

Intégration des enfants en situation de handicap et réforme éducative : quelques perceptions des formateurs et des enseignants

Marie-Paule Matthey, Giuseppe Melfi, Christine Riat, Marcelo Giglio,
Haute-Ecole pédagogique BEJUNE
Chemin de la Ciblerie 45
2503 Bienne Suisse

1. Introduction

Dans un système éducatif marqué en Suisse comme ailleurs par de profonds changements dus, entre autres, à l'adoption d'importantes réformes, nous nous intéressons au point de vue d'enseignants¹ confrontés à des expériences d'intégration des enfants en situation de handicap et aux perceptions des formateurs des enseignants. Nous nous fondons sur deux études menées à la HEP-BEJUNE qui concernent l'impact des réformes éducatives dans l'enseignement et la formation des enseignants (Giglio, Melfi, Matthey, Onillon, 2010) et une étude sociodémographique de la profession enseignante (Melfi, Riat, Wentzel, 2010).

2. Contexte et cadre théorique

En Suisse romande et spécifiquement dans l'espace BEJUNE, la réflexion sur la question de l'intégration est marquée par la Déclaration de Salamanque (1994)² comme cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux qui réaffirme le droit de toute personne à l'éducation en référence à la Déclaration des droits de l'homme (article 26)³ et l'expérience italienne relatée ci-dessous. Durant l'année académique 1996-1997, à l'Institut des Sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel⁴ cette réflexion a donné lieu à l'organisation du séminaire «Education spécialisée : intégration ou exclusion ?», puis à l'organisation d'un colloque, intitulé : quelle intégration pour quel enfant, quelle école, quelle société ? Vivre « *comme tout le monde* » ou « *avec tout le monde* ». Ce colloque réunissait des chercheurs, des pédagogues, des enseignants, des étudiants, des parents, des responsables d'institutions spécialisées et des membres des autorités scolaires neuchâteloises en charge de l'enseignement spécialisé. Dans le cadre de ce colloque, et après un net mouvement en vue de l'intégration des enfants en situation de handicap initié dans les années quatre-vingt, nous nous interrogeons sur « les possibilités d'adaptation de l'école aux différences constatées dans la population enfantine ainsi que sur les « préjugés de l'intelligence » qui limitent à certain l'accès à l'école » (Matthey, 1997, p., 3). Nous menions une réflexion conceptuelle, pédagogique et historique. Pour terminer, nous proposons le point de vue de parents et celui

¹ Afin de rendre la lecture plus aisée, il sera fait usage du masculin pour désigner tant les hommes que les femmes.

² La Déclaration de Salamanque a été adoptée par la conférence mondiale des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture en juin 1994.

³ Article que nous reproduisons ici : 1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. 2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. 3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

⁴ L'institut des Sciences de l'éducation, tel qu'il était en 1996, n'existe plus aujourd'hui, il a été remplacé par l'Institut de psychologie et éducation.

des autorités scolaires. Nous avons mis l'accent sur la présentation de différentes expériences d'intégration en Valais et dans le canton de Neuchâtel – ces dernières relevant des travaux de recherche des étudiants. L'expérience de Martigny, inspirée de l'expérience italienne de Bologne, y tient une grande place puisqu'à l'intérieur d'un canton, cette ville offre depuis 1992, le choix aux parents du mode de scolarisation de leurs « enfants handicapés »⁵. En effet, dès 1978, le canton du Valais s'est doté d'une loi favorisant les mesures en matière d'éducation pour les « enfants handicapés » et, en 1986, un décret de l'enseignement spécialisé stipule que « l'intégration totale ou partielle des élèves dans les structures ordinaires de formation est recherchée » (art. 2 cité par Cretton, 1996, p., 29).

En 2000, à l'Université de Genève, nous présentions une comparaison entre les modèles d'intégration italien et neuchâtelois (Manconi, Matthey et Marc, 2001) en montrant combien pouvaient être différentes les modalités d'intégration ou d'exclusion des élèves et l'importance du cadre législatif. Par exemple, en Italie, l'article 3 de la constitution définit l'égalité et la dignité de chaque citoyen en donnant à la République italienne le rôle « d'aplanir tous les obstacles économiques, et sociaux qui, lorsqu'ils limitent la liberté et l'égalité des citoyens, empêchent le développement de la personne et la participation des travailleurs à l'organisation politique, économique et sociale du pays. » (p. 161). Cette loi est structurante pour les institutions, l'institution scolaire en particulier dans la mesure où elle lui donne un cadre pour assurer l'application de mesures intégratives. C'est la loi 517 de 1977 qui concerne les mesures relatives à l'évaluation des élèves et à la suppression des examens de repêchage [...] qui mentionne l'existence des enseignants spécialisés de soutien et qui autorise les « enfants handicapés » à fréquenter l'école primaire et secondaire. A Neuchâtel, les années quatre-vingt-dix sont marquées par des expériences d'intégration sans qu'il ne s'agisse d'une volonté politique de généralisation tout en sachant que dans le milieu scolaire « de nombreux enseignants spécialisés, leurs formateurs et les autorités scolaires y réfléchissent » (p. 164). Ces quelques exemples contextuels et historiques nous donnent une idée de la diversité des modèles d'intégration, de leur évolution et de l'importance que revêt l'actuelle réforme éducative en Suisse.

Effectivement en octobre 2007, la Confédération suisse adopte un concordat sur la pédagogie spécialisée qui engendre un transfert des charges de la confédération aux cantons. Ce transfert induit que les cantons deviennent juridiquement, conceptuellement et financièrement les seuls responsables de la scolarisation de tous les enfants qui ont des besoins éducatifs particuliers. On passe d'une logique d'assurance (Assurance invalidité) à une logique éducative : « toutes les mesures de pédagogie spécialisée (qui ne touchent pas au domaine médical) font partie intégrante du mandat d'éducation. On passe ainsi de la logique d'une assurance (examen axé sur le déficit en vue de déterminer la prise en charge par l'assurance) à celle d'un système d'éducation et de soutien (définition des mesures de soutien et d'encadrement à mettre en œuvre pour assurer à l'enfant ou au jeune concerné un parcours de formation appropriée) » (CDIP, 2007e, p., 1). Ce concordat prévoit également l'usage d'une terminologie uniforme et des standards de qualité, notamment pour la reconnaissance des prestataires. L'essentiel, conformément à la loi fédérale sur l'égalité pour les personnes handicapées du 13 décembre 2002, vise « à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques et [...] à ce que les cantons encouragent

⁵ Au moment où nous écrivons ces lignes, nous n'utilisons plus ce terme, mais celui d'enfants, de jeunes ou d'adolescents en situation de handicap ou ayant des besoins spécifiques. Ce changement de terminologie est un volet du nouveau concept de pédagogie spécialisée important qui dénote du changement de paradigme dont il est question plus loin dans cet article. L'usage des termes enfants, adolescents ou jeunes handicapés a été conservé, afin d'éviter tout anachronisme, mais en utilisant les guillemets.

l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière [...] » (art. 20 al. 1 et 2). Le concept de pédagogie spécialisée repose sur le principe de gratuité, sur le fait que les parents ou les titulaires de l'autorité parentale sont associés aux procédures de décision d'attribution des mesures de soutien.

En 2009, un numéro de la Revue des Hautes écoles pédagogiques et des institutions assimilées est consacré à la mise en œuvre des démarches d'intégration (Doudin et Ramel, 2009). Dans le cadre des formations initiales et continues, de nombreux travaux de recherche et de mémoire professionnel s'intéressent à cette question. Dans ce contexte, nos études essaient de mieux comprendre les représentations que se font les enseignants et les formateurs des enseignants sur l'intégration des enfants dans le cadre des réformes actuelles.

Nous nous demandons s'il y a des différences significatives entre l'adhésion des enseignants et des formateurs dans l'espace BEJUNE. De plus, nous nous demandons si cette adhésion ou cette non-adhésion correspond aux modifications que les enseignants et les formateurs prévoient d'introduire dans leurs pratiques d'enseignement ou dans leurs activités de formation d'enseignants.

Dans ce contexte de réforme, la Suisse a une volonté d'harmonisation de la scolarité obligatoire en établissant un concordat HarmoS entre les cantons qui vise l'homogénéisation des structures (obligation scolaire fixée à 4 ans, allongement de l'école obligatoire passant de neuf à onze années, enseignement par cycle, intégration des élèves en difficulté ou en situation de handicap), des objectifs et des plans d'études. En 2010, la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) adopte le nouveau Plan d'études romand (PER) dont les principales modifications sont le regroupement des disciplines en domaines, l'introduction de l'anglais dès l'école primaire, l'introduction des « Capacités transversales » (stratégies d'apprentissages, démarche réflexive, pensée créatrice, collaboration, communication) et l'introduction du domaine de la « Formation générale » regroupant cinq thématiques : MITIC, Santé et bien-être, Choix et projets personnels, Vivre ensemble et exercices de la démocratie, Interdépendances sociales, économiques environnementales et éducation à la citoyenneté. Cet aspect du curriculum, présent dans nos principaux travaux de recherche, est l'objet du questionnaire en ligne et des entretiens semi-dirigés dont nous avons mis en exergue les résultats concernant l'intégration. Ce travail nous a permis de prendre la mesure de l'appréciation de l'intégration par les enseignants et les formateurs par rapport aux autres aspects des réformes, sur laquelle ne porte pas spécifiquement cet article.

3. Nos approches méthodologiques

Au printemps 2010, nous avons mené en parallèle deux enquêtes par questionnaires (en ligne) destinés aux enseignants de l'espace BEJUNE et aux formateurs des enseignants. Ces questionnaires ont eu un taux de réponse de 40% pour les enseignants ($n_e=1971$) et de 76% pour les formateurs ($n_f=64$). De la même manière, les enseignants pouvaient donner un avis sur les différents aspects de la réforme ainsi que sur leur perception de l'impact dans leur pratique d'enseignement (Giglio et al, 2010 ; Giglio, Melfi et Matthey, 2011). Parmi ces points, nous avons posé la question suivante :

D'une manière générale, quel est votre avis sur l'accord qui prévoit que les enfants en situation de handicap doivent être intégrés autant que possible dans l'école obligatoire ?

Les participants pouvaient répondre dans une échelle de Likert à quatre points de « Pas favorable du tout » à « Tout à fait favorable ».

Dans la deuxième batterie de questions concernant les impacts prévus dans leur pratique soit d'enseignement, soit de formation, nous avons posé la question suivante :

Estimez le degré de modification à apporter dans les activités proposées dans vos cours si vous tenez compte de l'intégration des enfants en situation de handicap dans les classes régulières/ordinaires.

Pour cette question, les formateurs avaient aussi la possibilité de donner leur avis d'« Aucun-e modification/impact » ou « Peu de modifications/d'impact » à « Beaucoup de Modifications/d'impact ». Afin de permettre un traitement quantitatif, nous avons traduit les différents points des échelles de Likert en scores. Nous avons donc d'abord comparé le degré d'adhésion des enseignants avec celui des formateurs. Ces résultats sont présentés à l'aide de barres d'erreurs, donnant une idée assez précise de la distribution des scores selon les échelles adoptées. Par la suite, nous avons comparé l'adhésion des enseignants et les modifications/impacts prévus sur leur pratique par un *t*-test de comparaison pour échantillons appariés.

Les résultats de nos deux études sont présentés en trois volets. D'une part, le point de vue des formateurs et d'autre part le point de vue des enseignants qui intègre également des analyses d'entretiens. Nous présentons le point de vue des 64 formateurs ayant répondu au questionnaire en ligne portant sur plusieurs aspects des réformes actuelles (HarmoS et PER). En revanche, nous présentons un point de vue qualitatif à partir d'entretiens semi-dirigés auprès de 25 enseignants du niveau préscolaire, primaire et secondaire et le point de vue quantitatif en présentant les résultats des représentations des enseignants en nous centrant ici uniquement sur la question de l'intégration ($n_e=1971$).

4. Résultats concernant le point de vue des formateurs

Nous nous sommes demandés dans quelle mesure les formateurs adhèrent-ils à certains aspects qui émergent de la réforme éducative actuelle. Dans la Figure 1 ci-dessous, nos analyses révèlent que les formateurs d'enseignants adhèrent fortement à la réforme du plan d'études en général (moyenne de 3.4 sur une échelle de 4). De manière plus détaillée, et en ce qui concerne d'autres aspects de la réforme du curriculum, nous constatons dans l'ordre d'importance la moyenne la plus élevée concerne l'adhésion et l'adaptation des moyens d'enseignement (moyenne de 3.6), suivie par l'adhésion à l'introduction des Capacités transversales (3.49) dans les domaines de l'enseignement, à l'introduction de l'anglais à l'école primaire (3.25) et à l'introduction du domaine de la Formation générale (3.2). Les formateurs adhèrent également, mais dans une moindre mesure à la scolarisation dès 4 ans (3.00). Par contre, nous pouvons constater que l'adhésion concernant l'intégration des élèves en situation de handicap est moins importante que les autres aspects de la réforme (2.9).

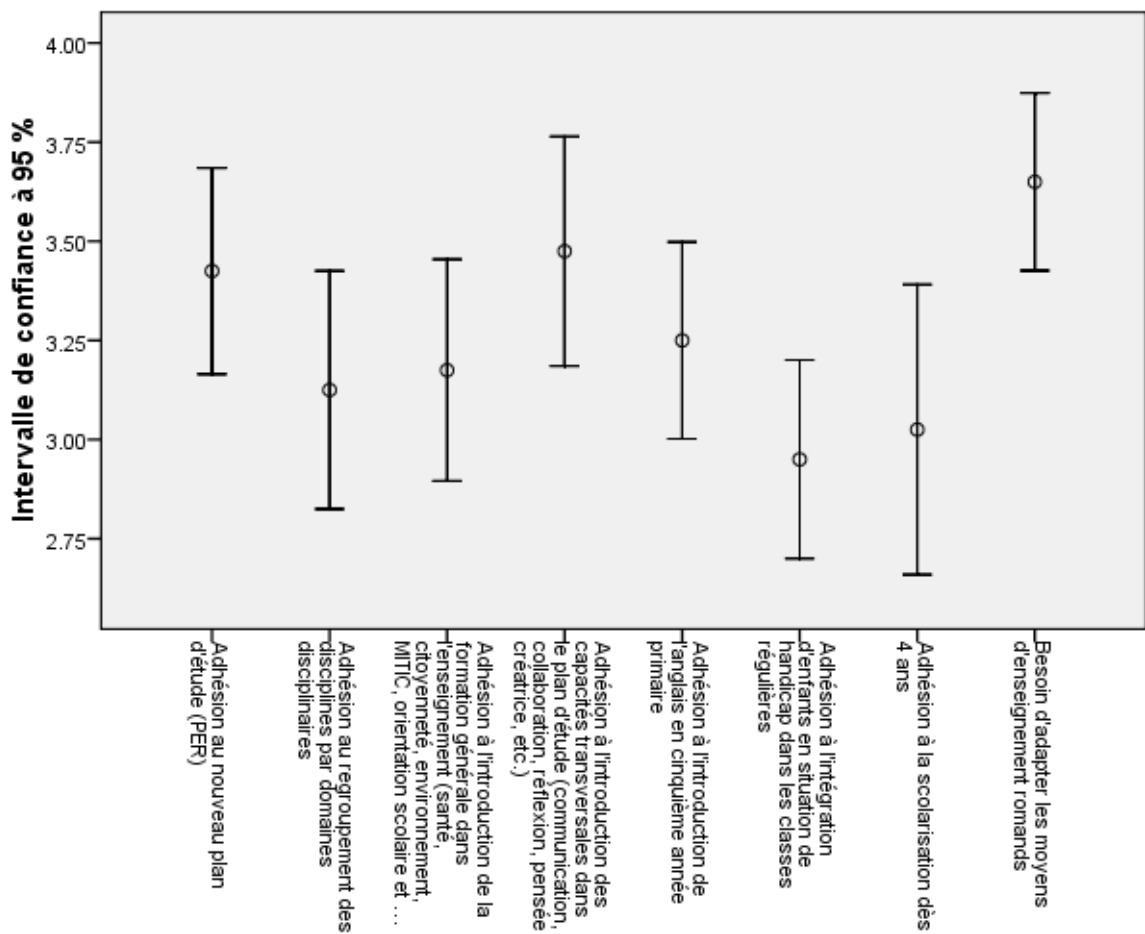


Figure 1. Adhésion des formateurs à la réforme HarMos-PER

Nous avons aussi demandé aux formateurs s'ils prévoient modifier leur pratique de formation d'enseignants s'ils tiennent compte de l'intégration des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires, mais aussi de l'harmonisation du système éducatif, du regroupement des élèves de 4 et 5 ans, du regroupement des disciplines par domaines disciplinaires, de l'introduction de la formation générale, du développement de capacités transversales dans le cadre de chaque discipline et de l'approche pédagogique par compétences.

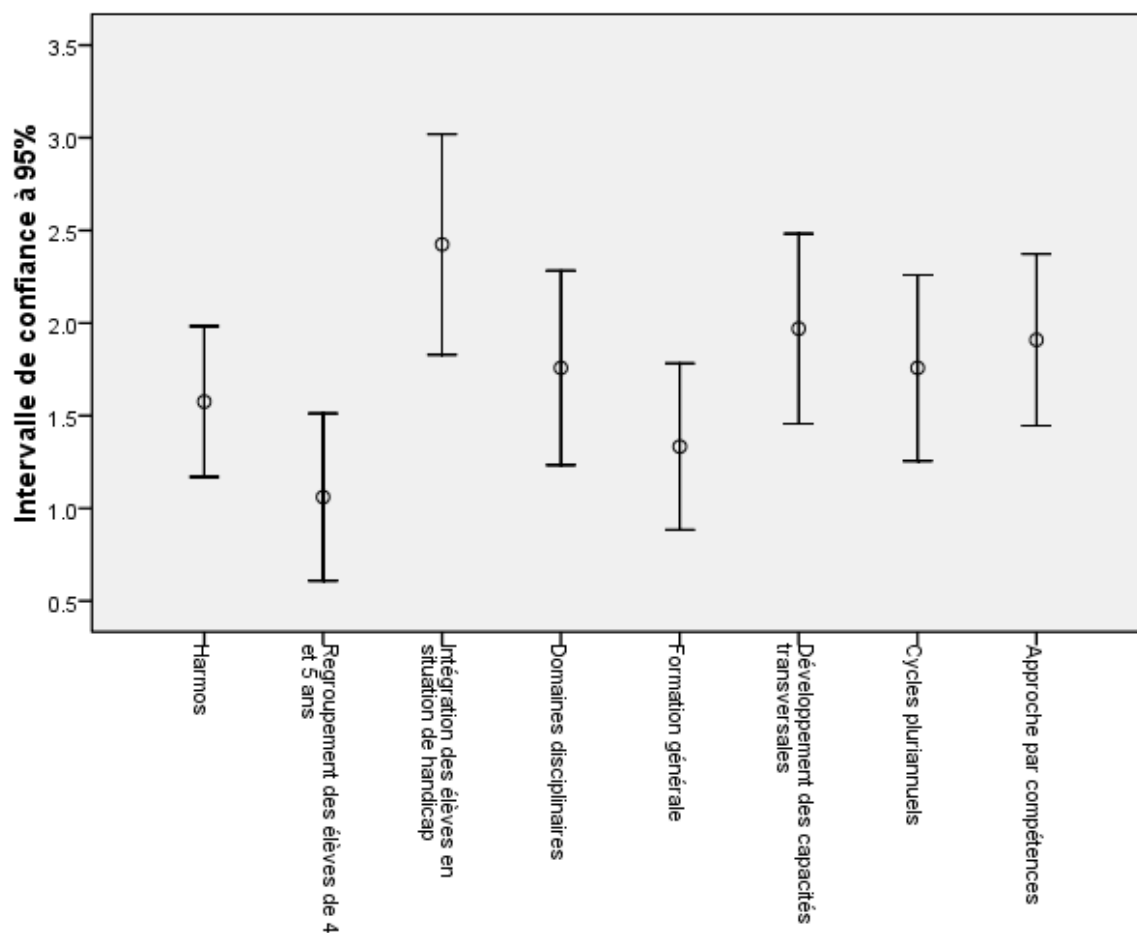


Figure 2. *Modification des pratiques de formation des formateurs*

Si nous comparons les moyennes présentées dans la Figure 1 (adhésion) concernant l'adhésion des formateurs aux différents aspects de la réforme avec celles illustrées dans la Figure 2 qui concernent les modifications prévues dans leurs pratiques de formation, nous remarquons que les formateurs prévoient peu de les modifier dans les domaines auxquels ils adhèrent comme la formation générale (1.5) ou les capacités transversales (2.0). En revanche, l'intégration des enfants en situation de handicap est le domaine dans lequel les formateurs prévoient de modifier davantage leurs pratiques de formation (2.5).

Qui sont ceux qui vont modifier leurs pratiques de formation?

Nous leur avons également demandé s'ils avaient **déjà** modifié leurs cours par rapport aux lignes principales du PER et aux lignes principales du projet d'harmonisation de la scolarité obligatoire et du concordat concernant la pédagogie spécialisée. Ils répondaient par « oui » ou par « non » (voir Tableau 1). Nous avons pu ainsi constater que les formateurs qui ont déjà réalisé des modifications dans leur activité de formation, à partir des nouvelles propositions du curriculum, prévoient de modifier davantage ces activités. Tandis que les formateurs qui n'ont pas encore modifié leurs activités estiment ne réaliser « aucune » ou « très peu » de modifications (Giglio, Melfi, Matthey et Onillon, 2010).

Dans le tableau ci-dessous, nous voyons que les 13 formateurs qui n'ont pas effectué de modification estiment leur degré de modification à apporter à l'avenir à 1.92. Ceux (ils sont 17) qui ont déjà apporté des modifications estiment leur degré de modification à apporter à l'avenir à 3.06 sur une échelle à 4 points, c'est-à-dire un score bien plus élevé que dans les autres domaines investigués par notre étude.

Modif. effectuées cours		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Dom. disc. PER	NON	17	1.71	1.404	.340
	OUI	17	2.76	1.147	.278
Formation générale	NON	11	1.00	1.095	.330
	OUI	17	2.24	1.393	.338
Dév. Cap. Transv.	NON	17	1.47	1.179	.286
	OUI	18	2.44	1.097	.258
Regroupement disc.	NON	9	1.00	1.658	.553
	OUI	14	1.50	1.605	.429
Intégration	NON	13	1.92	1.977	.548
	OUI	17	3.06	1.676	.406

Tableau 1. *Estimation des modifications à apporter dans la pratique de formation par rapport aux modifications déjà réalisées (oui-non) sur une échelle de Likert de 1 à 4 points*

Il est important de souligner que les formateurs adhèrent peu à l'idée d'intégration, alors qu'ils estiment devoir beaucoup modifier leur activité de formation (voir Figures 1 et 2). Parmi ceux qui ont déjà modifié leurs pratiques d'enseignement, 17 répondants prévoient continuer à le faire à l'avenir (voir Tableau 1). Dans les autres domaines du Plan d'études romand (formation générale, développement des capacités transversales dans les disciplines scolaires, regroupement de disciplines), la différence des moyennes est mineure. En effet, nous observons que les formateurs qui ont déjà commencé à modifier leur cours sont particulièrement sensibles à cette question et à l'inverse, il semble que les autres ne se sentent pas encore concernés. Ce type de réactions semblent plus ou moins *enthousiastes* versus *réfractaires*. Il en est de même pour tous les autres aspects de la réforme, bien que généralement dans une moindre mesure. Dans d'autres analyses réalisées par notre équipe de recherche (Giglio et al, 2010 ; Giglio, Melfi et Matthey, 2011), nous avons observé que les mêmes formateurs ayant déjà introduit des modifications dans leurs activités de formation en lien avec le nouveau curriculum ont l'intention de continuer ces modifications ; par contre, ceux qui n'ont pas encore fait de modifications, n'en prévoient aucune ou alors peu.

L'étude qualitative sur la perception des enseignants présentée plus bas nous permet d'entrevoir des pistes de compréhension et nous invite à explorer les représentations, les connaissances et les pratiques soulevées par l'intégration des enfants en situation de handicap, ceci afin de mieux comprendre la position des formateurs et des enseignants à cet égard dans

l'école ordinaire. Et, le cas échéant, de faire des propositions de formation pour les formateurs d'enseignants.

5. Résultats concernant le point de vue des enseignants

La question de l'intégration a été abordée largement aussi dans une enquête sociodémographique sur la profession enseignante entamée à partir de fin 2009 (Melfi, Riat et Wentzel, 2010). Parallèlement au volet quantitatif, l'étude sociodémographique s'est penchée sur le discours des professionnels. L'objectif de ce volet qualitatif vise à saisir et à comprendre un métier dans une période de changement (Riat, Wentzel et Melfi, 2011). Dans cette perspective, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de 12 enseignants du préscolaire-primaire et 13 enseignants du secondaire I. Etant donné que le questionnaire en ligne (volet quantitatif) était anonyme. Nous ne connaissons pas la réponse que ces enseignants ont donnée, ni même s'ils ont répondu au questionnaire.

Les expériences d'enseignement des enseignants entretenus étaient diverses et ancrées dans une pratique plus ou moins longue. Trois axes généraux articulaient les échanges : identité professionnelle, organisation du travail, changement et regard sur la professionnalisation. Nous avons analysé leur discours en étant conscients que ce discours est une représentation que l'individu construit de sa propre réalité et de son identité (ce qu'il dit de ce qu'il fait et ce qu'il est) et ne représente pas forcément la réalité elle-même (Barbier, 1996). Pour cette communication présentée au colloque « Intégration scolaire - regards croisés », nous focalisons notre analyse sur les échanges discursifs relatifs au principe d'intégration des enfants en situation de handicap et à l'impact de cette intégration sur le changement dans leur pratique d'enseignement.

Si le volet quantitatif montre une répartition presque égale entre enseignants favorables et non favorables au principe d'intégration des enfants en situation de handicap (voir Tableau 2), ainsi qu'un impact important (moyenne proche de 3 sur une échelle de 4) sur le changement dans la pratique (voir Tableau 3), nous observons que les enseignants interrogés vont nuancer leur propos à l'oral. Ils complètent, ils argumentent. Ils changent parfois même de perspective au cours de la discussion, en étayant et illustrant par une situation d'intégration menée en classe ou la représentation qu'ils en ont. Ils donnent une raison à leur agir pour « tenter de donner une signification susceptible d'être communiquée à autrui et comprise par lui ; [...] pour] rendre clair ce qu'on fait, aux yeux d'autrui et à ses propres yeux » (Ricoeur, 1998, cité dans Bourgeois, 2000, p., 89).

De cette analyse, il ressort notamment qu'une situation d'intégration déjà vécue dans leur parcours professionnel ne génère pas la même source de questionnement, d'inquiétude ou de résistance. De plus, qu'ils se disent favorables, favorables « à condition que » ou non favorables, ils soulignent la nécessité de ne pas minimiser les répercussions. D'une part, il s'agit de celles liées aux ressources humaines, à la collaboration nécessaire, à l'organisation de cette collaboration et aux moyens à prévoir, comme le précisent deux extraits choisis :

« Donc sur le plan philosophique, j'imagine que c'est bien, mais après encore faut-il nous donner les moyens »,

« Le réseau, il est important par contre. Là j'ai besoin et bien par exemple pour T., j'avais une personne qui venait six périodes par semaine, donc c'est beaucoup »,

D'autre part, nous pouvons relever les répercussions liées à une inquiétude pour le programme à réaliser comme le montre l'extrait choisi suivant :

« Maintenant, il y a toujours cette vieille, oui, ce vieux fond qui dit, mais est-ce que vous pensez qu'on pourra quand même faire nos programmes ? ».

Le point de vue des enseignants est intéressant, car il montre les nuances des propos, les contradictions parfois, mais surtout la complexité de cette question. Les formateurs adhèrent faiblement à l'idée d'intégrer les enfants en situation de handicap, les enseignants sont partagés. L'étude relatée ci-dessus nous invite à doter les enseignants de nouveaux savoirs, afin de les préparer à recevoir ces nouveaux élèves dans leur classe ordinaire, à développer la collaboration entre les enseignants spécialisés, les enseignants des classes régulières et les parents. Cette étude nous rend sensibles à l'importance que les enseignants donnent aux moyens pédagogiques, aux didactiques mais aussi aux ressources humaines pour atteindre les buts fixés par le nouveau concordat de pédagogie spécialisée.

Comme pour les formateurs, nous nous sommes demandés dans quelle mesure les enseignants de l'espace Bejune, du préscolaire au secondaire étaient favorables à certains aspects qui émergent de la réforme éducative. Dans le tableau 2 ci-dessous, nos analyses révèlent que les enseignants répondants à notre questionnaire en ligne ($n_e=1971$) sont très nuancés. En effet, leur adhésion à l'intégration des élèves en situation de handicap dans les classes régulières est partagée, avec une légère prépondérance d'avis favorables.

Intégration d'enfants en situation de handicap dans les classes régulières

		Effectif	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas favorable du tout	220	11.2	15.7	15.7
	Pas vraiment favorable	427	21.7	30.5	46.1
	Assez favorable	491	24.9	35.0	81.2
	Tout à fait favorable	264	13.4	18.8	100.0
	Total	1402	71.1	100.0	
Manquante ou pas d'opinion	569	28.9			
Total	1971	100.0			

Tableau 2. *L'avis des enseignants concernant l'intégration d'enfants en situation de handicap.*

Nous leur avons aussi demandé s'ils prévoient des changements de pratiques s'ils tiennent compte de cette dimension intégrative dans leur classe. D'après nos analyses, l'intégration des

enfants en situation de handicap dans les classes régulières est estimée comme une source de changements majeurs par une grande partie des enseignants.

Impact de la probable intégration d'enfants en situation de handicap dans les classes régulières

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas de changements significatifs	71	3.6	5.2	5.2
	Peu de changements	244	12.4	17.9	23.1
	Beaucoup de changements	765	38.8	56.1	79.2
	Changements radicaux et réorientation totale	283	14.4	20.8	100.0
	Total	1363	69.1	100.0	
Manquante ou pas d'opinion		608	30.9		
Total		1971	100.0		

Tableau 3. *Changement de pratiques enseignantes prévu par les enseignants.*

La présentation des résultats montre des formateurs encore peu favorables à l'intégration des enfants en situation de handicap et que les enseignants, s'ils y sont légèrement favorables à une très faible majorité, sont très nuancés dans leur propos.

Les formateurs et les enseignants partagent le point de vue que de grands changements doivent s'amorcer sans pour autant que les formateurs ne prévoient modifier cette pratique. Quant aux enseignants, ils pensent également qu'il faut beaucoup changer les pratiques. Ces résultats nous conduisent à penser que l'intégration pourrait à l'avenir rencontrer des obstacles à sa mise en œuvre et à l'importance de la formation initiale et continue dans ce domaine. Il sera nécessaire également de poursuivre nos recherches au moment où formateurs et les enseignants seront confrontés à la mise en œuvre de la réforme dans leur classe.

6. Conclusion

Pour cette communication, nous avons eu l'objectif d'observer comment les enseignants et les formateurs apprécient les actuelles réformes éducatives en cours (HarmoS et PER) en général et l'intégration en particulier et comment ils pensent modifier leur pratique en conséquence.

Du point de vue des formateurs d'enseignants, nos analyses montrent que les formateurs adhèrent faiblement à l'idée d'intégrer les enfants en situation de handicap. De manière globale, en revanche, ils adhèrent fortement à la réforme du curriculum (3,4 sur une échelle de 4), même s'ils prévoient de peu modifier leur pratique de formation. Seuls ceux qui ont déjà apporté des modifications dans leurs enseignements ou leurs activités de formation pensent donner suite à ces changements. Dans l'ensemble, il ressort de ces résultats que le domaine de l'intégration est celui qui remporte le score le plus faible (2.79). S'il s'agit du domaine auquel ils adhèrent le moins, c'est celui qui nécessitera, pourtant, à leurs yeux le plus de modifications à apporter au niveau de la formation.

Du point de vue des enseignants, nos analyses montrent, du point de vue quantitatif, que les enseignants sont partagés quant à l'avis sur l'intégration des enfants en situation de handicap, mais qu'il y a une légère prépondérance d'avis favorables. Le volet qualitatif offre une vision plus nuancée qui ne saurait se résumer entre avis favorables ou défavorables. Les enseignants partagent l'avis qu'il est nécessaire de se donner les moyens, s'accordent sur la nécessité d'améliorer la collaboration entre les différents acteurs et l'organisation de l'intégration. Cette situation semble bien complexe. Ainsi le montrent les travaux sur les représentations des enseignants dans le domaine de l'enseignement spécialisé (Bless 2004 ; Doudin et Ramel, 2009). Ces points de vue sur l'intégration diffèrent des représentations que les enseignants et les formateurs se font sur les autres aspects de la réforme. A l'inverse de ces résultats, d'autres études montrent une forte adhésion aux autres aspects de la réforme éducative sans que cela implique de changements de pratique en conséquence tant chez les formateurs (Giglio, Melfi et Matthey, 2010 ; 2011) que chez les enseignants (Melfi, Riat et Wentzel 2010 ; Melfi, Giglio, Wentzel et Riat, 2011).

Ces résultats sont importants à l'heure de l'entrée en vigueur, depuis janvier 2011, du concordat HarmoS. Celui-ci prévoit que, lorsque c'est possible, des mesures intégratives soient préférées à des mesures ségrégatives, et que les enfants en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs spéciaux (BES) bénéficient d'un soutien adapté dans le cadre de leur scolarisation. Ainsi, les formateurs doivent former les enseignants en intégrant de nouvelles connaissances pertinentes concernant le développement cognitif, affectif et social, la prise en compte des représentations concernant l'accueil des enfants ou des adolescents, la connaissance des enjeux et des représentations des acteurs de l'intégration dans l'école. Cette réforme va impliquer pour les formateurs d'enseigner de nouveaux savoirs sur la pratique, comme tenir compte de la collaboration avec les enseignants spécialisés et les thérapeutes (Rousseau, 2010). Alors que plusieurs études montrent l'impact positif de l'intégration par rapport aux mesures ségrégatives (Katz et Mirenda, 2002a et 2002b ; Rousseau et Bélanger, 2010), Bless (2004) réfléchit à la pertinence des enjeux de l'intégration en relevant par exemple que malgré des discours favorables et l'augmentation des mesures pédagogiques, l'intégration, en Suisse de 1980 à 2001, connaît une augmentation des mesures séparatives, passant de 4,23 % en 1980 à 6 % en 2001. Les travaux de Ramel et Lonchamp (2009), rejoignent notre étude en montrant que les enseignants, les parents d'élèves pensent que le maintien en classe régulière d'élèves présentant des besoins spécifiques particuliers retarderait les apprentissages scolaires des élèves sans difficulté et ne permettrait pas de répondre adéquatement aux besoins particuliers de certains élèves. En nous intéressant au vécu et aux représentations des enseignants confrontés à des expériences d'intégration, nous avons pu constater que, selon certains enseignants, bien qu'enrichissante, l'intégration est difficile. Cela va dans le sens des études de Riat, Wentzel et Melfi (2011) qui observent que l'intégration

exige un travail de collaboration, d'organisation et de mise à disposition des moyens pour atteindre les buts de l'intégration.

Les enfants en situation de handicap sont considérés aujourd'hui comme des élèves ayant des besoins spécifiques (Plaisance 2011; Bless, 2011). Cela veut dire que, pour la Suisse, il s'agit d'un changement conséquent. En effet, selon le nouveau concept de pédagogie spécialisée (Bührlí 2005), les enfants sont maintenant inscrits à l'école comme des élèves relevant des départements publics de la formation et ils ne sont plus, comme par le passé, considérés comme des « personnes handicapées » nécessitant une scolarisation dépendant du domaine de la santé publique. Du point de vue de l'école, cette réforme, bien que l'intégration soit une pratique déjà effective dans les écoles, va se généraliser avec beaucoup de difficulté. A ce titre, il nous a semblé pertinent de connaître le point de vue des formateurs et des enseignants en nous interrogeant sur leurs perceptions afin d'éviter un impact négatif des réformes, mais également afin de comprendre la réalité de cette intégration sur le terrain. Cela nous conduit à mettre en évidence dans la formation des enseignants de nouveaux savoirs pratiques dans la formation (Rousseau 2003 ; 2010) et cela nous encourage à poursuivre nos recherches non seulement sur l'impact de la réforme sur les perceptions des formateurs et des enseignants en administrant une nouvelle fois le questionnaire pour voir l'évolution de ces représentations, une fois la réforme amorcée, mais aussi, et surtout en nous intéressant à l'activité de la formation et d'enseignement elle-même, afin de mettre en évidence ces nouveaux savoirs et ces nouvelles pratiques sur le terrain dans les classes et dans les cours en HEP. Dans cette perspective, nous continuons avec l'enregistrement et l'observation de leçons menées par des enseignants dans leur classe et de cours de formation conduits par les formateurs au moment où ils intègrent des éléments de la réforme et nous menons des entretiens en autoconfrontation croisée (Clot 1999 ; Roger 2007 ; Clot et al., 2001 & 2005 ; Giglio et Matthey, 2011 en cours) et inspirés de la théorie de l'activité (Engeström 1999 ; Engeström et al. 1996 & 1999) afin de mieux comprendre ces changements, ce que les enseignants savent faire et en quoi la formation peut aider les enseignants à intégrer les enfants en situation de handicap dans les classes dites « régulières ».

Bibliographie

- Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, 128, 11-26.
- Bless, G. (2011). *Intégration scolaire — une revue de la recherche*. Colloque international: Intégration scolaire: regards croisés sur les nouveaux défis dans la formation des enseignants, HEP-BEJUNE et Université de Sherbrooke, Conférence, Bienne, 19 avril 2011
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire : Aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In De Carlo-Bonvin, M., (Ed.) *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap. Congrès suisse de pédagogie spécialisée. Berne 18-20 septembre 2003, SZH-CSPS Edition*.
- Bourgeois, E. (2000). Le sens de l'engagement en formation, In J.-M. Barbier et O. Galatanu (Eds). *Formation, sens, signification* (pp. 87-106). Paris : PUF.
- Bürli, A. (dir). (2005). *L'enseignement spécialisé dans le système suisse d'éducation et de formation, Situations et Perspectives*. Berne: CDIP.

- CDIP, (2007a). *Mise en œuvre de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) au niveau de la coordination intercantonale*. Art A.4.10 des 25-26 octobre 2007.
- CDIP, (2007b). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* du 25 octobre 2007.
- CDIP, (2007c). *Terminologique uniforme dans le domaine de la pédagogie spécialisée* du 25 octobre 2007.
- CDIP, (2007d). *Standards de qualités des cantons pour la reconnaissance des prestations dans le domaine de la pédagogie spécialisée* du 25 octobre 2007.
- CDIP, (2007e). *Pédagogie spécialisée : un nouveau concordat adopté Harmonisation des régimes de bourses d'études : un concordat mis en consultation*. Communiqué de presse, CDIP, Service de presse du Secrétariat général CDIP, 2 novembre 2007, 10h30.
- CIIP, (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) du 14 juin 2007*. Berne : CIIP.
- CIIP, (2008). *Plan d'études romand. Version mise en consultation*. Berne : CIIP.
- CIIP, (2010). *Plan d'études romand*. Berne : CIIP.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Puf.
- Clot, Y., Daniellou, F., Jobert, G., Mayen, P., Olry, P. et Schwartz, Y. (2005). Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante. *Éducation permanente* 165, 139-160.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente* 146, 17-27.
- Cretton, J.P., et al. (1996), Quelle intégration pour quel enfant, quelle école et quelle société ? *Vous avez-dit pédagogie* 47, pp. 28-32.
- Confédération Suisse, (2002). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi fédérale sur l'égalité pour les handicapés. Lhand)* du 13 décembre 2002.
- Déclaration de Salamanque*, Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Salamanque, Espagne, Ministère de l'éducation : 7-10 juin 1994.
- Déclaration universelle des droits de l'homme*. Organisation des Nations Unies, Paris : 10 décembre 1948.
- Doudin, P.-A. (2011). *Intégration scolaire, facteurs de risque et de protection pour l'enseignant*. Colloque international: Intégration scolaire: regards croisés sur les nouveaux défis dans la formation des enseignants, HEP-BEJUNE et Université de Sherbrooke, Conférence, Bienne, 19 avril 2011
- Doudin, P.-A. (15 avril 2011). Inclure ou séparer, que dit la recherche ? Journée de formation continue de l'ECES 20 08 2009, [Page web] Accès : In http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/fichiers_xls/ECES-presentation_Doudin.pdf
- Doudin, P.-A. et Ramel, S. (2009) (dir). Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Riettinger et R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge : Cambridge University Press.

- Engeström, Y., Engeström, R. et Vähäaho, T. (1999). When the center does not hold: The importance of knotworking. In S. Chaiklin, M. Hedegaard et U. J. Jensen (Eds.), *Activity Theory and Social Practice* (pp. 345–374). Aarhus: Aarhus University Press.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. et Poikela, R. (1996). The Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- Engeström, Y., Rietliner, R. et Punamäki, R.-L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Giglio, M., Melfi, G. et Matthey, M.-P. (à paraître). Adhésion aux réformes éducatives en cours et répercussions prévues dans l'activité de formation des enseignants. In M. Giglio et S. Boechat-Heer. *Innovations et réformes éducatives. Actes de la recherche*. Bienne: Ed. HEP-BEJUNE
- Giglio, M., Melfi, G. et Matthey, M.-P. (2011). Répercussions de la réforme éducative selon l'expérience des formateurs. Communication présentée au *Congrès annuel 2011 de la SSRE: Réformes de l'éducation et critique des réformes*, du 20 au 22 juin 2011, Université de Bâle.
- Giglio, M., Melfi, G., Matthey, M.-P. et Onillon, S. (2010). Educational reform and teacher training: between adherence and modification of activities. Abstracts of EAPRIL Conference, 5th European Practice-Based and Practitioner Research Conference November 24-26, 2010, Lisbon, Portugal (p. 68). [Site Web]. Accès : <http://www.eapril.org/resources/ABSTRACT%20BOOK%20EAPRIL%202010.pdf>
- Katz, J. et Mirenda, P. (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2). (version électronique). [page Web]. Accès : http://www.internationalped.com/magazines_articles/172full.pdf#page=15
- Katz, J. et Mirenda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms : social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2). (version électronique). [page Web]. Accès : http://www.internationalped.com/magazines_articles/172full.pdf#page=15
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Curriculum, enseignement et pilotage*, 119-141.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J. et Roy, G. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4, N°4. avril 2002, consulté le 27/05/10 sur Internet : <http://www.espritcritique.fr/0404/index.html#article06>
- Manconi, M., Matthey, M.P. et Marc, P. (2001). Entre intégration et exclusion : du modèle italien au modèle suisse (Neuchâtel) In Perez, S., Stroebel, O., (dir). *Education et travail. Divorce ou entente cordiale ?* L'Harmattan.
- Matthey, M.P., Ruchat, M. et Marc, P. (1997). Quelle intégration, pour quel enfant, quelle école, quelle société ? Vivre « comme tout » le monde ou *avec* tout le monde ? Pour quelle école, quel enfant, quelle société? In Cretton, J.P., et al. (1996)., *Quelle intégration pour quel enfant, quelle école et quelle société ? Vous avez-dit pédagogie* 47, p.3.
- Melfi, G., Giglio, M., Wentzel, B. et Riat, C. (2011, juin). Entre adhésion aux réformes et impact sur les pratiques d'enseignement. Communication orale présentée au *Congrès*

annuel 2011 de la SSRE, de la SSFE et de la SSS: Réformes de l'éducation et critique des réformes, 20-22 juin 2011, Université de Bâle.

- Melfi, G., Riat, C. et Wentzel, B. (2010). *Le métier d'enseignant entre professionnalisation et facteurs d'attractivité*. Colloque de l'AREF 2010, Université de Genève.
- Mellouki, M. (Ed.). (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec : PUL.
- Plaisance, E. (2011). *Clarifier les mots pour mieux définir les pratiques*, Colloque international: Intégration scolaire: regards croisés sur les nouveaux défis dans la formation des enseignants, HEP-BEJUNE et Université de Sherbrooke, Conférence, Bienne, lundi 18 avril 2011.
- Ramel, S. et Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. In Doudin, P.-A., Ramel, S. (2009) (dir). *Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre*. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 135-138
- Riat, C., Wentzel, B. et Melfi, G. (soumis). *Quand les réformes et les innovations interrogent l'attractivité du métier d'enseignant*.
- Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier, Essai clinique de l'activité*. Toulouse : Erès.
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schaffner, S. (2009). *Regard sur la différence*. Mémoire professionnel de la FCES, formation à l'enseignement spécialisé de la Hep-Bejune.