définies a priori n'étant pas du tout satisfaisants, nous désirons nous remettre en question par rapport à ces catégories. Nous avons tenté de réaliser différentes catégories en y insérant le plus d'items possible pour être certains que nous en aurions assez. Notre erreur

provient certainement de ce choix trop vaste d'items. Nous aurions dû essayer de réfléchir ces catégories autrement en choisissant moins d'items tout en les rédigeant avec plus de rigueur. En effet, il faut garder à l'esprit que certains de nos items ont peut-être involontairement été rédigés de manière trop orientée ce qui a pu créer un biais de désirabilité sociale, notre sujet de questionnement étant tout de même un sujet sensible. En effet, les enseignants ont peut-être été influencés par la désirabilité sociale qui est d'accepter tout le monde et de ne faire aucune discrimination. Ils auraient donc répondu au questionnaire en fonction de ce qui est attendu d'eux et non selon leurs croyances ce qui a pu entraîner un biais de désirabilité sociale sans que nous nous en rendions compte (Lafontaine, 2016).

De plus, le faible taux de réponse a été un gros frein pour nos analyses et nos conclusions. Avec un si petit échantillon, nous aurions peut-être dû envisager un entretien semi-structuré accompagnant notre questionnaire. Ayant rendu nos questionnaires anonymes, nous n'avons pas pu retrouver les enseignants qui y ont répondu pour les interroger davantage. Si la recherche était à refaire, nous nous engagerions à réaliser notre questionnaire de manière électronique afin de permettre une plus large diffusion et inclurons à notre recherche l'ensemble des pouvoirs organisateurs et non seulement celui de la ville de Liège. Nous pensions qu'en nous présentant aux enseignants, ils auraient davantage eu l'envie d'y répondre que si nous leur avions envoyé les questionnaires de manière électronique sans se rencontrer. La version électronique nous aurait également permis de réduire le coût et d'obtenir un encodage immédiat (Lafontaine, 2016).

Conclusion et perspective

Le présent travail avait pour objectif de percevoir les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'intégration scolaire actuellement mise en place en Fédération Wallonie-Bruxelles et plus principalement dans le pouvoir organisateur de la ville de Liège en vue de trouver des pistes d'amélioration du dispositif d'intégration mis en place à l'heure actuelle. Partant du postulat que la majorité des enseignants expriment à des degrés différents un avis favorable quant à l'intégration scolaire, nous avons tenté de découvrir quelles variables avaient un lien avec ces degrés de différences. À partir de ce postulat, nous avons formulé trois hypothèses et créé un questionnaire quantitatif afin d'y répondre. Les résultats de ce mémoire sont basés sur l'analyse statistique des réponses à un questionnaire fermé à échelle de Likert fournies par 59 enseignants travaillant dans les écoles de la ville de Liège, dont 19 étant des enseignants chargés de l'intégration scolaire d'élèves présentant un handicap et 40 étant titulaires d'une classe d'enseignement ordinaire. Ces résultats nous ont permis de valider deux hypothèses sur les trois que nous avions posées.

L'observation la plus surprenante pour nous a été l'absence de croyances et connaissances des enseignants significativement différentes en fonction de leur fonction : titulaire d'une classe ordinaire ou enseignant d'intégration scolaire. Nous estimons que ce constat mériterait d'être validé par d'autres recherches reprenant un plus large panel de répondants puisque les enseignants en intégration sont supposés être des spécialistes de l'intégration scolaire.

Plus important, nous avons pu confirmer que la formation initiale et les valeurs de l'établissement dans lequel un enseignant travaille jouaient un rôle primordial dans les connaissances et valeurs des enseignants concernant l'intégration scolaire. Constatant que les enseignants ne connaissaient pas la différence entre l'intégration et l'inclusion scolaire, un module concernant ces dispositifs devrait être dispensé, à notre sens, lors de la formation initiale, mais également lors d'une formation continuée. Ceci nous paraît être

un résultat important et prometteur de changement, en vue de s'orienter vers l'inclusion scolaire plutôt que l'intégration scolaire, la première ayant des effets bénéfiques indiscutables sur l'ensemble des élèves comme nous l'avons illustré dans notre revue de littérature.

Cette recherche, en dépit de son faible taux de répondants constitue cependant, selon nous, un tremplin de réflexion pour le changement, les enseignants interrogés étant majoritairement en faveur du dispositif d'intégration, une initiation à l'inclusion scolaire permettrait sans doute de faire changer le fonctionnement de l'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Nous concluons notre travail sur les phrases de ces auteurs :

« L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde. »

Nelson Mandela³

« La véritable éducation consiste à tirer le meilleur de soi-même. Quel meilleur livre peut-il exister que le livre de l'humanité ? »

Gandhi⁴

³ Homme d'état, Président (1918-2013)

⁴ Homme politique, Philosophe, Révolutionnaire (1869-1948)

Références citées dans ce travail

Armstrong, F. (2006). L'école inclusive : qu'est-ce que c'est et comment la construire ?

Pour une école inclusive – *Quelle formation des enseignants ?* Colloque international IUFM de l'Académie de Créteil. Champigny-sur-Marne, SCEREN-CRDP (pp. 73-81). Académie de Créteil.

Aylwin, U. (1997). Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser.

Pédagogie collégiale. Vol. 11 n°1. 25-31.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development:

Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.

Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme (2013). À l'école de ton

choix avec un handicap. Les aménagements raisonnables dans l'enseignement. Bruxelles. Retrieved from: www.diversite.be.

Chapelle, G. (2010). Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage. Bruxelles :

Agers.

Clandinin, J. & Connelly, M. (1997). Teacher's personal practical knowledge on the

professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*. doi : 10.1191/1362168804lr139oa

Comité ONU. (2016). Observation générale n°4 sur le droit à l'éducation inclusive du

Comité des Nations Unies des droits des personnes handicapées.

Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé. (2012). Le plan individuel

d'apprentissage. Avis n°142. Bruxelles. Retrived from :

[http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=9600&do_ch
eck=](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=9600&do_ch
eck=)

Convention des Nations Unies (2007). Convention relative aux droits des personnes
handicapées. Retrieved from :

[https://www.aviq.be/handicap/pdf/AWIPH/handicap_Belgique/convention
ONU/Convention_UNU.pdf](https://www.aviq.be/handicap/pdf/AWIPH/handicap_Belgique/convention
ONU/Convention_UNU.pdf)

Cordoliani, C. (2007). Les conditions de réussite de l'intégration scolaire d'un enfant
handicapé vues par un médecin de l'Education nationale. *MT Pédiatrie*,
vol.10, n°4, 267-271.

Cosier, M., Causton-Theoharis, J. & Theoharis, G., (2013). Does access matter? Time in
general education and achievement for students with disabilities. *Remedial
and special education*, 34(6), 323-332.

Crahay, C., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et
évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue
française de pédagogie*, 172, 85-129. DOI : 10.4000/rfp.2296

Crahay, M. (2016). PED4049 : *Croyances et connaissances des enseignants et des
élèves*. Unpublished document, Université de Liège, Liège.

Décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 juin 2004. Retrieved from :

http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_004.pdf

Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement
ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins
spécifiques (2017). Retrieved from :

http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf

Décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination (2008). Retrieved from :

http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33730_000.pdf

Décret-programme de la Communauté française du 14 août 2015 portant diverses

mesures relatives à l'enseignement obligatoire, à la Culture, à l'Académie

de recherche et d'enseignement supérieur, au financement de

l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire et à la garantie

de la Communauté française (2015). Retrieved from

http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/41721_000.pdf

Detraux, J. J. (2007). L'intégration scolaire d'enfants déficients en milieu non spécialisé:

les enjeux. *La Personne Handicapée face à l'enseignement d'aujourd'hui*,

25-33.

Detraux, J. J. (2016). PEDDA 4050-1 : *Éducation inclusive*. Unpublished document,

Université de Liège, Liège.

Durand, M. (1996). L'enseignement en milieu scolaire. Paris: *Presses Universitaires de*

France. doi : 10.7202/502022ar

Elbaz, F. (1981). *The teacher's "practical knowledge": report of a case study*. Curriculum

Inquiry.

Fondation CSPPS. (2016). FAQ intégration. Retrieved from :

<http://www.cspps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire>

Garner, P. (2012). Construction d'une professionnalité en éducation. Une situation

tutorale pour les enseignants spécialisés stagiaires. *Revue généraliste des*

travaux de recherches en éducation et formation. N°7. 43-54.

Indicateurs de l'Enseignement. (2016). Retrieved from :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>

- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*.
doi : 10.1207/s15326985ep2701_6
- Kalambouka, A., Farrel, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*. 365-382.
- Katz, J. & Mirenda, P., (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*. 14-24.
- Katz, J. & Mirenda, P., (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*. 25-35.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J. & Van Houten, E. (2007). The social position and development of pupils with SEN i, mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*. 31-46.
- Lafontaine, D. (2015). PED41051-3 : *Analyse des processus d'enseignement*. Unpublished document, Université de Liège, Liège.
- Lafontaine, D. (2016). PED44035-1 : *Construction et analyse de questionnaires*. Unpublished document, Université de Liège, Liège.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British journal of Educational Psychology*, 1-24.
- Monseur , C. (2017). PED44042-1 : *Questions d'évaluation*. Unpublished document, Université de Liège, Liège.

Monseur, C. (2015). PED4054-1 : *Notions de statistiques appliquées à l'éducation*.

Unpublished document, Université de Liège, Liège.

Noël, I. (2009). A qui profite l'intégration? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap: perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. Retrieved from

http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/9_files/10_noel.pdf

OCDE. (2007). Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs. 19-25.

Pacte pour un Enseignement d'Excellence. (2017a). Axe stratégique 4 : Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement. Avis n°3. 223-290. Retrieved from : http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf

Pacte pour un Enseignement d'Excellence. (2017b). Décloisonnement enseignement ordinaire et spécialisé. <http://www.pactedexcellence.be/index.php/2017/04/07/decloisonner-enseignement-ordinaire-et-specialise/> (consulté le 28/12/2017)

Pajares, F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. doi : 10.3102/00346543062003307

Petit, C. (2001). De l'intégration scolaire. *VST – Vie sociale et traitement*, 1 (n°69), 35-39. doi : 10.3917/vst.069.0035

Prince, E.J. & Hadwin, J., (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262.

Pull, J. (2010). Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus? *Education différenciée*. Paris: L' Harmattan.

Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants? In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire (2 éd.)* (pp. 385-397). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Ramel, S. & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire: quelles conséquences pour le personnel enseignant? In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire (2è éd.)* (pp. 205-223). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. & Wearmouth, J. (2009). What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms ? A systematic literature review. *Support of learning*, 24 (2), 86-94.

Rousseau, N. (2014). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse. *Fonds de recherche société et culture Québec*. Université du Québec à Trois-Rivières. Retrieved from :

http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_res_ume_integration-inclusion.pdf/72ac0ca6-093b-45e8-9174-e14e5f1f4719

Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant (3^e éd.)*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ruijs, N. & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special education needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.

Retrieved from:

https://www.researchgate.net/publication/248571719_Effects_of_inclusion_on_students_with_and_without_special_educational_needs_reviewed

Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. Retrieved from

<https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université de Laval.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*. doi : 10.3917/lfa.152.0019

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*. doi : 10.7202/018993ar

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

UNIA. (2016). *A l'école de ton choix avec un handicap. Les aménagements raisonnables dans l'enseignement (2^e éd.)*. Bruxelles.

- UNIA. (2017). Pacte d'Excellence concernant les élèves en situation de handicap : peut mieux faire. Retrieved from :
https://www.unia.be/files/Documenten/Aanbevelingen-advies/Pacte_dexcellence_-_avis_UNIA_16_mars_2017.pdf
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner, vers un cadre d'analyse. Retrieved from:
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561620>
- Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Éducation & Formation*. 14-19.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30 (2).
- Zay, D. (2012). L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire? Paris: L'Harmattan.

Annexes

Le questionnaire de recherche

Questionnaire sur l'intégration scolaire

Madame, Monsieur,

Étudiante en dernière année de master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège, je réalise un mémoire consacré à vos croyances et connaissances à propos de l'intégration scolaire. Afin d'enrichir ma recherche, je vous adresse le présent questionnaire qui me permettra de récolter une série précieuse de données.

Si vous avez la moindre question à propos de ce questionnaire ou si vous souhaitez obtenir des informations quant aux résultats de ma recherche, je vous invite à prendre contact avec moi via l'adresse suivante :

Sophie.Bacus@student.ulg.ac.be

Je vous **remercie** d'avance pour le temps que vous consacrerez à y répondre.

BACUS Sophie

PRÉCISION :

Les personnes avec un handicap sont « *des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres* ».

Définition de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, ratifiée par la Belgique en 2009

Partie 1

1. Afin de traiter correctement vos réponses, il est nécessaire que vous **répondiez à toutes les affirmations** et que vous vous positionniez sur **une seule des 4 cases** allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ».

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Accueillir un enfant en intégration au sein de sa classe peut entraîner des effets positifs sur l'apprentissage des autres élèves de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. C'est uniquement l'enseignant de l'enseignement du spécialisé qui doit rédiger le PIA (Plan Individuel d'Apprentissage).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Certaines adaptations pédagogiques prévues pour un enfant en intégration peuvent être transmises aux autres élèves de la classe afin de les aider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En Belgique, la majorité des élèves présentant des troubles légers sont en intégration dans des classes de l'enseignement ordinaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. L'intégration scolaire développe les habiletés sociales de l'élève présentant un handicap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Être dans une classe d'enseignement ordinaire permet à l'enfant présentant un handicap de prendre confiance en lui.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Il est injuste de donner des outils à un enfant en intégration alors que les autres n'y ont pas droit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Il y a des élèves en intégration au sein de mon établissement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Intégrer un enfant présentant un handicap au sein de sa classe développe les compétences sociales des autres élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. L'aide apportée par l'enseignant d'aide à l'intégration est réservée à l'enfant en intégration.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. L'enseignant d'aide à l'intégration, en s'occupant des élèves faibles, permet à l'enseignant de l'enseignement ordinaire d'avoir des moments pour avancer avec ses élèves forts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. L'ensemble des partenaires de l'intégration doivent se réunir au minimum trois fois par an pour participer à l'élaboration du PIA (Plan Individuel d'apprentissage)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. L'inclusion scolaire est synonyme d'intégration scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. L'inclusion scolaire veut que les élèves présentant un handicap soient considérés comme des membres de la communauté scolaire ordinaire et ne dépendent donc plus de l'enseignement spécialisé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
15. En FWB, il existe un seul et unique type d'intégration.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. L'intégration scolaire permet à des élèves à besoins spécifiques de suivre des cours dans des classes de l'enseignement ordinaire tout en étant accompagnés par du personnel de l'enseignement spécialisé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. L'intégration scolaire, c'est accueillir au sein d'une classe de l'enseignement ordinaire un enfant qui était dans une classe de l'enseignement spécialisé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. L'intervention d'un enseignant du spécialisé au sein des classes ordinaires devrait se faire le plus souvent possible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. La collaboration entre enseignants est une richesse pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. La majorité des élèves en intégration en FWB sont des élèves appelés élèves « DYS ».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Le centre psychomédicosocial (CPMS) fait partie des acteurs de l'intégration.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Le PIA (Plan Individuel d'Apprentissage) est un document confidentiel : il ne peut être consulté que par l'équipe éducative.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Le PIA (Plan Individuel d'Apprentissage) est une surcharge de travail inutile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Le PIA (Plan Individuel d'Apprentissage) permet d'affiner les objectifs de l'intégration, d'aider à la mise en place et à la progression des apprentissages tout en tenant compte des acquis et des besoins spécifiques de l'élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Les aménagements raisonnables sont une compensation des désavantages liés au handicap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Les autres enfants n'ont pas les mêmes attitudes envers l'enfant en situation de handicap qu'envers leurs camarades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Les décisions quant à l'orientation de l'enfant n'appartiennent qu'à l'équipe éducative.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Les élèves présentant un handicap n'ont pas leur place au sein d'une classe d'enseignement ordinaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Les pratiques d'inclusion scolaire nécessitent un enseignement spécialisé et un enseignement ordinaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Les pratiques d'intégration scolaire nécessitent un enseignement spécialisé et un enseignement ordinaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Mon établissement accepte l'intégration d'élèves présentant un handicap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
32. Mon établissement me donne facilement accès à du matériel spécial conçu pour accueillir et accompagner des élèves présentant un handicap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Pour devenir enseignant d'aide à l'intégration en primaire, il suffit d'obtenir son bachelier en tant qu'instituteur primaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Quel que soit le nombre d'heures passées au sein d'une classe d'enseignement ordinaire, l'enfant présentant un handicap ne pourra jamais évoluer autant que s'il était à temps plein dans l'enseignement spécialisé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Si l'inclusion scolaire ne fonctionne pas, les élèves retournent dans l'enseignement spécialisé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Si un enfant présente des difficultés en lecture, il est dyslexique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, ont le droit d'aller dans l'école d'enseignement ordinaire de leur choix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Tous les enfants présentant un même handicap ont besoin du même aménagement raisonnable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Toutes les écoles sont dans l'obligation de fournir les aménagements raisonnables nécessaires à l'ensemble de ses élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Un aménagement est dit raisonnable uniquement si son coût financier ne dépasse pas un certain montant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Un enfant dyscalculique ne présente aucun déficit intellectuel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Un enfant dyslexique peut avoir des très bons résultats en mathématiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Un enfant dysphasique présente des difficultés à coordonner ses mouvements.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Un enfant en intégration peut bénéficier de l'aide d'un enseignant de l'enseignement spécialisé pendant 4h/semaine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Un enfant en intégration peut évoluer au même rythme que les autres si les aménagements raisonnables lui sont fournis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Un enfant hyperactif est un enfant qui relève du type 8 de l'enseignement spécialisé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Un enfant inscrit dans l'enseignement ordinaire ne peut pas s'inscrire en intégration.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Un enfant qui présente un trouble déficitaire de l'attention n'est pas nécessairement un enfant hyperactif.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
49. Un PIA (Plan Individuel d'Apprentissage) doit être rédigé pour chaque élève placé en intégration.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Une demande d'aménagements raisonnables ne peut être introduite que pour les élèves inscrits en intégration scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. *Le soutien des personnes suivantes est-il indispensable pour que vous puissiez prendre en charge un élève ayant des besoins particuliers ?*

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
51. La direction de l'établissement ordinaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. La direction de l'établissement spécialisé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Les parents de l'élève concerné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Vos collègues de l'enseignement ordinaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Vos collègues de l'enseignement spécialisé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Un professionnel (CPMS, psychologue, logopède, psychomotricien, médecin, kiné, ...) selon les besoins ou les difficultés de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie 2 : données personnelles

Si vous travaillez :

- Dans l'enseignement ordinaire, veuillez répondre à la partie A du questionnaire.
- En intégration, veuillez répondre à la partie B du questionnaire.

A. PARTIE ENSEIGNANT ORDINAIRE.

Merci de répondre à toutes les propositions en cochant la ou les case(s) adéquate(s).

57. Vous êtes :

☐ un homme ☐ une femme

58. Nombre d'années d'enseignement :

☐ de 0 à 5 ans ☐ de 11 à 15 ans
☐ de 6 à 10 ans ☐ plus de 15 ans

59. Avez-vous entendu parler de l'intégration lors de votre formation initiale ?

☐ oui ☐ non

60. Avez-vous entendu parler de l'intégration lors de votre expérience professionnelle (formations, vie d'école, ...) ?

☐ oui ☐ non

61. Niveau(x) d'enseignement dans le(s)quel(s) vous travaillez :

☐ Cycle 5-8 (1^{ère} et/ou 2^{ème} année(s) primaire)
☐ Cycle 8-10 (3^{ème} et/ou 4^{ème} année(s) primaire)
☐ Cycle 10-12 (5^{ème} et/ou 6^{ème} année(s) primaire)
☐ Autre(s) :

62. Avez-vous déjà vécu l'expérience d'accueillir un enfant en intégration scolaire au sein de votre classe ?

☐ oui et elle était positive ☐ oui et elle était négative ☐ non

63. Si oui, précisez le type de difficulté présentée par le ou les élèves concernés : (plusieurs réponses possibles)

☐ Handicap physique
☐ Déficience intellectuelle
☐ Troubles d'apprentissage
☐ Troubles de comportement
☐ Troubles moteurs
☐ Autre(s) :
☐ Je ne sais pas.

Afin de traiter correctement vos réponses, il est nécessaire que vous **répondiez à toutes les affirmations** et que vous vous positionniez sur **une seule des 4 cases** allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ».

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
64. Avoir un autre enseignant dans ma classe me dérange.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Avoir des élèves « dys » au sein de ma classe me dérange.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Je n'ai pas le temps de m'occuper des élèves qui sont en intégration scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. L'idée d'accueillir un enfant présentant un handicap au sein de ma classe m'effraie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Je modifie la quantité de travail en fonction des difficultés des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Tous mes élèves ont le même matériel pédagogique, quelle que soient leurs difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. J'aménage ma classe en fonction des besoins de mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Je prends l'initiative d'adapter quand cela est nécessaire les objectifs du programme pour les élèves ayant des difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Tous les élèves de ma classe réalisent les mêmes exercices au même moment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

73. Autre(s) remarque(s) que vous souhaiteriez me faire connaître au sujet de l'intégration scolaire :

2. PARTIE ENSEIGNANT EN INTÉGRATION

57. Vous êtes :

- ☐ un homme ☐ une femme

58. Nombre d'années d'enseignement :

- ☐ de 0 à 5 ans ☐ de 11 à 15 ans
☐ de 6 à 10 ans ☐ plus de 15 ans

59. Avez-vous entendu parler de l'intégration lors de votre formation initiale ?

- ☐ oui ☐ non

74. Nombre d'années d'expérience en intégration :

- ☐ de 0 à 5 ans ☐ de 11 à 15 ans
☐ de 6 à 10 ans ☐ plus de 15 ans

75. Concernant les élèves que vous aidez, quel(s) type(s) de handicap(s) présentent-ils ? (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ Handicap physique
☐ Déficience intellectuelle
☐ Troubles d'apprentissage
☐ Troubles de comportement
☐ Troubles moteurs
☐ Autre(s) :
☐ Je ne sais pas.

Afin de traiter correctement vos réponses, il est nécessaire que vous **répondiez à toutes les affirmations** et que vous vous positionniez sur **une seule des 4 cases** allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ».

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
76. J'ai choisi de travailler en intégration.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Je me sens soutenu(e) par la direction de l'enseignement ordinaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Je me sens soutenu(e) par la direction de l'enseignement spécialisé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Je me sens soutenu(e) par les professionnels (CPMS, psychologue, logopède, psychomotricien, médecin, kiné, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Je me sens soutenu(e) par mes collègues de l'enseignement ordinaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Je me sens soutenu(e) par mes collègues de l'enseignement spécialisé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Je me sens tout à fait capable d'aider les élèves que l'on me confie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Je ressens le besoin d'être davantage formée quant aux troubles « dys ».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Je trouve difficilement ma place au sein de l'école ordinaire dans laquelle je vais travailler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. La collaboration entre enseignants est une richesse pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Les élèves présentant un handicap n'ont pas leur place au sein d'une classe d'enseignement ordinaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. On me demande souvent de faire des photocopies ou des corrections pour l'ensemble de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. On me demande souvent de prendre en charge la classe d'un titulaire absent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

89. Autre(s) remarque(s) que vous souhaiteriez me faire connaître au sujet de l'intégration scolaire :

Encodage pour tous les enseignants

Items 1 à 56			
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4
Item 57			
Un homme		Une femme	
1		2	
Item 58			
De 0 à 5 ans	De 6 à 10 ans	De 11 à 15 ans	Plus de 15 ans
1	2	3	4
Item 59			
Oui		Non	
1		2	

Encodage enseignants de l'ordinaire

Item 60						
Oui				Non		
1				2		
Item 61						
Cycle 5-8		Cycle 8-10		Cycle 10-12		Autre
1		2		3		4
Item 62						
Oui et positive		Oui et négative			Non	
1		2			3	
Item 63						
Hand. Phys.	Déf. Intell.	Trb. App.	Trb. Comp.	Trb. Mot.	Autre	Je ne sais pas
1	2	3	4	5	6	7
Items 64 à 72						
Pas du tout d'accord		Pas d'accord		D'accord		Tout à fait d'accord
1		2		3		4
Item 73						
Remarque				Pas de remarque		
1				2		

Item 74						
De 0 à 5 ans		De 6 à 10 ans		De 11 à 15 ans		Plus de 15 ans
1		2		3		4
Item 75						
Hand. Phys.	Déf. Intell.	Trb. App.	Trb. Comp.	Trb. Mot.	Autre	Je ne sais pas
1	2	3	4	5	6	7
Items 76 à 88						
Pas du tout d'accord		Pas d'accord		D'accord		Tout à fait d'accord
1		2		3		4
Item 89						
Remarque				Pas de remarque		
1				2		

<p>ABSENCE DE RÉPONSE = 9</p> <p>ERREUR = 0</p> <p>Si la question n'a pas été posée = .</p>

Résumé

L'objectif de notre travail est d'étudier les croyances des enseignants eu égard au dispositif d'intégration scolaire actuellement mis en place en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cependant, la littérature a prouvé à maintes reprises que le système le plus efficace et juste est celui de l'inclusion scolaire. Qu'en pensent donc les enseignants ? Sont-ils prêts à participer à un changement systémique de cette envergure ? Ce sont les questions qui ont éveillé notre intérêt et ont été le point de départ de la recherche menée.

Par le biais d'un questionnaire que nous avons soumis à 59 enseignants, nous avons procédé à une analyse quantitative de nos données. Les enseignants devaient se positionner sur une échelle à quatre niveaux pour chaque item proposé. Tout d'abord, nous avons condensé ces items afin d'obtenir des dimensions différentes concernant le dispositif d'intégration scolaire, celles-ci pouvant être identifiées et nommées (alpha de Cronbach et analyses factorielles). Ensuite, nous avons procédé à des traitements statistiques de ces dimensions, tels que des analyses de fréquences, des analyses de la variance, des analyses en cluster et des analyses corrélationnelles. Sur base des résultats statistiquement significatifs, ces analyses nous ont alors permis de confirmer ou non nos hypothèses.

Des tendances ont pu être mises en avant par l'analyse des croyances et connaissances des enseignants. Ces tendances ont été discutées en lien avec la littérature présentée dans ce travail concernant l'influence de certaines variables quant à la possibilité de tendre vers un enseignement inclusif en Fédération Wallonie-Bruxelles.