



Haute école pédagogique Vaud
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés
préscolaire et primaire

**LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DU SOUTIEN
REÇU DANS LE CADRE DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE**

Travail de mémoire professionnel

Présenté par **Nancy Ducret et Manon Vuffray**

Sous la direction de Valérie Benoit

Membre du jury Valérie Angelucci

Lausanne, juin 2016

Remerciements

En premier lieu, nous souhaitons remercier notre directrice de mémoire, Mme Valérie Benoit, pour sa disponibilité et ses nombreuses relectures. Merci à elle pour nous avoir suivies tout au long de notre recherche ainsi que pour ses nombreux et riches conseils.

Ensuite, un grand merci aux cinq enseignantes régulières qui ont accepté de participer à cette recherche et qui ont répondu à nos questions lors de nos entretiens.

Merci aux directeurs de nos établissements respectifs pour nous avoir donné leur aval afin de mener nos entretiens avec leur personnel enseignant.

Nous souhaitons remercier également Mme Valérie Angelucci d'avoir accepté de faire partie de notre jury.

Pour finir, nous sommes particulièrement reconnaissantes envers nos proches pour leur soutien et leur relecture.

Table des matières

Remerciements.....	2
1. Introduction	5
2. Cadre contextuel.....	10
3. Cadre théorique.....	12
3.1 Soutien social	12
3.1.1 Définition du soutien social	12
3.1.2 Mesure du soutien social	13
3.1.3 Intérêt du soutien social dans le cadre de l'intégration scolaire	13
3.1.4 Perception des enseignants du soutien social	14
3.1.5 Le rôle des acteurs dans le soutien à l'enseignant	17
4. Méthode de recherche et d'analyse.....	20
4.1 Instrument de récolte des données	20
4.1.1 Elaboration du canevas d'entretien.....	20
4.1.2 Présentation du canevas d'entretien.....	22
4.2 Echantillon.....	24
4.2.1 Echantillonnage idéal.....	24
4.2.2 Démarche d'échantillonnage	25
4.3 Procédure de récolte de données.....	25
4.4 Démarche d'analyse des données.....	26

5. Résultats	27
5.1 Portraits des participantes	27
5.2 Perceptions du soutien fourni par différents intervenants	28
5.2.1 La direction	28
5.2.2 Les doyens	30
5.2.3 L'aide à l'enseignant.....	31
5.2.4 L'enseignante spécialisée	32
5.2.5 La famille de l'enfant.....	34
5.2.6 La famille de l'enseignante.....	34
5.2.7 Autres intervenants	35
5.2.8 Les autres élèves de la classe.....	36
5.3 Besoins en soutien	36
5.4 Synthèse du soutien perçu et des besoins	38
5.5 Influence de certaines variables dans la perception du soutien	41
5.5.1 L'expérience d'enseignement.....	42
5.5.2 Le degré de satisfaction du soutien reçu.....	43
5.5.3 L'ouverture aux politiques à visée inclusive	44
6. Discussion des résultats	46
7. Conclusion	49
8. Bibliographie	51
9. Annexe	55

1. Introduction

L'école d'aujourd'hui prône l'égalité des chances pour tous et aspire de ce fait à une politique inclusive de tous les élèves. Nous allons de plus en plus inclure des élèves à besoins particuliers (Sermier Dessemontet, 2012). Les chercheurs s'accordent sur les bienfaits que cela engendre chez les élèves à besoins particuliers. En effet, Sermier Dessemontet (2012) met en exergue des résultats de diverses études allant en ce sens :

Le pourcentage de temps passé en classe régulière varie entre 25 et 100 % selon les études. Freeman et Alkin (2000) observent que les études dans lesquelles les enfants sont intégrés à temps plein trouvent des résultats plus positifs que celles où l'intégration est partielle. Ils notent également que les recherches dont les participants présentent une déficience intellectuelle plus sévère trouvent plutôt des différences non significatives (2/3) alors que les recherches dont les participants ont une déficience intellectuelle plus légère trouvent des résultats plus positifs (5/6). (p. 79)

Bien que les recherches aillent plus ou moins dans le même sens quant aux aspects positifs de l'intégration, de nombreux enseignants auraient des avis partagés sur la question (Fuchs, 2009-2010). Cela peut être dû au fait qu'une telle approche engendre des changements dans les méthodes des enseignants expérimentés, remettant en question leur conception de l'enseignement. En effet, d'après les dires de certains de nos praticiens formateurs, l'intégration scolaire ne faisait alors pas partie des programmes de formation de l'École normale. Ainsi, certains enseignants estiment qu'il serait nécessaire de suivre une formation plus adaptée pour répondre plus adéquatement aux besoins spécifiques des enfants (Fuchs, 2009-2010). Suite à plusieurs échanges dans le cadre de nos stages, notamment en salle des maîtres, nous avons entendu que la majorité des enseignants jugeaient néfaste le mélange d'élèves nécessitant des besoins particuliers avec ceux des classes ordinaires, croyant que les apprentissages seraient ralentis, alors qu'il a été démontré que ce n'est pas le cas. En effet, l'étude réalisée par Sermier Dessemontet et Bless (2013) démontre que l'intégration des enfants ayant une déficience intellectuelle dans les classes primaires n'est pas préjudiciable aux progrès scolaires des élèves n'ayant pas de besoins particuliers. Ces auteurs mentionnent également les résultats d'autres recherches ; Ruijs et Peetsma (2009) ont examiné l'impact de l'intégration des enfants à besoins particuliers sur les résultats scolaires des autres élèves de la classe régulière. Suite à leur recherche, ils concluent en posant l'hypothèse que les résultats

sont positifs si des stratégies et des techniques d'enseignement sont mises en œuvre pour répondre aux besoins de tous les élèves.

De plus, l'intégration scolaire est également associée à une hétérogénéité du groupe-classe plus conséquente que ce qu'ont connu les enseignants de classes ordinaires jusqu'alors. Le travail à mettre en place pour différencier l'enseignement afin de toucher un maximum d'élèves tout en répondant aux besoins plus spécifiques de certains est imposant.

En regard de ceci, Gessler Werts, Wolery, Snyder, Caldwell et Salisbury (1996) estiment qu'un soutien aux professionnels est nécessaire pour les encourager à mettre en place des pratiques inclusives :

The provision of educational services to students with and without disabilities in the same classroom often necessitates modifications in the roles and practices of classroom teachers. To assist those teachers in devising and implementing the needed modifications, a range of resources and supports is often necessary. As used here, « resources and supports » refer to factors that may assist general educators in providing quality services to students with disabilities. (p. 188)

Or, Fuchs (2009-2010) rapporte que, dans le cadre de l'intégration scolaire, les enseignants estiment manquer de soutien, de collaboration, de temps et de formation. Ils ne se sentiraient pas préparés et adéquatement soutenus pour répondre aux exigences des pratiques qui en découlent. Si l'action de divers acteurs (logopédiste, pédiatre, psychologue, infirmière, enseignant spécialisé, enseignant d'appui, etc.) peut être un moyen pour soutenir les enseignants intégrant les enfants à besoins particuliers, nous nous interrogeons sur les perceptions des enseignants quant au soutien reçu, sur ce qu'ils jugent véritablement soutenant pour relever ce défi.

Plusieurs expériences et observations vécues en stages viennent soutenir ce questionnement. Toutes deux avons vécu des situations différentes concernant des cas d'élèves intégrés en classe ordinaire et d'aide fournie à l'enseignant. Notamment, nous développons ci-dessous une situation que l'une de nous a vécue lors d'un remplacement prolongé durant lequel elle ne s'est pas sentie adéquatement soutenue. Par exemple, la non communication avec les aides spécialisées ou le manque de collaboration, ou encore le sentiment de stress par rapport à la non progression des élèves dans les apprentissages bien que suivis par des enseignants spécialisés. En effet, bien qu'un soutien était mis en place, l'élève ne progressait pas et la

remplaçante ne se sentait pas déchargée. Au contraire, cela aggravait le stress de voir se creuser l'écart entre cet élève et les autres. En ce sens, nous avons eu le sentiment que le soutien reçu était perçu comme insuffisant. Il aurait été pertinent, ici, d'avoir un soutien plus conséquent de la part de l'enseignant spécialisé (conseils, échanges) envers l'enseignant régulier (Fuchs, 2009-2010).

De plus, souvent dans les salles des maîtres, nous entendons certains enseignants se plaindre des aides à l'enseignant pas forcément qualifiées, comme l'assistantat. Il est souvent évoqué que les ressources financières nécessaires à l'obtention d'aides plus adéquates ne sont pas suffisantes. En effet, les ressources financières sont perçues comme un obstacle à l'intégration (Glazzard, 2011). Selon nous, ces ressources sont essentielles pour l'élève à besoins particuliers et pour l'enseignant qui doit pouvoir se décharger afin de continuer à s'investir intégralement avec sa classe et ainsi être une chance pour ses élèves. Cependant, Trépanier et Paré (2012) ont montré que plusieurs critères entrent en ligne de compte pour répartir les ressources entre les écoles, tels que la complexité des besoins éducatifs particuliers, la taille de l'école et son effectif d'élèves à besoins particuliers, le niveau socio-économique de l'école et bien d'autres.

Une autre expérience négative nous a été relatée ; des parents mécontents ont consulté directement la direction sans avoir, au préalable, discuté avec l'enseignante. Dans ce processus, l'enseignante ne s'est pas sentie soutenue par sa direction, qui n'a par ailleurs pas été aidante avec elle, celle-ci s'étant vue octroyer un blâme. Dans ce cas-ci, la direction ne semble pas avoir joué son rôle de soutien auprès de ses collaborateurs. A la limite du burnout, l'enseignante en question a pu bénéficier d'un soutien émotionnel prodigué par sa famille et ses amis collègues (soutien mixte). Cela témoigne de l'importance de soutenir les enseignants. « Plus le comportement de la direction est perçu comme soutenant, valorisant, encourageant la concertation et la collaboration, plus les enseignants se disent motivés par le plaisir d'enseigner et d'être en contact avec les élèves » (Galand & Gillet, 2004, p. 15). De cette histoire, il nous apparaît la nécessité d'aborder les différents rôles que joue chaque intervenant pour soutenir l'enseignant dans le cadre de l'intégration scolaire. Il s'agira ici d'évoquer la direction, les collègues, l'équipe pédagogique et ressource ainsi que les parents.

En effet, les collègues jouent également un rôle important dans le maintien de la santé mentale. Nous avons entendu plusieurs témoignages de connaissances rapportant leur mésentente avec leurs collègues ; ces soucis prenant une place importante pour eux et au sein

de l'ambiance de l'établissement, le plaisir d'enseigner avec leurs élèves semblait oublié car jamais évoqué. Selon Curchod-Ruedi, Doudin et Baumberger (2009), le fait de mettre en place des rencontres entre collègues pour analyser sa pratique peut constituer un soutien social bénéfique. En ce sens, Wenger (1998) explique les communautés de pratique qui visent à faire avancer un ensemble d'objectifs communs.

En salle des maîtres, nous avons aussi entendu parler d'une surcharge de travail pour les enseignants qui intègrent des enfants à besoins particuliers. L'organisation d'une sortie, d'un spectacle ou d'une visite à l'extérieur de la classe représentait un stress supplémentaire pour eux ; ils ne devaient pas oublier d'avertir tous les intervenants. Ce stress est également généré quand l'élève est malade. Ce sont rarement les parents qui avertissent les différentes aides en cas d'absence ou maladie de leur enfant. L'enseignant doit s'en charger, il doit penser à tout.

Ces diverses expériences et observations nous ont amenées à nous questionner également quant à la qualité du soutien reçu, à ce qui pouvait être réellement aidant pour l'enseignant dans le cadre de l'intégration d'élève à besoins particuliers ; nous pensons que ce n'est pas forcément la quantité de ressources, mais leur qualité qui est importante pour soutenir au mieux l'enseignant. Ce qui compte, c'est de se sentir adéquatement soutenu. Toutefois, la perception de cette qualité va dépendre de chaque enseignant ; cette dimension est d'ailleurs mentionnée dans l'article de Lakey, McCabe, Fisicaro et Drew (1996), qui précise que la mesure du soutien perçu varie en fonction de divers critères, dont les caractéristiques des personnes (différences individuelles, leurs processus de perception).

Au vu de ce qui vient d'être exposé, il convient donc d'interroger les perceptions des enseignants vis-à-vis du soutien à leur disposition dans le cadre de l'intégration scolaire, ainsi que leur degré de satisfaction vis-à-vis de ce soutien ; le but est de savoir ce qui est perçu comme soutenant pour les enseignants. En effet, le soutien à l'élève peut être perçu comme soutien à l'enseignant, tout comme les moments de collaboration avec les intervenants pouvant amener des conseils, des avis, des partages de ressentis, etc.

Afin de répondre à notre questionnement, à savoir quelle est la perception des enseignants vis-à-vis du soutien dans le cadre de l'intégration scolaire et leur degré de satisfaction y relatif, ce travail se poursuit par la présentation du cadre contextuel dans lequel nous définirons les termes de l'intégration et de l'inclusion. Nous y décrirons également la situation actuelle en Suisse, au niveau de sa politique d'intégration scolaire.

Le soutien social étant le concept-clé de notre travail, nous tenterons d'introduire notre cadre théorique en y apportant une définition et en précisant quels sont les moyens de le mesurer. Suite à cela, nous trouvons pertinent d'aborder l'intérêt du soutien social dans le cadre de l'intégration scolaire. Les conceptions des enseignants vis-à-vis du soutien reçu dans le cadre de l'intégration scolaire seront ensuite exposées afin de mettre en exergue l'état actuel de la recherche sur cette thématique. Enfin, notre cadre théorique se clôturera par le rôle des divers acteurs dans le soutien à l'enseignant ; en effet, si ces acteurs arrivent à assurer une certaine qualité de soutien, l'enseignant ne pourra être que plus efficace dans les missions qui lui sont attribuées en termes d'intégration scolaire.

Suite à ce cadre théorique, la section « méthode de recherche et d'analyse » exposera notre instrument de récolte de données, ainsi que la description de son élaboration. Nous y décrirons en outre la manière dont nous avons choisi notre échantillon de participants et nos démarches d'échantillonnage. Enfin, nous mettrons en exergue notre procédure de récolte de données et notre démarche d'analyse de ces dernières. Les résultats seront exposés dans la section suivante intitulée « résultats ». Il s'ensuivra une section « discussion » dans laquelle nous lierons la théorie à nos données récoltées.

Pour finir, notre travail s'achèvera par une conclusion dans laquelle quelques implications pour la pratique seront proposées.

2. Cadre contextuel

Etant donné que notre récolte de données s'effectuera au sein d'établissements du Canton de Vaud, nous allons brièvement mettre en évidence la politique éducative propre à la Suisse, et plus spécifiquement audit canton. Auparavant, et étant donné que tout au long de notre travail, nous parlons d'intégration, il s'agit tout d'abord de définir ce concept et de le différencier de celui d'inclusion scolaire. En effet, ces deux termes sont parfois confondus bien qu'ils ne revêtent pas la même signification.

Sermier Dessemontet (2012) soulève le consensus entre les experts quant à la définition de l'inclusion : « L'inclusion devrait être comprise [comme] impliquant une réforme radicale de la culture et de l'organisation de l'école dans son ensemble avec pour but d'assurer à tous les enfants l'accès à l'ensemble des opportunités éducatives et sociales offertes par l'école » (pp. 63-64). Dans cette vision, c'est à l'école de s'adapter à tous les élèves quels que soient leurs besoins. C'est l'école qui prend en compte la diversité de tous les élèves, elle se charge de prendre en considération les pratiques d'accueil et d'enseignement dans le but de permettre à tous les élèves d'apprendre. L'aspect social est mis en avant dans une école inclusive.

L'inclusion scolaire peut être définie ainsi : « le placement à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier. Ainsi, l'élève ayant des besoins particuliers participe pleinement à la vie sociale et éducative de sa classe » (Bélangier, 2004, cité par Ramel & Benoit, 2011, p. 206). En ce sens, quels que soient le niveau de performance et de difficultés des élèves, les enseignants vont mettre en place diverses pratiques et aménagements pour faire bénéficier à tous les élèves des enseignements scolaires (Armstrong, 2001).

Au contraire, l'intégration scolaire implique que c'est à l'élève de s'adapter à son environnement (Ainscow, 1999, in Sermier Dessemontet, 2012). En ce sens, l'enfant est souvent présent dans la classe régulière, mais bénéficie d'un soutien plus personnalisé. L'effort d'adaptation ainsi que les normes de fonctionnement reposent essentiellement sur les enfants (Armstrong, 2001).

En Suisse, on essaie de tendre à une éducation inclusive, bien que les pratiques se situent davantage au niveau de l'intégration scolaire et, encore, de la différenciation structurale ; c'est-à-dire que les élèves à besoins particuliers sont encore souvent regroupés dans une

classe spéciale. Actuellement, les pratiques intégratives sont encouragées (Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique [CDIP], 2007), comme le démontre les propos suivants :

En juillet 2007, Madame Anne-Catherine Lyon, conseillère d'Etat et Cheffe du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), fixait un objectif « mesurable » à la politique éducative « intégrative » du canton de Vaud. Dans les 10 ans — à savoir à l'horizon 2017 —, il s'agirait d'atteindre la moyenne suisse d'enfants scolarisés en école d'enseignement spécialisé, soit faire passer cette proportion de 3,1% à 2%. Concrètement, cela signifie que les classes ordinaires devraient accueillir environ 800 élèves qui dépendent, aujourd'hui, de l'enseignement spécialisé, alors qu'elle en accueillait 418, durant l'année scolaire 2008-09. (Karin Bachmann Hunziker & Patricia Pulzer-Graf, 2012, p. 5)

Bien que la Suisse ne soit pas un pays modèle en matière d'intégration scolaire, nous pouvons cependant constater que les politiques scolaires vont dans ce sens. Effectivement, en 2007, suite au retrait de la participation de l'assurance invalidité au financement de l'enseignement spécialisé, les cantons ont hérité de la responsabilité de la scolarisation des enfants à besoins particuliers. La CDIP a alors établi un nouvel accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée stipulant que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités du développement de l'enfant et du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires » (Art. 2. b.) (CDIP, 2007a). Ce concordat est entré en vigueur en janvier 2011 avec l'adhésion de dix cantons, dont le canton de Vaud. En conséquence, « dans ce contexte, il est fort probable que la scolarisation des enfants avec des besoins éducatifs particuliers dans les classes régulières de l'école ordinaire deviennent une pratique plus courante en Suisse » (Sermier Dessemontet, 2012, p. 73).

Nous constatons que dans le contexte de la Suisse, le terme « intégration » est utilisé dans les textes de loi, notamment dans la LEO et dans l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007). C'est pourquoi, dans notre travail, nous favoriserons l'emploi de ce terme par rapport à celui « d'inclusion ».

3. Cadre théorique

3.1 Soutien social

Ce concept particulièrement complexe est devenu très populaire dans les années 1970 (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p. 457). Il est employé dans plusieurs disciplines autres que la pédagogie et dans divers sens ; il reste encore fortement discuté en raison des nombreuses dimensions qui en découlent.

3.1.1 Définition du soutien social

Le soutien social peut être défini comme suit : « Social support is a multidimensional construct that refers to the psychological and material resources available to individuals through their interpersonal relationships » (Rodriguez & Cohen, 1998, p. 535).

Si plusieurs définitions ont été suggérées, nombre d' « [...] auteurs relèvent un manque de consensus entre les chercheurs quant à la définition du concept de soutien social » (Beauregard et Dumont, 1996, pp. 55-56). Aujourd'hui encore, les chercheurs continuent d'étudier les façons dont le soutien social influence sur le bien-être physique et psychologique. Néanmoins, les chercheurs s'accordent sur l'aspect multidimensionnel de ce concept (Beauregard & Dumont, 1996 ; Rodriguez & Cohen, 1998 ; Caron & Guay, 2005).

Beauregard et Dumont (1996) ont fait une synthèse des dimensions évoquées par les divers auteurs. En effet, « les différentes façons de concevoir le soutien social introduisent des terminologies différentes pour désigner parfois le même concept » (p. 57). Cela étant posé, nous avons décidé de nous baser sur cette synthèse afin de mettre en exergue trois dimensions majeures du soutien social :

- 1) *Le réseau de soutien* représente la dimension structurelle du réseau social d'une personne, des liens qu'elle peut entretenir.
- 2) *Les comportements de soutien* rejoignent la dimension fonctionnelle. Il s'agit des actions, des gestes objectifs de soutien de diverse nature. Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau (2011) distinguent le soutien instrumental (réflexion menée avec des professionnels quant à une situation problématique afin de faire émerger des idées de solutions au problème) et émotionnel (réconfort généralement prodigué par les

proches). Un soutien peut également être mixte, si on prend l'exemple d'un ami enseignant.

- 3) *L'appréciation subjective du soutien* constitue le soutien perçu par la personne, de ce qu'elle pense recevoir, de son évaluation du soutien.

Notre essai de définition étant posé, nous allons maintenant présenter les moyens de mesure du soutien social.

3.1.2 Mesure du soutien social

Il existe plusieurs modèles pour mesurer le soutien social ; certains sont plus pertinents que d'autres suivant la dimension du soutien social qui doit être évaluée. Beauregard et Dumont (1996) en recensent quelques uns dans leur article.

Selon Caron et Guay (2005), « Dans la majorité des études, les chercheurs utilisent des questionnaires auto-administrés ou administrés sous forme d'entrevues pour mesurer la perception du soutien social reçu, la perception envers ce dernier, la disponibilité du soutien ou encore les comportements de soutien des proches » (p.21). Cependant, ces derniers précisent que ces études n'évaluent que les perceptions du soutien, et non les comportements de soutien. Cela nous importe peu dans notre recherche, car nous souhaitons précisément évaluer les *perceptions* des enseignants relatives au soutien reçu. En effet, ce qui est souvent évoqué comme déterminant, c'est la qualité du soutien : « Teachers also expressed disappointment with the poor quality of assistance and support they received from special education support staff in their classrooms » (Fuchs, 2009-2010, p.33).

3.1.3 Intérêt du soutien social dans le cadre de l'intégration scolaire

De nombreuses études affirment que le soutien social est un facteur de protection dans la santé, notamment en ce qui concerne l'épuisement professionnel, ou burnout¹. Caron & Guay

¹ Comme pour le soutien social, il existe une multitude de définitions différentes du burnout. Néanmoins, selon Doudin et al. (2011, p. 13-14), la plupart des auteurs s'accordent sur trois dimensions constitutives de ce concept dans le domaine de l'éducation :

- a) le sentiment d'épuisement professionnel avec l'impression d'avoir tari son énergie et de ne plus pouvoir donner sur le plan professionnel ;

(2005) s'accordent à dire que le terme de soutien social est « communément utilisé pour rendre compte du processus par lequel les relations sociales ont un effet bénéfique sur la santé et le bien-être » (p. 16). Ils affirment que le soutien social est primordial pour maintenir la santé mentale.

Au-delà du maintien de la santé mentale, il s'agit aussi de soutenir au mieux l'enseignant pour que ce dernier se sente suffisamment outillé pour intégrer les élèves à besoins particuliers. En ce sens, nous savons qu'il existe de multiples ressources à disposition de l'enseignant pour le soutenir dans une situation d'intégration ; Trépanier et Paré (2012) en recensent plusieurs dans leur ouvrage sur les modèles de service. Ces auteurs citent notamment les ressources professionnelles dans et hors du cadre de l'école, le matériel, la libération de temps, les ressources à l'élève pouvant également être soutenant pour l'enseignant, et bien d'autres encore. Werts et al. (1996) définissent les ressources et le soutien comme faisant référence à des facteurs qui peuvent aider les enseignants réguliers à fournir des services de qualité aux enfants à besoins particuliers. Ainsi, ils précisent que pour aider les enseignants dans la gestion d'une situation intégrative, une gamme de ressources et de soutien est souvent nécessaire.

Bien que cette nécessité soit généralement admise par la communauté scolaire, nous savons qu'un certain nombre d'enseignants se disent insatisfaits de la mise en place de ce soutien. C'est pourquoi nous trouvons pertinent d'aborder à présent la perception des enseignants relative au soutien social.

3.1.4 Perception des enseignants du soutien social

Comme évoqué précédemment, les politiques éducatives prônent aujourd'hui l'intégration des élèves à besoins particuliers en classe régulière en Suisse, comme ailleurs dans le monde. Il semblerait que cette philosophie ne soit pas unanimement partagée par le corps enseignant, alors que ces derniers en sont les principaux acteurs de par leur responsabilité importante dans

-
- b) la diminution de l'accomplissement personnel vécu comme un sentiment d'échec ;
 - c) une tendance à la déshumanisation de la relation avec une représentation impersonnelle et négative des élèves, des parents et des collègues.

son processus de mise en œuvre. C'est d'ailleurs ce que soulignent Avramidis et Norwich (2002) en affirmant que la mise en œuvre réussie d'une politique intégrative dépend de l'ouverture des enseignants à ces pratiques ; ces derniers sont donc des acteurs clés de l'intégration. Cependant, selon l'étude de Ramel et Lonchamp (2009), « malgré [le] constat sur la non-efficacité des classes à effectif réduit, les enseignants soutiennent massivement ce type de mesure au détriment de l'intégration et de l'inclusion » (p. 53).

Pour expliquer ce constat, Fuchs (2009-2010) a réalisé une étude afin d'examiner les attitudes et les croyances des enseignants face aux pratiques inclusives. Cette étude montre que si les enseignants ont des croyances négatives vis-à-vis de l'inclusion, leurs pratiques et comportements s'en feront ressentir. Cette étude a également mis en évidence certains points de vue des enseignants participant à l'étude pouvant expliquer leurs réticences face à l'intégration. En effet, ces derniers se trouvent peu *formés* aux pratiques d'intégration, se trouvent peu *soutenus* par l'administration scolaire et peu *outillés* (taille des classes, collaboration, planification du planning et partage des tâches avec les intervenants ressources), comme le montrent ces propos :

1) The teachers generally agreed that responsibilities and expectations of regular education teachers were unreasonable. The teachers had little formal education or training with regard to mainstreaming practices. 2) The teachers felt there was a lack of support from school administrators in the areas of inservice education and training, class size, collaboration and planning time, and shared duties with the special education staff. (Fuchs, 2009-2010, p.30)

Werts et al. (1996) viennent appuyer cette recherche en affirmant que les enseignants se disent insatisfaits du soutien dans le cadre de l'intégration scolaire. Selon ces auteurs, les enseignants intégrant des élèves à besoins particuliers souhaiteraient des adaptations sur différents niveaux : dimensions et effectifs des salles de classe, ressources matérielles et fournitures, aide en classe, formation pour les aides à l'enseignant. Ils se plaignent également du manque de disponibilité des personnes ressources (enseignants spécialisés).

La littérature nous fournit encore d'autres informations qui viennent corroborer ces propos. En effet, des auteurs tels que McGhie-Richmond, Loreman et Lupart (2013) ainsi que Glazzard (2011) évoquent, eux aussi, un manque de soutien pour l'enseignant. Dans leur article, Hwang et Evans (2011) ont signalé qu'une grande majorité d'enseignants (89,64% des

33 enseignants interrogés) avait indiqué qu'ils manquaient de formation pour mettre en œuvre l'intégration avec succès. Fuchs (2009-2010) appuie cela en relevant que les enseignants signalaient la nécessité d'une formation plus adéquate et adaptée à la réalité intégrative, en termes de techniques d'évaluation et de stratégies d'enseignement. Ils ont exprimé leur frustration quant à leur formation inadéquate en ce qui concerne notamment les élèves à besoins particuliers. Dans cet article, il est précisé que les enseignants ne se sentent pas assez préparés pour faire face à une classe intégrant des enfants à besoins particuliers et pour répondre aux exigences et aux responsabilités qui en découlent. Ces divers auteurs montrent bien que le fait d'être mieux formé et préparé à l'intégration peut être une forme de soutien.

Toujours selon les auteurs cités plus haut, la qualité de la collaboration entre les enseignants et les intervenants (parents, spécialistes, direction, collègues) est aussi considérée comme un aspect primordial dans le soutien à l'enseignant régulier ; cela favorise l'ouverture à des pratiques inclusives.

Hwang et Evans (2011) font également mention d'un manque de temps pour la planification et l'enseignement ; une diminution des effectifs de classe est citée comme étant un potentiel soutien à l'enseignant. Toujours selon eux, des enseignants ont soulevé le besoin de ressources en termes de matériel d'enseignement. Cela vient corroborer les propos de Werts et al. (1996).

Trépanier et Paré (2012), pour leur part, ont étudié le niveau de satisfaction des enseignants relatif aux ressources mises en place. Il en ressort qu'ils sont modérément satisfaits des aménagements et des ressources matérielles, des mesures prises pour les soutenir lorsqu'ils intègrent des élèves à besoins particuliers. En revanche, « l'enseignement conjoint engendre le plus de satisfaction par rapport aux besoins de soutien des enseignants, [...]. Le plus bas niveau de satisfaction des enseignants est relié à la libération de temps » (p. 27).

Plus globalement, les enseignants se plaignent d'un manque de soutien efficace. Dans l'article de Fuchs (2009-2010), les enseignants ont exprimé leur déception quant à la mauvaise qualité de l'aide et du soutien qu'ils ont reçu de la part du personnel spécial de soutien à l'éducation.

Enfin, Hwang et Evans (2011) ont relevé que pour être favorables à l'intégration, les enseignants avaient besoin de soutien et de ressources plus systématiques ; ils concluent leur article en affirmant que les attitudes de ces enseignants sont très semblables à celles

d'enseignants d'autres pays : « Teachers are unsure of their professional knowledge base and how to cater for students with disabilities in their classroom» (p.143).

3.1.5 Le rôle des acteurs dans le soutien à l'enseignant

Doudin et al. (2011) affirment qu'il est de la responsabilité de la direction scolaire de prévenir les effets de risque du burnout auprès de leur personnel enseignant et de mettre à disposition des enseignants des personnes et des outils ressources (soutien social) afin de préserver leur bien-être. Rousseau et Thibodeau (2011), dans leur perspective d'ouverture aux pratiques inclusives, parlent également du rôle important de la direction dans l'encouragement verbal prodigué aux enseignants afin de les convaincre de leur capacité à mettre en place de telles pratiques. Ils parlent de *persuasion verbale*. Le rôle clé que joue la direction dans les situations intégratives est également très bien explicité par Trépanier et Paré (2012) : la direction aurait plusieurs rôles à jouer non seulement vis-à-vis des enseignants, mais également à l'égard des parents, de son équipe et des intervenants externes. C'est à elle qu'incombe la responsabilité de gérer l'organisation de la structure mise en place lors de situations particulières. Son objectif est de favoriser la collaboration entre les intervenants. Cela se traduit par l'aménagement de certains locaux, par la libération de moments stratégiques, par la fourniture en matériel spécial, par la planification d'horaires, etc. En outre, la direction a pour responsabilité de veiller au bon déroulement des relations de collaboration entre les intervenants : « le directeur s'assure que chaque intervenant, de par son investissement personnel au sein de l'équipe, puisse jouer efficacement son rôle [...]» (Trépanier et Paré, 2012, p. 64). Avec ce rapide aperçu de ces responsabilités, on peut aisément deviner l'impact qu'une bonne gestion de ces rôles peut engendrer sur la motivation des enseignants à s'impliquer pleinement dans l'intégration des élèves à besoins particuliers. Une intégration réussie ne saurait être atteinte sans l'appui d'une direction impliquée, assumant ce qu'on attend d'elle dans le cadre d'une situation intégrative.

Les collègues jouent aussi un rôle important, en partie pour ce qui concerne le maintien de la santé mentale. Par collègues, nous entendons les enseignants réguliers ainsi que les autres ressources, tels les enseignants spécialisés qui se côtoient chaque jour en salle des maîtres.

Une mauvaise relation avec des collègues ne permet pas la mise en place d'un soutien mixte ou instrumental. Cela péjore passablement la motivation intrinsèque de l'enseignant, et de ce fait son bien-être : « les enseignants qui se sentent soutenus par leurs collègues rapportent

davantage pratiquer leur métier par plaisir » (Galand & Gillet, 2004, p. 15). En plus de l'appui émotionnel qu'ils peuvent s'apporter mutuellement, les collègues ont aussi un rôle instrumental à jouer.

En ce qui concerne les enseignants réguliers, en plus du soutien affectif qu'ils seraient en mesure de prodiguer, ils peuvent également tenir le rôle de consultant ; cela peut être le cas dans une situation de consultation collaborative (situation où les consultants sont tenus de soutenir l'enseignant dans sa recherche de solutions à certains problèmes) (Trépanier & Paré, 2012, p. 85-86). Ici, le rôle du collègue serait de prendre de son temps afin de collaborer avec l'enseignant en question : identifier le problème, donner ses recommandations ou conseils, donner des pistes de réflexion. En bref, faire bénéficier de son expertise à son collègue, l'assister. Ce genre de situation est bénéfique pour tous, car « chacun s'enrichit des stratégies d'enseignement ou des moyens utilisés par les autres » (Trépanier & Paré, 2012, p. 72).

En ce qui concerne les intervenants externes (enseignants spécialisés ou autres professionnels), leur soutien est également instrumental. Ils se doivent d'être disponibles pour les moments de concertation et d'échanges, ceci dans le but de favoriser l'intégration des élèves, mais aussi pour soutenir l'enseignant. Ils apportent une expertise supplémentaire, des outils, du matériel, des idées pour appuyer le travail de l'enseignant dans le cadre d'une situation intégrative. Leur rôle consiste aussi à identifier le problème observé par l'enseignant, écouter les hypothèses de l'enseignant et y apporter leur réflexion, discuter des interventions et de leurs résultats, proposer de nouvelles pistes si besoin, faire preuve de disponibilité.

Enfin, il convient d'aborder brièvement le rôle des parents. En effet, si ces derniers participent activement à la collaboration avec l'enseignant et les autres intervenants, ils peuvent être « une source importante d'informations [car ce sont les] premiers experts de leur enfant » (Trépanier & Paré, 2012, p. 342). La communication école-famille peut être d'une aide considérable pour l'enseignant. De ce fait, il est important de soigner les échanges que l'on a avec eux, de leur communiquer ce qui se fait à l'école, de décider avec eux de ce qui pourrait être aidant pour leur enfant, d'avoir conscience des attentes et des avis de chacun pour travailler conjointement à l'atteinte d'objectifs communs. Il est évident que sans cette collaboration avec ces acteurs clés, on ne saurait mettre en œuvre l'intégration avec succès.

Pour conclure, nous pouvons constater que, quels que soient les responsabilités de chacun dans la mise en place de pratiques intégratives, la collaboration entre tous les intervenants est

un élément essentiel si l'on souhaite que nos démarches rencontrent un certain succès. « L'ancrage de la collaboration permet d'en arriver à une planification conjointe d'un ensemble d'activités différenciées à proposer aux élèves [...], en considérant les besoins particuliers de certains d'entre eux [...]. Ainsi, l'enseignant impliqué dans ce processus [...] avec un directeur qui prend soin de la qualité de la relation entre les agents d'éducation, voit son sentiment d'efficacité personnelle augmenter et peut continuer à développer son identité professionnelle dans une dynamique de collaboration » (Trépanier et Paré, 2012, p.68).

4. Méthode de recherche et d'analyse

Le but de ce travail est d'examiner les perceptions des enseignants vis-à-vis du soutien effectif qu'ils reçoivent : le perçoivent-ils comme nécessaire et suffisant ? De plus, il s'agit également d'identifier ce dont les enseignants auraient besoin précisément pour se sentir éventuellement mieux soutenus. Pour ce faire, notre méthode de recherche se basera sur des entretiens semi-directifs. L'aspect qualitatif de cette méthode nous paraît plus judicieux qu'une récolte de données quantitative ; en effet, cela nous permettra d'obtenir le ressenti des enseignants tout en les guidant, grâce à un canevas d'entretien, à répondre à notre question de recherche : quelles sont les perceptions des enseignants du soutien reçu dans le cadre de l'intégration scolaire ?

4.1 Instrument de récolte des données

4.1.1 Elaboration du canevas d'entretien

Notre canevas met en exergue les éléments que nous avons souhaité faire ressortir lors de nos entretiens. Il a donc servi de fil rouge pour diriger nos entretiens. Les questions portaient sur le soutien reçu (effectivement mis en place), ainsi que sur le degré de satisfaction y relatif (soutien perçu) des participants. Pour ce faire, nous nous sommes inspirées du questionnaire de Ahmmed, Sharma et Deppeler (2012) pour voir si le soutien reçu des différentes sources était perçu comme suffisant pour vivre l'expérience d'intégration scolaire. Le questionnaire de ces auteurs se compose de huit items relatifs au soutien, auxquels les participants sont priés de répondre sur une échelle de cinq points allant de « pas du tout » (1) à « beaucoup » (5). Voici un exemple d'item : « je reçois le soutien nécessaire de la part du directeur pour mettre en œuvre l'éducation inclusive au niveau de la salle de classe ».

Afin d'évaluer le degré de satisfaction relatif à l'aide fournie par ces différentes sources (soutien perçu), nous nous sommes également inspirées du questionnaire SSQ6 (Social Support Questionnaire) de Sarason, Levin et Basham (1983). La figure 1 donne un exemple d'item du questionnaire de ces auteurs.

Questionnaire : SSQ6

1. Quelles sont les personnes disponibles sur qui vous pouvez compter quand vous avez besoin d'aide ?

.....

2. Quel est votre degré de satisfaction par rapport au soutien obtenu ?

1. Très insatisfait
2. Insatisfait
3. Plutôt insatisfait
4. Plutôt satisfait
5. Satisfait
6. Très satisfait

Figure 1. Exemple d'item du questionnaire SSQ6 de Sarason et al. (1983)

Nous n'avons cependant pas repris leurs questions telles quelles, mais seulement leurs systèmes de mesure. Cela nous a permis de tirer des hypothèses sur ce qui générerait ou non de la satisfaction.

Etant donné que l'objectif de nos entretiens était de savoir ce qui est effectivement soutenant pour les enseignants intégrant des élèves à besoins particuliers, nous leur avons demandé au départ de nous exposer la situation d'intégration qu'ils ont vécue/expérimentée, avant de nous préciser ce qui avait été concrètement mis en place en termes de soutien. Suite à cela, nous leur avons demandé d'évaluer la suffisance du soutien reçu ainsi que leur degré de satisfaction relatif aux actions concrètes qui ont été mises en place par les différentes sources de soutien (voir annexe 1).

Nous avons décidé de ne pas définir le soutien social à nos participants; nous préférons partir de leurs expériences de l'intégration scolaire pour dégager ce qui leur était soutenant. De ce fait, ils n'ont pas été influencés d'une quelconque manière dans la formulation de leurs réponses. Dans le but d'homogénéiser le cadre de nos entretiens, nous avons également opté pour une ouverture et une clôture identiques pour tous les participants.

Afin de vérifier la pertinence de notre canevas ainsi que notre matériel d'enregistrement, nous avons effectué des tests avec nos praticiens formateurs et nos collègues de la HEP. Nous avons mené les entretiens séparément; ainsi, nous nous sommes entraînées ensemble aux entretiens fictifs afin que nos interviews soient des plus similaires.

4.1.2 Présentation du canevas d'entretien

Afin de récolter les propos de nos participants le plus efficacement possible, nous avons préparé nos questions et relances à l'avance en les répertoriant dans un canevas destiné à nous aider lors des entretiens (tableau 1). Pour une meilleure lisibilité, nous avons imprimé ce tableau en format paysage, agrandi la police des questions centrales et ajouté des couleurs pour mieux nous y retrouver.

Ce canevas a été conçu telle une marche à suivre, tous les points devant être respectés dans l'ordre (ouverture de l'entretien, portrait, récit d'une expérience d'intégration, soutien perçu, prise de recul, clôture de l'entretien). Dans la colonne du milieu figurent les questions centrales qui ont été posées aux participants, parfois accompagnées de relances. Les différences de couleur avaient pour but de favoriser un meilleur suivi du canevas.

Dans la colonne de droite, nous avons listé les éléments à faire ressortir dans les entretiens, afin de pouvoir relancer nos participants dans le cas où ils n'évoqueraient pas ces points.

A ce canevas était enfin annexée une fiche supplémentaire (voir annexe 1) où nous pouvions noter le *degré de suffisance du soutien reçu de la part des divers intervenants mentionnés* ainsi que le *degré de satisfaction relatif au type de soutien mentionné*. Cette annexe était à compléter avec le participant, dès lors qu'il avait terminé le récit de sa situation d'intégration scolaire.

Tableau 1. Canevas d'entretien

<p>Ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remercier d'être reçue / que l'enseignant prenne du temps pour répondre aux questions • Ok pour ENS d'être enregistré (audio) ? (expliquer pourquoi c'est important !) • Rappeler l'anonymat + confidentialité des données, pas obligé de répondre à toutes les questions • Dire que l'entretien va durer maximum une trentaine de minutes. 		
<p>Portrait</p> <ul style="list-style-type: none"> • âge • expérience (nombre d'années de pratique, cursus de formation et d'enseignement) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pouvez-vous dresser un portrait de vous-même ?</i> • <i>Comment vous décririez-vous en tant qu'enseignant (Relance : racontez-nous votre parcours de formation et professionnel).</i> 	<p><u>Éléments à faire ressortir :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Âge ➢ Nombre d'années d'enseignement ➢ Type de formation, durée, quand ➢ Parcours professionnel (postes occupés)
<p>Soutien social → soutien reçu et perçu ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Récit d'une expérience d'intégration ? (déroulement et ressentis) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pouvez-vous me raconter votre ou vos expériences d'intégration scolaire ?</i> • <i>Dans cette ou ces expériences, comment vous êtes-vous sentis soutenus ?</i> • <i>Qu'est-ce qui a été mis en place concrètement pour vous soutenir dans votre rôle d'enseignante ?</i> • <i>Qu'est-ce qui était le plus soutenant/aidant pour vous ?</i> • <i>Qu'est-ce qui était le moins aidant ?</i> 	<p><u>Éléments à faire ressortir :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ <i>Qu'a fait la direction ?</i> ➢ <i>Collègues</i> ➢ <i>Autres intervenants ?</i>
<p>Soutien perçu → Annexe pour la mesure <i>Sur annexe, reprendre tout ce qui a été cité dans le soutien effectivement mis en place.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reprenons ce qui a été mis en place..., sur une échelle de 1 à 5, quel a été le degré de suffisance du soutien reçu de la part de ... ? (Voir annexe). Sur une échelle de 1 à 6, quel a été votre degré de satisfaction relatif à l'action concrète fournie par ... ? (Voir annexe) • <i>Globalement, de quoi auriez-vous eu besoin pour vous sentir plus adéquatement soutenu ?</i> 	<p><u>Éléments à faire ressortir :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Matériel ➢ Formation ➢ Plus de collaboration/communication ➢ Acteurs ressource (intervenants) ➢ Autre ?
<p>Prise de recul Dans quelles conditions souhaiteraient-ils renouveler l'expérience ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Qu'est-ce que le soutien fourni vous a apporté ?</i> • <i>Dans quelles conditions souhaiteriez-vous revivre ce type d'expérience ?</i> 	<p><u>Éléments à faire ressortir :</u></p>
<p>Clôture de l'entretien</p> <ul style="list-style-type: none"> - Remerciements - Questions - <i>Souhaitez-vous un exemplaire de notre mémoire une fois terminé, en version PDF ?</i> - Retranscriptions - <i>Souhaitez-vous lire la retranscription de l'entretien ?</i> 		

4.2 Echantillon

4.2.1 Echantillonnage idéal

Selon Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (1997), l'échantillonnage par contraste permettrait de mettre en exergue des comparaisons entre les différents participants. Souhaitant nous-même interroger une population hétérogène, cette méthodologie correspond tout à fait à nos besoins. Le tableau 2 répertorie les éléments constitutifs de notre échantillonnage idéal, selon nos critères de sélection :

Tableau 2. Descriptif de l'échantillonnage idéal

Un enseignant expérimenté en termes d'années d'enseignement -> afin de voir si les années d'expérience peuvent jouer un rôle soutenant.	cas similaire (élèves avec les mêmes types de besoins)	Un enseignant avec peu d'expérience
Un enseignant satisfait en terme de la perception du soutien reçu (soutien perçu) → afin de constater si la quantité du soutien vaut sa qualité.	cas similaire	Un enseignant insatisfait du soutien reçu
Un enseignant favorable à l'intégration scolaire -> afin de voir si les opinions intrinsèques à la personne peuvent être aidantes pour vivre une expérience d'intégration scolaire.		Un enseignant non favorable à l'intégration scolaire

Pour comparer les variables de l'expérience et de la satisfaction, nous avons tenté d'interroger des enseignants ayant intégré des cas similaires dans leur classe, c'est-à-dire le même type d'élèves à besoins particuliers. Cependant, pour vérifier la variable de l'ouverture à l'intégration, interroger des enseignants ayant vécu des situations similaires ne nous a pas semblé primordial.

Sachant qu'il était difficile de cibler les personnes sur leurs opinions concernant l'intégration scolaire, nous avons espéré que ce contraste apparaîtrait dans les réponses obtenues.

Nous souhaitions interroger six enseignants afin de maximiser la validité des résultats.

4.2.2 Démarche d'échantillonnage

« [...] L'échantillon peut parfois se modifier considérablement en cours de route par rapport au devis de recherche » (Poupart et al., 1997, p.114). Cela s'est révélé exact pour notre démarche. Nous avons prévu d'interroger des enseignants ayant vécu des cas extrêmes ; en effet, nous pensions tirer un maximum d'informations relatives au soutien perçu en ayant un échantillonnage d'enseignants ayant eu de « mauvaises » et de « bonnes » expériences dans le cadre de l'intégration.

Cependant, suite à notre revue de la littérature, nous avons réalisé que beaucoup de recherches questionnaient des sujets « contrastés » ; sur ce constat, nous sommes revenues sur notre décision première qui était d'interviewer une population d'enseignants ayant vécu une expérience de l'intégration, quelle qu'elle soit. Nous avons tenté, au sein de cette population, d'interroger des sujets contrastés en termes d'expérience et de degré de satisfaction relative à une situation vécue dans le cadre de l'intégration scolaire.

Nous avons ainsi sélectionné nos participants sur la base de ces critères, grâce à ce que nous savions des enseignants de nos établissements.

4.3 Procédure de récolte de données

Concernant les démarches qui ont été entreprises pour récolter les données, nous avons dans un premier temps envoyé des demandes d'autorisation aux directeurs de nos établissements respectifs. Nous leur avons précisé le but de notre travail et leur avons exposé nos motivations. Une confidentialité totale des éventuels entretiens a été garantie, en leur promettant l'anonymat des établissements et des participants.

Dans un second temps, et suite à leur aval, nous avons pris contact avec les enseignants sélectionnés pour fixer des rendez-vous.

Nos entretiens ont été enregistrés grâce à un microphone. Par sécurité, nous avons utilisé également le dictaphone de nos *smartphones* ainsi que de nos ordinateurs. De cette manière, nous avons pu réaliser nos entretiens de manière fluide et spontanée.

4.4 Démarche d'analyse des données

Dans un premier temps, nous avons retranscrit tous nos entretiens. Suite à plusieurs relectures, nous avons cherché à mettre en évidence tous les éléments répétitifs et communs aux cinq entretiens.

Pour mener notre analyse, nous nous sommes basées sur notre échantillonnage idéal (voir tableau 4.2.1). Nous avons ensuite comparé les réponses pour en faire ressortir les similitudes et les contrastes.

Notre tableau d'analyse prend ainsi la forme d'un système de catégories définies en fonction des direx des enseignantes².

En outre, nous avons questionné les participantes quant à ce qu'elles auraient eu besoin en plus pour se sentir mieux soutenues. Pour mettre en exergue ces résultats, nous avons créé un deuxième tableau regroupant les besoins mentionnés.

Ces deux grilles nous ont permis de mieux visualiser les résultats phares des données récoltées ; elles ont permis de synthétiser au mieux les résultats. Pour faire suivre à la présentation des données, le chapitre « Discussion » mettra en lien nos résultats avec ceux issus de la littérature.

² Les participants à notre étude étant toutes des femmes, la forme du féminin est utilisée dès à présent.

5. Résultats

Dans un souci de clarté, nous commençons par dresser un portrait des cinq participantes. Suite à cela, nous présenterons de manière détaillée les résultats quant à la perception du soutien reçu ainsi que des besoins cités comme nécessaires par nos participantes pour les soutenir plus adéquatement. Ensuite, nous ferons une synthèse présentant ce qui a été considéré comme soutenant et non soutenant par les enseignantes en fonction des divers acteurs qui sont intervenus dans leur(s) situation(s). Cette synthèse mettra aussi en évidence les besoins cités par les participantes pour se sentir plus adéquatement soutenues. Enfin, nous terminons ce chapitre en tentant de vérifier si les variables citées dans notre échantillonnage idéal (expérience, degré de satisfaction, ouverture à la politique inclusive) peuvent influencer les réponses fournies par nos participantes.

5.1 Portraits des participantes

Enseignante 1 : elle a 37 ans d'expérience dans l'enseignement ; elle nous a présenté le cas d'un élève ayant le syndrome d'Asperger. Cependant, aucun diagnostic n'a été posé. Cet élève est actuellement en 2P.

Enseignante 2 : elle a un an et demi d'expérience dans l'enseignement ; elle accueille actuellement un élève chez qui un trouble du spectre autistique a été diagnostiqué (TSA). Cet élève a le même âge que l'élève décrit ci-dessus ; cependant, il a été maintenu en 1P.

Enseignante 3 : elle a 33 ans d'expérience dans l'enseignement ; elle accueille actuellement un élève qui n'a pas le langage oral, qui n'émet que des syllabes ou des sons. Cet élève est actuellement en 1P.

Enseignante 4 : elle a neuf ans d'expérience dans l'enseignement. Cette enseignante nous présente deux cas d'intégration : elle a accueilli autrefois un élève ayant un TSA alors qu'elle commençait à enseigner dans une classe de troisième année (5P). Actuellement, elle accueille un élève ayant des problèmes de comportement. Elle l'a pris en charge dès sa 5P, et le suit encore en 6P.

Enseignante 5 : elle a deux ans et demi d'expérience dans l'enseignement ; elle a accueilli, lors d'un remplacement prolongé, un élève de 3P ayant des troubles obsessionnels et compulsifs (TOC). Aucun diagnostic n'a été établi.

5.2 Perceptions du soutien fourni par différents intervenants

5.2.1 La direction

L'enseignante 1 relate n'avoir pas obtenu de soutien de la part de la direction, car aucun diagnostic n'avait été posé ; nous avons cependant appris que des démarches sont actuellement en cours. Elle s'est dite très insatisfaite du soutien mis en place par la direction, car rien n'a été mis en place : « *Pas d'argent pour me proposer une aide à l'enseignante* ». Elle leur reproche un manque de soutien, d'écoute et d'intérêt, comme en témoigne les propos suivants : « *Il aurait juste [fallu] que le directeur nous appelle, savoir comment cela se passe dans notre classe avec cet élève, sans sentir de jugement, avoir cet intérêt et de la bienveillance envers les enseignants. Je pense que nous avons besoin de cela* ». Cette enseignante affirme que c'est du devoir de la direction de leur fournir une aide concrète pour accueillir des enfants à besoins particuliers.

Quant au degré de suffisance du soutien reçu par la direction, l'enseignante 1 l'estime à un sur cinq. En ce qui concerne son degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu par la direction, il se situe à un sur six.

Au contraire, l'enseignante 2 qualifie le soutien de la direction comme suffisant. Cependant, elle précise n'avoir obtenu d'aide que lorsqu'elle s'est effondrée dans le bureau du directeur. Avant cela, rien n'était mis en place pour la soutenir. Comme dans le premier cas, il était impossible d'obtenir quelque chose tant qu'aucun diagnostic n'était posé. Une fois celui-ci établi en avril, elle a pu obtenir l'aide d'une enseignante spécialisée : « *cela a été la fois où j'ai fini chez le directeur. Dès le lendemain, j'ai eu quelqu'un dans ma classe à 100%. La solution a été immédiate, car dès le lendemain j'avais quelqu'un dans ma classe. J'étais soulagée car j'avais pu dire ce que j'avais vu, et cela avait été entendu* ». Quand on lui demande ce qui a été le moins soutenant pour elle, elle reproche le temps que cela prend à la direction pour s'activer : « *c'est le fait que ça ait pris autant de temps pour que j'aie de l'aide. [...] Mais c'est vraiment le fait d'avoir dit que j'étais en danger, et les autres élèves de la classe aussi, qu'il y a eu un déclic* ».

Concernant le degré de suffisance du soutien reçu par la direction, l'enseignante 2 l'estime à trois sur cinq. En ce qui concerne son degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu par la direction, il se situe à quatre sur six.

L'enseignante 3 fait peu mention de la direction, car tout avait déjà été mis en place par les doyennes avant qu'elle prenne l'élève en charge. Elle a directement pu bénéficier d'une aide à l'enseignante car un diagnostic était établi. Elle n'a pas senti le besoin d'être encadrée par la direction. Cependant, elle a été surprise de ne pas avoir été conviée à un réseau mis en place en début d'année : *« je suis plutôt satisfaite, car j'aurais aimé avoir plus de périodes d'aide à l'enseignante. Mais heureusement que mon deuxième élève à besoins particuliers a déménagé en automne. Et là, la situation a changé et c'était plus facile. Mais je n'étais pas satisfaite pour l'autre élève, car on ne m'avait rien proposé. Il n'y avait plus de subside. J'aurais eu, du coup, deux cas en même temps »*.

Concernant le degré de suffisance du soutien reçu par la direction, l'enseignante 3 l'estime à quatre sur cinq. En ce qui concerne son degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu par la direction, il se situe à quatre sur six.

L'enseignante 4 n'évoque pas du tout la direction dans sa première situation. Dans celle-ci, un diagnostic avait été posé et tout avait été déjà mis en place pour l'accueillir. Cette enseignante dit n'avoir eu besoin de rien d'autre comme soutien pour intégrer cet élève. Concernant la deuxième situation, cette enseignante juge le soutien mis en place comme suffisant. Elle reproche, cependant, à la direction de ne pas prendre les devants : *« si l'enseignant ne formule pas son souhait d'avoir tel dispositif mis en place, ce n'est pas la direction qui va l'offrir. [...] Cependant, la direction n'a pas réagi »*.

Concernant le degré de suffisance du soutien reçu par la direction, l'enseignante 4 l'estime à trois sur cinq. En ce qui concerne son degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu par la direction, il se situe à cinq sur six.

L'enseignante 5 n'a pas eu affaire directement à la direction mais à la doyenne. Elle mentionne, cependant, avoir été satisfaite par le soutien mis en place par la direction : *« ils nous ont vraiment mis en place tout ce qu'il fallait, à part peut-être une aide à l'enseignante qui aurait été agréable pour nous. Mais j'ai quand même réussi à gérer donc ça allait »*. Selon cette enseignante, la direction doit être rapide dans la mise en place des ressources. Elle évoque aussi le devoir de l'enseignant qui doit oser demander de l'aide.

Dans une autre expérience vécue actuellement par cette enseignante, elle qualifie le soutien de la direction comme étant totalement insuffisant. : *« Je n'ai rien du tout. J'ai demandé une enseignante spécialisée, mais c'est difficile car il n'y a rien, pas de bilan ou de diagnostique,*

alors ce n'était pas possible d'avoir quelque chose. J'ai surtout fait la demande pour des appuis, aide que j'ai obtenue très tard, à défaut que d'une période pour toute la classe. Donc ce n'est pas gérable et vraiment pas suffisant ».

Concernant le degré de suffisance du soutien reçu par sa direction actuelle, l'enseignante 5 l'estime à un sur cinq. En ce qui concerne son degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu par la direction, il se situe à un sur six.

5.2.2 Les doyens

Si l'enseignante 4 ne mentionne pas la doyenne de cycle, les quatre autres participantes l'évoquent durant les entretiens. Deux d'entre elles estiment avoir été peu soutenues par la doyenne de cycle, alors que les deux autres sont plutôt satisfaites.

Ainsi, les analyses indiquent que l'enseignante 1 aurait aimé que la doyenne de cycle vienne plusieurs fois observer l'élève en classe. Elle l'a trouvée peu présente et peu disponible. Elle évalue la suffisance du soutien reçu par la doyenne à deux sur cinq et la satisfaction relative au type de soutien reçu de manière similaire, soit à deux sur six. Dans le même sens, l'enseignante 3 juge sa doyenne « trop près de ses sous » et pense qu'elle ne met rien en place. Elle lui a refusé des périodes d'aide à l'enseignante pour un autre élève à besoins particuliers de sa classe. Comme pour l'enseignante 1, l'enseignante 3 pense que le soutien reçu n'était pas suffisant (degré de suffisance du soutien reçu : 2/5) et rapporte être peu satisfaite du soutien reçu par la doyenne (degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu : 2/6).

Quant aux enseignantes plutôt satisfaites du soutien reçu par la doyenne de cycle, l'enseignante 2 l'a trouvée à l'écoute et soutenante, particulièrement lors des réseaux et entretiens avec les parents. Celle-ci était présente à tous les rendez-vous et organisait elle-même les entrevues. Cela a beaucoup déchargé l'enseignante. En outre, elle passait souvent en classe pour observer l'enfant. En conséquence, elle estime le soutien reçu comme étant suffisant (degré de suffisance du soutien reçu : 4/5) et être satisfaite du type de soutien reçu (degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu : 5/6). De même, l'enseignante 5 a jugé sa doyenne à l'écoute de ses questions, et rapide dans la mise en place des ressources. En outre, les réseaux qu'elle a organisés étaient efficaces. Elle évalue le degré de suffisance du soutien reçu à un niveau de 4/5 (car elle ne l'a que peu vue durant cette expérience d'intégration) et le degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu à 6/6. Globalement, la disponibilité,

l'écoute et l'efficacité dans la mise en place des aménagements ressortent comme étant des attitudes et comportements soutenant.

En ce qui concerne le soutien fourni par la ou le doyen de pédagogie compensatoire, seules deux enseignantes l'ont évoqué en entretien. L'enseignante 2 se dit très satisfaite de cette ressource, car elle était très à l'écoute et très disponible : « *J'ai pu l'appeler en pleines vacances. [...] Je ne pensais pas être soutenue à ce point-là aussi rapidement* ». L'enseignante 3 souligne quant à elle la qualité du soutien, une bonne écoute et un « bon retour des choses ». Cette ressource était très positive et disponible. Ces deux enseignantes estiment le soutien reçu par la ou le doyen de la pédagogie compensatoire comme étant totalement suffisant (degré de suffisance du soutien reçu : 5/5) et rapportent être totalement satisfaites de ce type de soutien (degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu : 6/6).

5.2.3 L'aide à l'enseignant

Si l'enseignante 5 ne mentionne pas cette aide, les autres participantes en ont fait mention durant les entretiens. Ainsi, trois enseignantes sur quatre se montrent plutôt satisfaites de cette source de soutien, alors qu'une seule enseignante se dit clairement insatisfaite.

Les analyses montrent que l'enseignante 2 ne s'est pas sentie déchargée car ces aides étaient, selon elle, incompetentes. Au contraire, c'était plutôt une charge en plus. De plus, en une année et demi, elle a bénéficié d'une dizaine d'aides différentes qui étaient, d'après ses dires, « *du pire au top* ». Elle regrette le manque de formation de ces personnes. Cependant, lorsque l'aide était à son avis compétente, cela représentait pour elle une décharge. Elle pouvait alors bénéficier d'un autre regard ainsi que du temps pour les autres élèves. En conséquence, cette participante estime le soutien reçu comme étant insuffisant (degré de suffisance du soutien reçu : 2/5) et se dit insatisfaite du type de soutien reçu (degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu : 3/6).

A contrario, les enseignantes 1, 3 et 4 se sont senties plus adéquatement soutenues par cette ressource. L'enseignante 1 l'a qualifiée d'aidante, utile et présente. Cela a été « déchargeant » pour elle. Ainsi, elle estime le soutien reçu comme étant suffisant (degré de suffisance du soutien reçu : 5/5) et se dit satisfaite du type de soutien reçu (degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu : 6/6). Dans le même sens, l'enseignante 3 se dit satisfaite, car cette aide est restée stable toute l'année ; elle l'aura également l'année prochaine. Elle considère cela comme étant une décharge ainsi qu'un partage. Elle juge cette aide « agréable », car c'est une

personne « positive et prenante ». Elle apprécie sa disponibilité et sa présence aux entretiens, réseaux et sorties de classe. Cependant, elle mentionne comme l'enseignante 2 un certain manque de formation. Globalement, elle estime le soutien reçu comme étant suffisant (degré du suffisance du soutien reçu : 5/5) et se dit satisfaite du type de soutien reçu (degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu : 6/6). L'enseignante 4 regrette elle aussi un manque de formation de ces aides à l'enseignant. Elle dit vouloir quelqu'un « qui pousse plus les élèves ». Cependant, elle juge le soutien reçu suffisant (degré du suffisance du soutien reçu : 4/5) et s'estime satisfaite du type de soutien reçu (degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu : 5/6). Elle apprécie le fait que cette personne puisse travailler avec un groupe d'élèves, en plus de l'élève à besoins particuliers comme en témoignent les propos suivants : « grâce à elle, mon attention n'est pas tout le temps focalisée sur les élèves en difficulté ».

5.2.4 L'enseignante spécialisée

Les enseignantes 1 et 3 n'en font pas mention car elles n'en n'ont pas bénéficié. L'enseignante 1 aurait souhaité en profiter, mais aucun diagnostic n'était établi. Quant à l'enseignante 3, elle dit ne pas en avoir eu besoin. Les enseignantes 2 et 5 s'estiment satisfaites du soutien mis en place par l'enseignante spécialisée. Enfin, l'enseignante 4 a plutôt des avis partagés selon l'enseignante mise à disposition.

Plus précisément, les analyses montrent que l'enseignante 2 s'est montrée satisfaite car cela lui permettait de compléter et d'enrichir son enseignement. Elle a apprécié la disponibilité et la présence lors des réseaux. Elle a jugé la personne agréable et « déchargeante ». Elle précise néanmoins avoir besoin de davantage de périodes, car quatre par semaine ne suffisent pas. De manière générale, elle estime le soutien reçu comme étant suffisant (degré du suffisance du soutien reçu : 5/5) et se dit satisfaite du type de soutien reçu (degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu : 6/6). L'enseignante 5 a elle aussi apprécié ce soutien. Elle mentionne que la collaboration établie entre elles était soutenante, de même que le partage d'idées et l'écoute. En outre, cette enseignante spécialisée préparait tout le matériel nécessaire à l'intégration et c'est elle qui adaptait les objectifs du travail fait en classe ainsi que ceux des évaluations. C'est pourquoi elle estime le soutien reçu comme étant suffisant (degré du suffisance du soutien reçu : 5/5) et se dit satisfaite du type de soutien reçu (degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu : 6/6).

L'enseignante 4, quant à elle, a un avis plutôt partagé au sujet du soutien fourni par les enseignantes spécialisées. Si elle a bénéficié d'une enseignante spécialisée pour ses deux situations, dans la première, elle était extrêmement satisfaite, appréciant notamment le travail que la personne faisait hors de la classe sur les émotions (élève ayant un TSA), ainsi que sa participation lors du conseil de classe pour permettre la socialisation de l'élève. Cette personne-ressource était à l'écoute de ses besoins. Ainsi, elle juge le soutien reçu comme étant suffisant (degré de suffisance du soutien reçu : 5/5) et se dit satisfaite du type de soutien reçu (degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu : 6/6). Cependant, lors de sa seconde expérience avec un élève ayant des problèmes de comportement, cette participante a bénéficié de deux enseignantes spécialisées, une pour la 5P et une seconde pour la 6P. En 5P, elle a apprécié l'aide de l'enseignante spécialisée car elle a pu améliorer l'ambiance au sein de classe. En outre, l'élève en question a pu rattraper son retard scolaire. L'enseignante spécialisée était présente plus de six périodes par semaine, ce qu'elle a trouvé « génial ». Cependant, le travail n'était pas assez ciblé sur l'attitude, selon elle : « *on ne l'a pas aidé à aller au-delà des obstacles* ». En conséquence, cette participante a évalué séparément les différents types de soutien reçus. Ainsi, elle estime suffisant le soutien reçu (degré de suffisance du soutien reçu : 4/5) et évalue les types de soutien de la manière suivante : 5/6 pour le travail sur l'ambiance de classe, 5/6 pour le rattrapage scolaire de l'élève et 3/6 pour le travail ciblé sur l'attitude de l'élève.

Actuellement, en 6P, elle a une nouvelle enseignante spécialisée. Cependant, elle n'est présente que deux périodes par semaine, ce qu'elle juge peu suffisant. En outre, elle trouve cette personne moins efficace que les enseignantes spécialisées précédentes, comme le montrent ces propos : « *cette année, je ne suis pas satisfaite de l'enseignante spécialisée. Franchement, elle n'est pas méchante mais je trouve que ce n'est pas efficace. [...] Ce n'est toujours pas du travail sur l'attitude. [...] Deux périodes par semaine, ce n'est pas suffisant* ». De ce fait, elle qualifie le soutien reçu comme étant insuffisant (degré de suffisance du soutien reçu : 2/5) et se dit insatisfaite du type de soutien reçu (degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu : 3/6).

En outre, cette participante mentionne également l'enseignante d'appui. Elle a trouvé son travail efficace hors de la classe, mais estime néanmoins qu'« *il en faudrait plus* ». De par ce manque de périodes allouées, elle estime le degré de suffisance du soutien reçu à 3/5 (suffisant) et le degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu à 5/6.

5.2.5 La famille de l'enfant

Si l'enseignante 4 ne mentionne pas la famille de l'enfant comme étant une source de soutien, trois enseignantes sur quatre se disent satisfaites de ce type de soutien.

Ainsi, nous pouvons constater que l'enseignante 1 a trouvé les parents coopérants, présents et à l'écoute. Elle s'est sentie entourée. Il en va de même pour l'enseignante 2. Elle a trouvé la maman très disponible, cette dernière ayant parfois pris congé pour venir s'occuper de son enfant en classe. De plus, elle a cessé de travailler pour mieux s'occuper de son enfant. Cette famille a démontré sa confiance en l'enseignante et en l'école. L'enseignante 2 ne s'est pas sentie jugée. Toujours dans le même sens, l'enseignante 3 a trouvé la famille très coopérante, donnant beaucoup de confiance à l'école et ne se montrant jamais inquiète. Elle a apprécié le fait qu'ils n'aient pas eu d'attentes au niveau des apprentissages. Ces trois enseignantes estiment le soutien reçu comme étant suffisant (degré de suffisance du soutien reçu : 5/5) et sont satisfaites du type de soutien reçu (degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu : 6/6).

L'enseignante 5, pour sa part, ne considérait pas les parents comme étant un soutien. Pour elle, c'était difficile car ces derniers étaient dans le déni : *« les parents étaient un peu dans le déni par rapport à tout ce qui se passait. [...] [L'élève] était suivi par une psychologue. Mais là encore, la démarche a été très longue à mettre en place car les parents refusaient »*. C'est pour cela qu'elle estime le soutien reçu comme étant insuffisant (degré de suffisance du soutien reçu : 2/5) et qu'elle se dit insatisfaite du type de soutien reçu (degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu : 3/6).

5.2.6 La famille de l'enseignante

L'enseignante 1 vit seule, mais a un ami. Celui-ci lui permet de parler, car il est très à l'écoute. De ce fait, elle estime cela suffisant (degré de suffisance du soutien reçu : 5/5) et se dit satisfaite du type de soutien reçu (degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu : 6/6). Les enseignantes 2 et 3 évaluent leur soutien à la même échelle. L'enseignante 2 avait besoin de parler et d'exprimer ses ressentis. Elle trouvait agréable de pouvoir se confier à quelqu'un. Pour cela, son ami a été très à l'écoute et très soutenant. De plus, sa maman est enseignante ; elle avait ainsi un soutien à la fois émotionnel et professionnel (mixte : écoute et conseil). Enfin, l'enseignante 3 a une famille très soutenante. Elle communique énormément avec ces proches, il y a beaucoup d'écoute. Elle dit avoir la chance d'être entendue.

Les enseignantes 4 et 5 ne mentionnent pas de soutien fourni par les proches. Globalement, les éléments soutenant pour nos participantes sont l'écoute, la communication, les conseils et le réconfort.

5.2.7 Autres intervenants

L'enseignante 1 est la seule à mentionner les stagiaires de la Haute école pédagogique (HEP). Ce qui lui était agréable, c'était le fait que les stagiaires soient soutenant et avaient, en outre, un regard extérieur. C'était « déchargeant ». Ainsi, elle estime le degré de suffisance du soutien reçu à 5/5 et le degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu à 6/6.

L'enseignante 4 mentionne la psychologue, mais estime n'avoir pas été suffisamment soutenue par cette personne, notamment parce qu'elle ne l'a pas aidée personnellement dans la situation : « *ça a apporté du mieux, mais ça n'a pas réglé l'affaire. Le fond du problème n'est pas réglé* ». Elle n'a participé qu'à quelques réseaux. En conséquence, elle estime le degré de suffisance du soutien reçu à 2/5 et le degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu à 4/6. A contrario, l'enseignante 5 évalue le soutien mis en place par la psychologue comme étant plutôt suffisant, bien qu'elle ne l'ait presque jamais vue. Elle était satisfaite des divers conseils et astuces fournis par téléphone, ce qui lui a permis une meilleure gestion de la situation. Ainsi, elle juge le degré de suffisance du soutien reçu à 4/5 et le degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu à 5/6.

Enfin, plusieurs enseignantes évoquent les collègues comme étant une source de soutien. Par exemple, les enseignantes 1 et 2 les ont trouvés très soutenant (écoute, bienveillance). L'enseignante 2 ajoute que cela permettait de désamorcer ses angoisses. Elle appréciait en outre leurs nombreuses discussions. Ses collègues étaient témoins de ce qui se passait. Ils étaient avenant en questionnant l'enseignante pour savoir comment ça allait, donnaient des conseils et proposaient de prendre l'enfant dans leur classe si nécessaire. C'était une décharge et un soulagement de pouvoir discuter sans se sentir jugée. L'enseignante 3 évoque en plus la bonne collaboration et le partage avec celles qui ont vécu le même genre de situation : « *le soutien mis en place par mes collègues est formidable* ».

L'enseignante 4 a apprécié le fait que les enseignantes précédentes communiquent leurs informations sur l'élève ayant un TSA (situation 1). Pour la deuxième situation, ses collègues étaient très à l'écoute et disponibles, sans être dans le jugement : « *Elles t'écoutent et te comprennent, ça change tout* ». Elle se sentait soutenue à cent pourcent et savait qu'elles

l'appuieraient si la direction ne la croyait pas. Ses collègues prenaient également l'élève dans leur classe en cas de besoin. Enfin, l'enseignante 5 rejoint les autres participantes. Elle évoque principalement ses collègues de la HEP, qui vivaient un peu la même situation. Elle trouve agréable de pouvoir s'appeler, s'écrire et discuter pour pouvoir partager : « *donc on se donnait des idées, mais c'était surtout le fait de pouvoir en parler, simplement* ». En outre, cette participante a trouvé que l'enseignante qu'elle remplaçait alors avait été efficace, car elle avait tout mis en place avant le remplacement pour que tout se passe bien. Ainsi, les analyses montrent que toutes les participantes ont estimé le degré de suffisance de ce type de soutien à 5/5 et le degré de satisfaction relatif au type de soutien reçu à 6/6.

5.2.8 Les autres élèves de la classe

L'enseignante 1 est la seule à en faire mention. Elle pouvait compter sur eux lorsque son élève ayant des besoins particuliers avait des crises. Il y avait une grande collaboration au sein de la classe. En outre, les élèves étaient très responsables et respectaient tout à fait l'élève en question. Cela l'incite à estimer à 5/5 le degré de suffisance du soutien reçu et à 6/6 le degré de satisfaction du type de soutien reçu.

5.3 Besoins en soutien

Lors de nos entretiens, nous avons questionné nos participantes sur ce dont elles auraient eu besoin pour se sentir plus adéquatement soutenues lors de leur expérience de l'intégration.

Formation : 4/5 participantes ont évoqué un manque de formation. Elles souhaiteraient avoir une formation de base plus complète et donnant plus de pistes pour savoir comment intégrer ces enfants. Certaines enseignantes jugent la formation initiale trop théorique.

Réduction de l'effectif de classe : 3/5 enseignantes mentionnent ce besoin, car elles ne se sentent pas assez disponibles pour tous les autres élèves, même en bénéficiant d'une aide.

Collaboration : 3/5 auraient aimé une plus grande communication dès le début avec la famille et pouvoir collaborer avec la direction pour mettre en place des choses tout de suite. Certaines évoquent un manque de communication de la part de la direction et de la doyenne.

Soutien de la part des pédiatres, pédopsychiatre et psychologues : l'enseignante 3 voudrait que ces intervenants puissent faire rapidement des dépistages des cas particuliers, afin que les parents et les enseignants sachent si tel élève est apte à faire sa rentrée tout de suite.

Aide à l'enseignant : 4/5 voudraient bénéficier de plus d'heures avec cette ressource. Plusieurs mentionnent aussi la nécessité que la mise en place de ce dispositif soit plus rapide : « *Il est important d'être soutenu dès les premiers jours d'école, et pas une semaine après* » (enseignante 3, ayant une classe de 1H).

Libération de locaux : seule l'enseignante 2 mentionne ce besoin, afin d'isoler l'enfant du bruit.

Réseaux : 2/5 souhaiteraient faire des réseaux avant la rentrée afin d'agir le plus rapidement possible.

Aides à l'enseignant formées : selon les participantes, plus de compétences de leur part serait nécessaire avant de favoriser les apprentissages des élèves. Par exemple, l'enseignante 4 rapporte que « *ce que j'aurais aimé, c'est quelqu'un qui pousse encore plus les élèves. Plus d'efficacité dans le travail, en fait. Je pense que c'est le côté didactique qui manque* ».

Enseignante spécialisée : 3/5 auraient souhaité plus d'heures avec l'enseignante spécialisée.

Suite à l'analyse de nos données, nous pouvons constater que toutes les formes de soutien citées par les participantes sont de nature externe ; elles n'évoquent pas d'éventuelles pratiques qu'elles pourraient elles-mêmes mettre en place lorsque le soutien est jugé insuffisant. A titre d'exemple, l'enseignante 4 souhaiterait davantage d'heures d'appui ; cependant, et ce dans toutes les écoles, ces dernières vont être drastiquement diminuées.

Nous posons l'hypothèse, grâce notamment aux propos récoltés, que ces participantes ne se jugent pas assez formées pour mettre en place des pratiques efficaces, qui pourraient constituer un soutien. Les propos suivants viennent corroborer cette hypothèse : « *Pour ces enfants, la problématique est mal gérée. Ils ne devraient pas forcément être intégrés dans des classes comme ça et n'avoir une enseignante spécialisée que quelques périodes par semaine. Il faut arrêter de nous prendre pour des imbéciles. On est des généralistes ! [...] Ces élèves-là, il faut les accompagner beaucoup plus, avoir du soutien beaucoup plus présent dans la classe. Je ne dis pas qu'il faille forcément les faire sortir de la classe. Si on veut qu'ils avancent, il faut leur mettre quelqu'un beaucoup plus souvent* » (enseignante 4). Ces propos semblent ainsi indiquer qu'un enseignant régulier n'est pas suffisamment formé pour intégrer, seul, des élèves à besoins particuliers ; une aide supplémentaire, tel un enseignant spécialisé, semble être une condition sine qua none pour favoriser une intégration réussie.

5.4 Synthèse du soutien perçu et des besoins

La synthèse des résultats s'appuie sur deux tableaux récapitulatifs des résultats. Le tableau 3 présente les degrés de suffisance et de satisfaction du soutien reçu par les différentes sources évoquées par les participantes. Quant au tableau 4, il répertorie les types de besoins pour se sentir plus adéquatement soutenu, tels que cités par les participantes.

Tableau 3. Synthèse des degrés de suffisance et de satisfaction du soutien reçu par les différentes sources évoquées par les enseignantes interrogées

		Direc		Aides à	Enseignan	Famille	Autres	Elève	Famill
		tion	Doyens	l'enseignante	te spécialisée	de l'élève	intervenants	s de la classe	e de l'enseignante
Ens. 1	suffisance	1/5	2/5	5/5	-	5/5	5/5* - 5/5*	5/5	5/5
	satisfaction	1/6	2/6	6/6	-	6/6	6/6* - 6/6*	6/6	6/6
Ens. 2	suffisance	3/5	4/5-5/5*	2/5	5/5	4/5	5/5*	-	5/5
	satisfaction	4/6	5/6-6/6*	3/6	6/6	6/6	6/6*	-	6/6
Ens. 3	suffisance	-	5/5*	5/5	-	5/5	5/5*	-	5/5
	satisfaction	-	6/6*	6/6	-	6/6	6/6*	-	6/6
Ens. 4	suffisance	3/5	-	4/5	3/5 ^a - 3/5*	5/5	2/5* - 5/5*	-	5/5
	satisfaction	5/6	-	5/6	4/6 ^a - 5/6*	6/6	4/6* - 6/6*	-	6/6
Ens. 5	suffisance	1/5	4/5	-	5/5	2/5	4/5*	-	5/5
	satisfaction	1/6	6/6	-	6/6	3/6	5/6*	-	6/6

^a Moyenne du degré de suffisance ou de satisfaction, cette enseignante ayant 1) différencié ces évaluations (voir section 5.2.4) et 2) évalué deux enseignantes spécialisées différentes.

* Enseignante d'appui ; * psychologue ; * stagiaires HEP; * collègues, * doyen de pédagogie compensatoire.

Concernant la direction, le tableau 3 indique que les participantes à notre étude estiment le soutien comme étant suffisant ($M^3 = 3$) et être plutôt insatisfaites ($M = 2,75$) des actions concrètes fournies par cette source. De manière générale, elles attendent que la direction agisse rapidement et qu'elle mette en place les besoins demandés par l'enseignante. En effet, nos participantes ont souvent évoqué des demandes refusées pour manque de budget ou d'absence de diagnostic. Il a souvent été reproché à la direction de ne pas s'intéresser spontanément aux besoins des enseignantes ; ces dernières souhaiteraient un plus vif intérêt de sa part pour intervenir rapidement et efficacement. Ainsi, elles se sentiraient plus adéquatement soutenues.

Quant aux doyens, les résultats sont mitigés (voir tableau 3). Nous relevons que ce qui est particulièrement soutenant pour les participantes, ce sont la disponibilité et l'écoute. Nous avons remarqué, en outre, que les services de la doyenne de pédagogie compensatoire avaient été particulièrement appréciés. Comme pour la direction, il est aussi ressorti que certaines participantes auraient souhaité un plus grand intérêt et une plus grande efficacité dans la mise en place des aménagements (notamment en ce qui concerne les doyens de cycle).

L'aide à l'enseignant est également une ressource qui a été fortement mentionnée. Le tableau 3 montre que les participantes estiment globalement ce soutien comme étant suffisant ($M = 4$) et satisfaisant ($M = 5$). Toutefois, malgré ces moyennes plutôt positives, nos participantes relèvent des éléments contradictoires ; selon elles, ces aides ne sont pas suffisamment formées et n'ont pas les compétences nécessaires pour leur permettre de se sentir réellement déchargées. De ce fait, les aides à l'enseignant peuvent parfois représenter une charge supplémentaire, ce qui n'est pas soutenant pour les participantes. En dépit de ces constats, il est intéressant de relever le fait que nos participantes ont mentionné vouloir bénéficier de plus d'heures avec cette ressource (voir tableau 4, en page suivante), élément qui ne manque pas de contradiction !

Le tableau 3 montre que les participantes sont plus ou moins satisfaites du soutien des enseignants spécialisés, lesquels sont aussi beaucoup ressortis dans nos entretiens. La plupart des enseignantes interrogées estiment qu'il faudrait pouvoir en bénéficier plus souvent.

³ $M =$ moyenne

Toutes celles qui ont bénéficié du soutien d'un enseignant spécialisé ont évoqué l'enrichissement que cela a représenté en termes de pratique et d'expérience. La question des logiques affinitaires a également été évoquée par l'enseignante 4 : « *je pense qu'il faut vraiment qu'il y ait le feeling entre les deux, pour vraiment aller dans le bon sens* ». Par ces propos, on comprend qu'une bonne collaboration passe également par une bonne entente ; nous pouvons également transposer cela à la collaboration avec les autres intervenants.

En plus de ces acteurs, d'autres intervenants ont également été mentionnés par nos participantes ; il s'agit des collègues, psychologues, maîtres d'appuis, et stagiaires (voir tableau 3). Concernant ces professionnels, il a été apprécié que les psychologues puissent fournir des astuces et conseils pour gérer certaines situations. Cependant, il est ressorti que ces derniers n'étaient pas très présents. Quant aux maîtres d'appuis, les participantes ont jugé leur travail efficace, mais estimé qu'il en faudrait plus. Les collègues, eux, ont été une ressource riche pour les participantes. Il est ressorti, à chaque fois, une grande écoute, de la bienveillance, de l'empathie et des conseils ; tout cela s'est révélé très soutenant pour nos participantes, comme l'indique le degré de satisfaction relatif à cette source de soutien dans le tableau 3. Ces dernières ont particulièrement souligné le fait de pouvoir être écoutées sans être jugées. Nous retrouvons cette écoute au travers du soutien de la famille de l'enseignante. En effet, certaines participantes ont implicitement fait mention du soutien de leur famille ; cependant, cela n'a pas été évalué sur notre échelle.

Tableau 4. Synthèse des types de besoins nécessaires cités par les participantes

	Formati on	Collabo ration	Soutien de la part des pédiatre s	Aides à l'enseig nante	Local pour isoler l'enfant	Réseau avant la rentrée	Aides formées	Enseign ant spéciali sé	Réducti on de l'effecti f
Ens. 1	x	x		x				x	
Ens. 2	x	x		x	x	x	x		x
Ens. 3	x	x	x	x		x	x		x
Ens. 4	x			x				x	
Ens. 5								x	

La famille de l'enfant à besoins particuliers a aussi été mentionnée ; nous avons constaté que cette dernière jouait également un rôle de soutien pour l'enseignant, comme le démontre le tableau 3. En effet, le fait de pouvoir collaborer en confiance pour aller vers les mêmes objectifs est un élément soutenant ; au contraire, devoir convaincre des parents dans le déni afin de mettre en place certaines démarches peut être une source de fatigue pour l'enseignante. Pour ce faire, une bonne communication est jugée nécessaire.

Enfin, seule une participante a mentionné les autres élèves de la classe comme étant une source de soutien (tableau 3). Le fait d'avoir un climat de classe favorable peut constituer un soutien pour l'enseignant.

5. 5 Influence de certaines variables dans la perception du soutien

Dans notre échantillonnage idéal, nous avons ciblé nos participants en fonction des critères suivants :

- L'expérience en terme d'années d'enseignement, afin de voir si cela peut jouer un rôle soutenant ;
- Le degré de satisfaction du soutien reçu, afin de voir si sa quantité vaut sa qualité ;

- L'ouverture à la politique inclusive, afin de voir si les opinions intrinsèques à nos participants pouvaient être aidantes pour vivre une expérience d'intégration scolaire.

Nous avons souhaité cibler des participants ayant eu des cas similaires (élèves à mêmes types de besoins particuliers). Cependant, il a été difficile de répondre à ce critère. Nous n'avons réussi à trouver que trois participantes (enseignantes 1, 2 et 4) ayant toutes accueilli un élève ayant un TSA. La présentation des résultats se poursuit avec l'analyse de l'influence de chacun de ces critères sur la perception du soutien reçu.

5.5.1 L'expérience d'enseignement

Après avoir confronté toutes nos données, nous avons pu constater que cette variable ne représentait pas forcément une source de soutien. Seule l'enseignante 3 a évoqué le fait de pouvoir s'appuyer sur son expérience pour intégrer ces élèves : *« je n'ai pas besoin de plus de soutien, j'ai les outils par rapport à cela. Pour la démarche des apprentissages, je pense que je m'en suis bien sortie grâce à mon expérience par rapport au nombre d'années que j'ai derrière moi »*.

Quant aux autres, cela apparaît de manière moins explicite. En ce sens, si elles ne mentionnent pas leur expérience de l'enseignement comme étant une forme de soutien, elles explicitent néanmoins ce que l'expérience d'intégration leur a apporté personnellement et professionnellement. Par exemple, l'enseignante 4 rapporte les propos suivant: *« bien sûr, j'ai appris énormément de choses. On a pu mettre en place des choses que je n'aurais jamais pu faire moi-même. Ça m'a bien sûr fait évoluer dans ma pratique »*. Dans le même sens, l'enseignante 5 dit pouvoir exploiter ce qui a été mis en place lors de son remplacement, et donc lors de son expérience de l'intégration scolaire, dans sa classe actuelle: *« ce qui m'a vraiment apporté, c'est pouvoir tester la collaboration avec une personne ressource. Je l'utilise encore maintenant, je pense que c'est important de collaborer. [...] Et aussi ces outils que je peux utiliser dans ma classe, maintenant. Je pense que chaque année, je reprendrai un peu de ces outils-là »*. Ces propos nous font émettre l'hypothèse que l'expérience de l'intégration scolaire peut amener des outils et des connaissances supplémentaires qui pourront alors soutenir les enseignantes lors de nouvelles expériences d'intégration.

5.5.2 Le degré de satisfaction du soutien reçu

Globalement, nous avons pu constater que les participantes étaient régulièrement satisfaites du soutien mis en place (voir tableau 3). Cependant, nous avons pu relever des contrastes en termes de quantité et de qualité.

En ce qui concerne la qualité, l'aide à l'enseignante a parfois été citée comme étant peu compétente. C'est notamment le cas avec les enseignantes 2 et 4 : *« ce qui me dérangeait, c'était que ces personnes manquaient clairement de formation pour certaines. [...] Le fait que l'on prenne n'importe qui, des gens qui n'ont jamais travaillé dans une classe ou non, des gens bienveillants avec les enfants ou non, des gens qui sont intéressés par le travail ou non. On en est arrivé au stade où la dernière enseignante que j'ai eue, on ne l'avait même pas rencontrée avant de l'engager »* (enseignante 2) ; *« je suis satisfaite. Ça pourrait encore être plus efficace à mon avis, si c'était une personne plus qualifiée. Elle fait du mieux qu'elle peut, mais ce n'est pas une enseignante »* (enseignante 4). Malgré ce dernier constat de cette enseignante, il est intéressant de noter qu'elle a néanmoins mentionné le souhait de pouvoir bénéficier de davantage d'heures avec cette ressource.

Toujours en terme de qualité, l'enseignante 4 a évoqué un manque d'efficacité de la part de deux des enseignantes spécialisées avec qui elle a collaboré. En effet, elle a jugé que leur travail n'était pas assez ciblé sur ce qu'il était nécessaire de travailler, en l'occurrence l'attitude de l'élève. Toutefois, là encore, cette participante a mentionné le fait qu'il faudrait pouvoir disposer de davantage d'heures avec cette ressource.

Enfin, la direction a été plusieurs fois critiquée par nos participantes. Elles lui ont reproché, notamment, un manque d'écoute, d'intérêt, de communication et de rapidité dans la mise en place de certains dispositifs.

Quant à la quantité de soutien reçu, chaque participante a affirmé nécessiter plus de soutien, notamment en termes d'heures allouées à l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers et, parfois même, à la classe. En effet, plusieurs d'entre elles ont exprimé avoir besoin de plus d'heures avec l'enseignante spécialisée (*« leur travail est satisfaisant, mais il n'y en a pas assez à disposition »*, enseignante 4), d'autres avec l'aide à l'enseignant. Le manque d'heures d'appui a également été formulé par l'enseignante 4 : *« évidemment, ça a été très utile. [...] Je dirais que les appuis sont suffisants (3/5), dans le sens où il en faudrait plus »*. Dans notre introduction, nous disions penser que ce qui comptait, c'était la qualité du soutien et non sa

quantité ; cependant, ces divers témoignages nous amènent à nous demander si l'offre ne créerait pas la demande. En effet, l'enseignante 4 avoue avoir reçu « énormément » de soutien lors de sa situation d'intégration avec un élève à problèmes de comportement, qui plus est dans une classe dite « difficile » ; malgré cela, cette prise en charge a été très dure à gérer pour cette participante qui s'est d'ailleurs vue diagnostiquer un burnout. « *Je pense que [les enseignants spécialisés] sont les plus à même de nous aider. Il faudrait qu'on puisse les avoir plus longtemps et plus souvent dans les classes. Il n'y en a pas assez à disposition* ». Ces propos démontrent que, malgré plus de six périodes d'enseignement spécialisé allouées à l'élève, la participante ne s'est pas sentie pas suffisamment soutenue (moyenne de suffisance du soutien calculée à 3/5).

En revanche, la participante 3 a le droit à huit périodes d'aide à l'enseignante par semaine pour son élève ne possédant pas le langage oral. Elle affirme que cela lui est très suffisant (5/5). Les propos suivants démontrent son degré de satisfaction relatif à cette ressource : « *Elle me décharge et elle partage, elle est positive, toujours prenante, elle vient aux entretiens, elle est disponible et elle s'intéresse aux réseaux, elle m'accompagne en course d'école. C'est vraiment une personne très bien* ». En comparant les propos de ces deux participantes, nous pouvons émettre l'hypothèse que lorsque qu'il y a moins de soutien, mais que celui-ci est de qualité, les enseignantes semblent être moins demandeuses d'aides supplémentaires. En outre, la question des logiques affinitaires est à nouveau mise en avant.

5.5.3 L'ouverture aux politiques à visée inclusive

Nous avons souhaité vérifier si le fait d'être plutôt ouvert à l'intégration scolaire pouvait être un facteur soutenant pour les enseignants. Cependant, il était délicat de poser une telle question avant un entretien ; plus tard, nous avons réalisé qu'il aurait été judicieux de faire passer un questionnaire permettant de mesurer les attitudes des enseignants par rapport à l'intégration scolaire. Ainsi, c'est une variable que nous n'avons pas réussi à vérifier au travers de nos entretiens, car toutes les participantes se sont montrées plutôt favorables à cette politique.

Néanmoins, il est intéressant de relever que plusieurs d'entre elles ont précisé que certaines conditions étaient nécessaires pour pouvoir intégrer au mieux des élèves à besoins particuliers. Par exemple, l'enseignante 2 estime que l' « *intégration, oui, mais à certaines conditions ; qu'il y ait de l'aide et que ces enfants ne soient pas intégrés n'importe comment à*

l'école ». Selon l'enseignante 4, « [...], pour ces enfants-là, la problématique est mal gérée. Ils ne devraient pas forcément être intégrés dans des classes comme ça et n'avoir une enseignante spécialisée que quelques périodes par semaine. [...] Si on veut vraiment qu'ils avancent, il faut leur mettre quelqu'un beaucoup plus souvent ». Ces propos (déjà cités au point 5.3) démontrent le sentiment de n'être pas préparé ou formé, en tant qu'enseignant régulier, pour enseigner à ces élèves et qu'une enseignante spécialement formée pour cela semble nécessaire.

Pour parer à ce manque de formation, le soutien d'une personne ressource compétente et collaborante ainsi que de la direction semble alors nécessaire (voir tableau 4.) pour estimer que l'intégration scolaire est réaliste, comme le montre les propos suivants : « *si on est dans un établissement qui nous donne ce soutien et qu'on se sent soutenu, c'est OK. Mais si on n'a que deux ou trois périodes par-ci par-là, qui ne sont pas régulières et où on ne peut pas collaborer avec l'enseignante spécialisée, ça fait vraiment du travail supplémentaire et c'est très difficile à gérer. [...] Je suis pour l'intégration, si derrière on est aussi soutenu par la direction* » (enseignante 5).

6. Discussion des résultats

La section qui suit met en lien nos résultats avec les éléments tirés de la littérature. Premièrement, il convient de rappeler que, pour notre méthode de recherche, nous nous sommes basées sur deux dimensions de la définition du soutien social : *les comportements de soutien* (actions et gestes objectifs de soutien de différente nature) et *l'appréciation subjective du soutien* (soutien perçu).

En regard à la littérature, il a été intéressant de constater que certains de nos résultats corroborent ceux de plusieurs recherches. D'autres ne transparaissent pas explicitement au travers de nos résultats et, enfin, certains résultats de recherche sont nuancés par les propos de certaines de nos participantes.

Pour commencer, il est intéressant de constater que si Ramel et Lonchamp (2009) relevaient que les enseignants soutenaient massivement les mesures séparatives de type « classes à effectif réduit », toutes nos participantes se sont dites plutôt favorables à la politique de l'intégration scolaire. Cependant, leurs propos laissent transparaître la nécessité d'avoir une gamme de ressources et de soutien pour les aider à intégrer les élèves à besoins particuliers. Cet élément rejoint ainsi les résultats de Hwang et Evans (2011). En effet, ces auteurs ont clairement précisé que ce soutien était nécessaire pour favoriser l'ouverture des enseignants à des pratiques intégratives.

Ce ne sont pas les seules données qui concordent avec la théorie. Comme l'ont relevé des auteurs comme Werts et al. (1996) et Hwang et Evans (2011), nos participantes ont aussi évoqué le fait que la réduction des effectifs de classe et l'augmentation de la disponibilité des aides à l'enseignant et des enseignants spécialisés peuvent être des facteurs soutenant pour elles. De plus, Trépanier et Paré (2012) ont avancé que l'enseignement conjoint était ce qui engendrait le plus haut niveau de satisfaction chez les enseignants ; en ce sens, nos participantes souhaitent toutes bénéficier de davantage d'heures avec l'enseignant spécialisé ou avec l'aide à l'enseignant. Il est cependant pertinent de relever ici un certain paradoxe ; en effet, bien que nos participantes mentionnent la nécessité de pouvoir bénéficier de davantage d'heures avec ces intervenants-ressources, elles ont néanmoins relevé une certaine insatisfaction vis-à-vis des aides à l'enseignant. Comme expliqué dans nos résultats, elles regrettent un manque de formation chez celles-ci. Cela nous indique que nos participantes voudraient effectivement plus d'heures, mais que celles-ci doivent être de qualité. Dans notre

section consacrée à l'influence de certaines variables dans la perception du soutien (point 5.5), nous posons l'hypothèse que l'offre en matière de soutien pourrait créer la demande de la part des enseignants. Cela tend à se vérifier au travers du paradoxe relevé précédemment.

Il est également intéressant de constater qu'en matière de besoins en soutien, toutes les ressources mentionnées par nos participantes sont externes à l'enseignant ; si les enseignants spécialisés et autres aides, les heures d'appui ou encore la réduction de l'effectif de classe sont cités comme étant des facteurs soutenant pour l'enseignant, aucune participante ne mentionne des ressources qui leur sont propres, comme diverses pratiques qu'elles pourraient elles-mêmes mettre en place. Nos résultats semblent indiquer que les enseignants n'auraient pas, seuls, les moyens d'agir pour mettre diverses pratiques en place leur permettant de répondre à l'hétérogénéité de leur classe.

En ce sens, cela questionne également la qualité de la formation de base des enseignants. Dans la littérature, comme dans nos données, les enseignants se disent peu formés pour répondre à la diversité des élèves. Divers auteurs, dont Fuchs (2009-2010) et McGhie-Richmond et al. (2013), ont en effet évoqué le manque de formation des enseignants aux pratiques intégratives. Cela a également été mentionné par nos participantes qui rapportent avoir besoin d'être mieux formées pour intégrer au mieux les élèves à besoins particuliers.

Cette notion de formation n'est pas anodine ; des auteurs tels qu'Avramidis et Norwich (2002) relèvent en effet qu'elle est liée à l'ouverture des enseignants à l'intégration scolaire ; la formation influencerait ainsi la mise en œuvre de pratiques intégratives en facilitant leur ouverture à la politique de l'intégration scolaire. Les enseignants pourraient ainsi se sentir plus outillés pour répondre à la diversité des élèves ; cela paraît au travers de nos résultats, lorsque nos participantes disent, entre autre, que la formation est trop « théorique » et pas assez spécifique. Une formation plus adéquate pourrait ainsi, selon nous, donner confiance aux enseignants en leur capacité à faire face aux responsabilités et missions découlant de l'intégration scolaire. Gaudreau (2011) vient appuyer également cela, en affirmant que si une formation plus adéquate peut mieux outiller un enseignant dans la mise en place de pratiques intégratives, elle peut aussi renforcer son sentiment d'efficacité. Pour établir ce constat, cette auteure se réfère au concept d'auto-efficacité de Bandura (2003) : « l'auto-efficacité correspond à la perception qu'a un individu de sa capacité à réaliser une tâche ou une action dans un contexte donné (sentiment d'efficacité personnelle) et au sentiment que les actions réalisées produiront les résultats escomptés (attentes de résultat) dans un contexte donné ».

Dans le même sens, Ramel et Benoit (2011) citent différents auteurs, à savoir Avramidis, Bayliss et Burden (2000), Bélanger et Rousseau (2003), Doudin, Borboën et Moreau (2006), Wilkins et Nietfeld (2004), qui soulignent que « le sentiment de compétence influe sur les attitudes des enseignants envers l'intégration. Il semble ainsi se dégager un consensus sur le fait que le sentiment de compétence est étroitement lié à une position d'ouverture quant à l'intégration scolaire » (p. 216).

Concernant les divers intervenants cités par nos participantes, toutes ont insisté sur le rôle et la responsabilité d'une direction qui se devait d'être soutenante pour ses enseignants. Fuchs (2009-2010) avait d'ailleurs démontré que les enseignants se trouvaient peu soutenus par l'administration scolaire. En ce sens, nos participantes se sont montrées plutôt insatisfaites des actions concrètes fournies par la direction ; elles attendent d'elle une plus grande rapidité dans la mise en place du soutien à l'enseignant. En plus de la direction, les participantes à cette étude ont aussi évoqué que le soutien prodigué par leurs collègues ainsi que la communication avec les parents de l'élève à besoin particuliers étaient des éléments aidants. Globalement, elles abondent dans le sens des diverses recherches, dont celles de Hwang et Evans (2011) et McGhie-Richmond et al. (2013), en stipulant qu'une bonne collaboration avec les intervenants était essentielle pour se sentir adéquatement soutenue.

Enfin, les enseignantes qui ont participé à notre étude ont mis en évidence la question des logiques affinitaires que nous n'avions pas relevée dans notre cadre théorique : elles ont évoqué l'importance d'un bon « feeling » avec les aides et enseignants spécialisés pour pouvoir instaurer une bonne collaboration. Cela s'est vérifié avec l'enseignante 4 qui a évalué son degré de satisfaction relatif à l'aide fournie par l'enseignante spécialisée de façon nuancée.

7. Conclusion

Bien que la nécessité du soutien prodigué aux enseignants dans le cadre de l'intégration scolaire soit majoritairement reconnue dans la littérature, il est dommage de constater qu'à travers de nos résultats, la réalité du terrain ne permet pas toujours la mise en place d'aménagements efficaces allant en ce sens. De plus, malgré le nombre croissant d'élèves à besoins particuliers intégrés dans les classes régulières, la littérature ainsi que nos résultats démontrent que les enseignants se plaignent d'un manque de formation adéquate. En tant qu'étudiantes terminant la HEP, nous sommes également surprises que le contenu de la formation ne soit pas plus dense ; un outillage plus complet nous semble effectivement nécessaire pour que les enseignants se sentent aptes à intégrer avec succès ces élèves à besoins particuliers.

Nos résultats principaux démontrent que nos participantes s'estiment globalement satisfaites du soutien mis en place pour les soutenir. Néanmoins, elles disent ne pas se sentir suffisamment soutenues pour intégrer des élèves à besoins particuliers et que des sources de soutien plus conséquentes sont nécessaires pour les aider plus adéquatement dans leur pratique. Cela implique que la direction soit plus efficace et réactive dans la mise en place des divers aménagements et qu'il y ait suffisamment de ressources (tant financières que matérielles ou humaines) disponibles.

Au niveau des implications pour le terrain et la formation, il serait intéressant de proposer aux enseignants une formation plus complète et plus concrète qui pourrait les outiller en termes de pratiques et ressources pour appliquer l'intégration scolaire avec succès. Ainsi, leurs besoins en soutien s'en trouveraient diminués ; nos participantes viennent appuyer cela en mentionnant le souhait d'être formées plus adéquatement afin de pouvoir agir au mieux avec leurs élèves à besoins particuliers. En outre, selon Gaudreau (2011), cela pourrait renforcer leur sentiment d'efficacité, et ainsi favoriser leur ouverture aux pratiques intégratives.

En ce qui concerne plus spécifiquement notre travail, une de nos limites principales réside dans le faible nombre de nos participantes. En effet, pour comprendre encore plus finement le phénomène étudié, il serait judicieux d'élargir l'échantillon de recherche, ce qui favoriserait en outre une meilleure validité des résultats. Néanmoins, malgré le faible nombre de participants à notre recherche, les résultats obtenus ont tout de même été suffisamment riches pour nous permettre de tisser des liens entre notre cadre théorique et nos données récoltées.

De plus, nous avons mené nos entretiens séparément, ce qui peut avoir joué une influence dans la récolte de nos données. En effet, notre manière de mener les entretiens peut avoir orienté différemment les réponses des participantes ; cependant, nous avons tenté d'homogénéiser au mieux nos questions en suivant le même canevas (voir section 4.1.2).

En outre, notre recherche ne s'est concentrée que sur des établissements de communes voisines, qui plus est pouvant être considérées comme relevant d'un milieu socio-économique élevé. Ceci peut constituer, pour nous, un point faible de notre travail. En effet, les répartitions budgétaires pour les ressources dans les différentes écoles dépendent de plusieurs critères dont, entre autres, la taille de l'école, son effectif d'élèves à besoins particuliers intégrés dans les classes régulières et le niveau socio-économique de la commune concernée (Trépanier & Paré, 2012, p. 15). De ce fait, et dans l'optique d'une recherche future, il serait intéressant d'élargir le champ géographique au niveau du canton, en allant enquêter auprès d'écoles d'autres milieux, par exemple d'un milieu plus « populaire ».

Enfin, en regard des attentes des enseignantes quant au rôle de la direction en matière de soutien dans le cadre de l'intégration scolaire, il nous semblerait intéressant de mener une nouvelle étude en ce sens. Celle-ci pourrait avoir pour thématique : « Selon la direction, quel est son rôle dans le soutien à l'enseignant dans le cadre de l'intégration scolaire ? ». L'idée serait de confronter les divers points de vue des intervenants ; nous pourrions élargir encore davantage la compréhension de cette thématique en s'intéressant également aux perceptions des enseignants chargé de soutien, comme les enseignants spécialisés, d'appui et les aides à l'enseignant.

8. Bibliographie

Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(3), 132-140.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems : what are the levers for change ? *Journal of Education Change, 6*, 109-124.

Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de pédagogie, 134*, 87-96.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.

Bachmann, K., & Pulzer-Graf, P. (2012). Maintenir et encadrer des élèves à besoins particuliers dans l'école régulière. *Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, 156*, 5-111.

Beauregard, L., & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social, 45*(3), 55-76.

Bruchon-Schweitzer, M., & Boujut, E. (2014). *Psychologie de la santé. Concepts, méthodes et modèles* (2^e éd.). Paris : Dunod.

Caron, J., & Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale: concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec, 30*(2), 15-41.

CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Berne : CDIP. Repéré à (http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/RPT/OES-COMOF_Accord_intercantonal_201007_commentaires.pdf)

Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P.-A. (2012). Le soutien social aux enseignants : un facteur de réussite de la démarche inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 60*, 229-244.

Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin). Numéro thématique: Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en oeuvre*, 9, 11-31.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. Dans Doudin, P.A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L., & Lafranchise, N. (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 13-37). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Fuchs, W. (2009-2010). Examining Teachers' Perceived Barriers Associated with Inclusion. *SRATE Journal*, 19(1), 30-35.

Galand, B., & Gillet, M. P. (2004). Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants. *Cahier de recherche GIRSEF*, 26, 3-21.

Gaudreau, N. (2011). *Comportements difficiles en classe: les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants* (Doctoral dissertation, Université Laval).

Gessler Werts, M., Wolery, M., Snyder, E., Caldwell, N., & Salisbury, C. (1996). Supports and resources associated with inclusive schooling: perceptions of elementary school teachers about need and availability. *The Journal of Special Education*, 30(2), 187-203.

Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56-93.

Hwang, Y. S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.

Lakey, B., McCabe, K., Fisicaro, S., & Drew, J. (1996). Personal and environmental determinants of social support: Three generalizability studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1270-1280.

McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J. L., & Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 195-239.

Poupart, J., Deslauriers, J-P., Groulx, L-H., Laperrière, A., Mayer R., & Pires A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.

Ramel, S., & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant ? Dans Doudin, P.A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. & Lafranchise, N. (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 205-223). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 47-75.

Rodriguez, M. S., & Cohen, S. (1998). Social support. *Encyclopedia of mental health*, 3, 535-544.

Rousseau, N., & Thibodeau S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164.

Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: the social support questionnaire. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 127.

Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23-30.

Sermier Dessemontet, R. (2012). *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative*. (Thèse de doctorat. Université de Fribourg, Suisse). Repéré à (<http://edudoc.ch/record/112902/files/Thèse%20Rachel%20Sermier%20Les%20effets%20de%20l'intégration%20scolaire.pdf>)

Trépanier, N. S., & Paré, M. (2012). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

9. Annexe

Annexe : Echelles de mesure du soutien social

Résumé

Actuellement, en Suisse, divers textes de loi tendent à favoriser l'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers. Dans ce contexte, les enseignants des classes régulières jouent un rôle central ; en effet, ils font partie des premiers professionnels devant agir pour intégrer au mieux l'élève. Ils doivent également adapter leurs pratiques d'enseignement afin de viser une intégration réussie. Pour mener à bien un tel objectif, la recherche a montré l'importance d'un soutien de qualité et adéquat afin que les enseignants adhèrent aux pratiques intégratives. Or, elle rapporte également que les enseignants se sentent souvent peu soutenus dans le cadre de l'intégration scolaire.

Ainsi, ce mémoire cherche à comprendre ce qui est perçu comme soutenant par les enseignants intégrant des élèves à besoins particuliers ; pour ce faire, nous avons tout d'abord examiné, dans le cadre théorique, plusieurs thématiques, dont le soutien social et sa définition dans le contexte de la pédagogie ainsi que l'intérêt du soutien social dans le cadre de l'intégration scolaire.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec cinq enseignantes de classe régulière du niveau primaire. Les résultats principaux indiquent que les enseignantes ne se sentent pas suffisamment soutenues pour intégrer des élèves à besoins particuliers, mais qu'elles sont globalement satisfaites du soutien reçu. Nos résultats soulèvent également un paradoxe : les participantes ont exprimé avoir besoin de plus d'heures de soutien de la part des enseignants spécialisés et des aides à l'enseignant, alors que leur degré de satisfaction relatif à ce type de soutien est mitigé, particulièrement en ce qui concerne les aides à l'enseignant. Il est alors légitime de se demander si l'offre ne créerait pas la demande. Si la plupart de nos résultats corroborent ceux de la littérature, nous observons également que la question des logiques affinitaires entre les différents partenaires semble favoriser la perception de se sentir adéquatement soutenu.

En conclusion, il nous semble important d'évoquer le besoin d'une formation permettant de mieux outiller les enseignants en termes de pratiques intégratives pour, ainsi, réduire les besoins en soutien.

Mots-clés : Soutien social - perceptions - intégration scolaire - rôles des intervenants – enseignants réguliers – enseignement primaire

Annexe – Echelles de mesure du soutien / selon les modèles de Sarason (SSQ6 - 1983) et de Ahmmed et al. (2012)

1a. Est-ce que le soutien reçu de la part de (Direction / ES / Collègues / Famille / Autres :) était suffisant pour vivre l'expérience de l'intégration scolaire ? (Satisfaction par rapport à la source du soutien = QUI ?)

1. Pas du tout suffisant 2. un peu suffisant 3. Suffisant 4. Plutôt suffisant 5. Très suffisant

1b. Quel a été l'action concrète fournie par la source mentionnée ?
(Type de soutien reçu cité par le répondant = la nature concrète de l'aide procurée)

1c. Quel a été votre degré de satisfaction relatif au type de soutien mentionné ci-dessous ?

1. Très insatisfait 2. Insatisfait 3. Plutôt insatisfait 4. Plutôt satisfait 5. Satisfait 6. Très satisfait