



Haute école pédagogique

Avenue de Cour 33 – CH 1014 Lausanne

www.hepl.ch

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

L'inclusion des enfants aux besoins particuliers : représentations de futurs enseignants.

Mémoire professionnel

Travail de : **Marisa Castro**

Sous la direction de : **M. Patrick Bonvin**

Membre du jury : **M. Serge Ramel**

Lausanne, juin 2012

Table des matières

Remerciements	4
1. Introduction	5
2. Cadre conceptuel	8
2.1 Concepts d'intégration et d'inclusion scolaire	8
2.2 Pratiques de l'école jusqu'à ce jour	12
2.3 Concept de représentations sociales	13
2.4 Recherches sur les représentations sociales au sujet de l'inclusion scolaire.....	15
2.4.1 Représentations des enseignants	15
2.4.2 Représentations des étudiants en formation d'enseignant	17
2.4.3 Importance de la formation dans l'évolution des représentations	18
2.5 Recherches sur les effets de l'inclusion scolaire sur l'enfant en difficulté et sur les autres élèves	19
3. Démarche méthodologique	21
3.1 Population.....	21
3.2 Instruments et méthode d'analyse	22
4. Résultats	24
4.1 L'inclusion scolaire	24
4.1.1 Expérience(s) d'inclusion vécue(s) par les étudiants	24
4.2 Les représentations des étudiants	25
4.2.1 Définitions des enfants aux besoins particuliers	25
4.2.2 Pour ou contre l'inclusion scolaire	26
4.2.3 Représentations d'une intégration réussie	28
4.2.4 Effets perçus de l'inclusion scolaire sur les différents acteurs concernés	28
4.2.5 Réactions anticipées des étudiants face à une situation d'inclusion.....	30
4.2.6 Avantages et inconvénients perçus de l'inclusion par les étudiants	32
4.3 La formation	39
4.3.1 Formation et étudiants de 1 ^{ère} année	39
4.3.2 Formation et étudiants de 3 ^{ème} année	40
5. Discussion	42
5.1 Les représentations des étudiants face à l'inclusion scolaire	42
5.2 Les effets de la formation sur les représentations des étudiants.....	44

5.3 Synthèse des analyses.....	48
6. Apports et limites de la recherche.....	50
7. Conclusion	52
8. Références bibliographiques	54
9. Annexes	58
9.1 Grilles d'entretiens	58
9.1.1 Grille d'entretien pour les étudiants de 1 ^{ère} année	58
9.1.2 Grille d'entretien pour les étudiants de 3 ^{ème} année	60
9.2 Retranscription d'un entretien en guise d'exemple	63
9.3 Tableaux d'analyse des six entretiens	75

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier les étudiants qui m'ont accordé un peu de leur temps en passant les entretiens et qui ont répondu à mes questions, car sans eux, ce travail n'aurait pas pu être réalisé.

Un grand merci à mon Directeur de mémoire M. Patrick Bonvin qui m'a accompagnée tout au long de ce travail et qui a su me donner de précieux conseils.

Je remercie également ma famille qui m'a soutenue durant l'élaboration de mon mémoire.

1. Introduction

Depuis plus de trente ans maintenant, en Suisse, on parle d'intégration scolaire. Aujourd'hui, dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, nous nous trouvons dans une période de transition touchant également cette thématique d'intégration. Le système scolaire actuel est en pleine mutation avec l'harmonisation scolaire qui engendre entre autre l'utilisation d'un nouveau plan d'études dès la rentrée scolaire 2012 : le Plan d'études roman. De plus, l'acceptation le 4 septembre 2011 de la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire imposera quelques changements dès son introduction officielle dans l'institution scolaire.

Tout ceci nous oblige, en tant que membres du corps enseignant, à revoir nos démarches et à rediriger nos pensées, notamment en ce qui concerne l'intégration scolaire en optant pour une démarche dite plus inclusive, tirée du concept d'*inclusion scolaire*. En effet, dans la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), figure au Chapitre IX *Pédagogie différenciée* (art.98 Principes généraux) que « [le directeur et les professionnels concernés] privilégient les solutions intégratives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire ainsi que du fonctionnement de la classe. » (p.19). Dans l'Avant-projet de loi sur l'enseignement obligatoire déjà, on pouvait lire sous la même rubrique qu' «une école plus inclusive se doit d'accueillir tous les élèves, y compris ceux qui ont des besoins particuliers pour autant que les solutions adoptées soient favorables à leur développement et à leur formation. Les mesures inclusives sont celles qui favorisent la proximité de tous les élèves, par opposition aux mesures séparatives représentées par les classes, les filières ou les écoles particulières.» (p. 34).

Ces extraits reflètent la tendance actuelle qui ne vise plus à placer l'élève en difficulté dans un environnement adapté, mais plutôt à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour garder cet élève en classe régulière malgré ses difficultés ou son handicap en lui fournissant les moyens et les méthodes les mieux adaptés.

En outre, nous pouvons constater que ces deux textes traitent de la même thématique en utilisant deux termes différents. Dans la LEO on parle de *solutions intégratives* alors que dans l'Avant-projet, on mentionne plutôt *l'école plus inclusive* ou encore *les mesures inclusives*. Il est donc nécessaire de préciser que ces deux concepts (intégration scolaire et inclusion scolaire) sont souvent utilisés comme étant des synonymes, mais qu'à l'heure actuelle, on préfère le mot inclusion, apparu plus récemment dans le domaine de l'enseignement, à celui d'intégration. Ces deux notions sont développées dans la section 3.1 du cadre conceptuel.

Ce sujet touche donc directement les enseignants et principalement les futurs enseignants qui bénéficient actuellement d'une formation qui tient compte des changements qui sont mis en place dans cette nouvelle loi.

Etant directement concernée par cette thématique de l'inclusion scolaire, je me suis penchée sur le sujet, ce qui m'a amené à poser la question suivante :

Quelles sont les représentations des étudiants en début et en fin de formation d'enseignant à la Haute école pédagogique du Canton de Vaud sur l'inclusion des enfants aux besoins particuliers ?

Afin de répondre à ma question de recherche, j'ai émis trois hypothèses auxquelles j'ai pu donner réponse grâce aux entretiens effectués avec les différents étudiants.

Premièrement, je pense que les représentations des étudiants face à l'inclusion scolaire évoluent et se modifient au cours de la formation.

Deuxièmement, il semble que les étudiants n'ayant pas encore suivi de formation auraient tendance à se montrer plus anxieux et à avoir une image plus « négative » de l'inclusion scolaire des enfants aux besoins particuliers. Cette image se crée au fil des ans, au travers de ce qui est transmis par la société et, dans ce cas, par l'école. On peut constater que l'institution scolaire n'a, jusqu'à présent et aujourd'hui encore, que peu pratiqué l'inclusion scolaire et qu'elle tend plutôt à exclure les enfants aux besoins particuliers en les plaçant dans des institutions spécialisées ou dans des classes spéciales réservées aux élèves en difficulté.

Pour terminer, une personne mal informée ou peu formée sur la question de l'inclusion peut se montrer réticente face à cette pratique qui demande une implication importante et la mise en place de structures ou d'aides particulières.

La formation que suivent les étudiants en vue de devenir enseignants joue un rôle crucial dans les représentations qu'ils se font du métier en général, mais surtout, sur leurs représentations de l'inclusion scolaire ainsi que des enfants aux besoins particuliers. Ce qui signifie qu'un étudiant ayant déjà suivi la plus grande partie de sa formation devrait appréhender l'inclusion scolaire avec moins de craintes et se montrer plus ouvert à cette « nouvelle » pratique qu'un étudiant débutant.

Dans la première partie de ce mémoire, j'ai introduit les deux concepts clés en lien avec ma question de recherche : l'inclusion scolaire en passant d'abord par l'intégration scolaire et les représentations sociales. J'ai ensuite présenté un certain nombre de résultats de recherches sur les représentations au sujet de l'inclusion scolaire et sur l'importance de la formation dans l'évolution des représentations.

Dans un deuxième temps, j'ai créé une grille d'entretien me permettant d'interroger trois étudiants de 1^{ère} année en mention +3/+6 en début d'année scolaire. Puis j'ai repris la même grille d'entretien en modifiant certains points à propos de la formation pour interviewer trois étudiants de 3^{ème} année en mention +3/+6 en milieu d'année scolaire, trois mois avant la fin de leur formation. Pour réaliser ce travail, j'ai effectivement choisi d'entrer dans une démarche qualitative en effectuant des entretiens semi-dirigés grâce à la grille reprenant les thèmes principaux : l'inclusion scolaire, les représentations de l'inclusion scolaire et la formation.

Enfin, j'ai analysé les six entretiens en réalisant pour chaque question trois types de comparaison :

1. les étudiants de 1^{ère} année entre eux ;
2. les étudiants de 3^{ème} année entre eux ;
3. tous les étudiants confondus.

Ces comparaisons m'ont permis de faire ressortir les différences et similitudes entre les étudiants en fonction de l'avancée de leur formation.

J'ai finalement établi une relation avec la théorie présentée au début du travail pour ensuite répondre à ma question de recherche en fonction de mes hypothèses de départ.

2. Cadre conceptuel

Je me suis penchée sur plusieurs concepts et notions qui me semblaient fondamentaux pour mener à bien ce travail. Ma problématique étant basée essentiellement sur le thème de l'inclusion scolaire, il me paraît nécessaire d'expliquer ce concept en l'introduisant avec celui d'intégration, apparu plus tôt dans le domaine de l'éducation.

Par la suite, j'aborderai les différentes pratiques de l'école jusqu'à aujourd'hui pour définir ensuite le concept de représentations sociales.

Je terminerai ce chapitre en parlant de la recherche et en donnant certains résultats trouvés autour du thème de l'inclusion scolaire et des représentations en lien avec celui-ci.

2.1 Concepts d'intégration et d'inclusion scolaire

Afin de mieux comprendre ce qui est attendu de la part des enseignants dans le cadre de la réforme scolaire, il me semble important de développer les deux concepts fondamentaux suivants : l'intégration et l'inclusion scolaire.

Le concept d'intégration naît dans les années 60 dans le but de marquer une rupture avec les pratiques de ségrégation qui consistaient à isoler complètement les élèves handicapés ou avec de sévères troubles d'adaptation ou d'apprentissage. Apparaît ensuite dans les années 70 la notion de *mainstreaming* aux Etats-Unis, couramment traduit en français par *intégration* et, dans le milieu éducatif, par *intégration scolaire*. Thomazet (2006) donne une définition de l'intégration scolaire qui suppose « la mise en œuvre de dispositifs de soutien et de rééducation pour adapter l'enfant ou l'adolescent à l'école ordinaire (il en est retiré lorsqu'il n'est pas jugé capable de bénéficier de l'enseignement dispensé). » (p.19). Avec l'intégration, on essaie donc d'adapter l'enfant au milieu.

A partir de là, plusieurs pays, notamment au Canada, se basent sur cette nouvelle notion pour mettre en place des pratiques d'intégration dans le système scolaire. Au Québec par exemple, on élabore le rapport COPEX (1976) et son système en cascade qui propose « une gradation des services d'aide en huit niveaux, du contexte le plus inclusif à celui le plus ségrégatif. » (Rousseau, Lafortune & Bélanger, 2006, p. 18), c'est-à-dire allant de l'enseignement en classe ordinaire à plein temps (niveau 1) à l'enseignement à l'intérieur d'un centre hospitalier (niveau 8). Entre-deux, diverses formes de soutien sont proposées telles que du matériel, des spécialistes, des classes ressources ou encore des classes de développement. Le sixième niveau correspond au placement de l'élève dans une institution spécialisée.

En Suisse et dans le canton de Vaud en particulier, les discussions autour de l'intégration sont notamment influencées par le débat italien et commencent à faire sens lorsqu'on constate des écarts grandissant entre les élèves dus à des difficultés de plus en plus marquées. Ceci, même si les élèves handicapés ou présentant des troubles sérieux sont déjà placés dans des institutions spécialisées. Pour répondre à ces difficultés de plus en plus nombreuses et à cette hétérogénéité toujours plus présente, le département instaure des mesures de pédagogie compensatoire (appuis pédagogiques, classes de développement, etc.). Plus tard, viennent s'ajouter des mesures plus intégratives telles que les classes ressources, l'intervention des MCDI (Maître de classe D itinérant) dans les classes et l'intervention des SPS (Soutien pédagogique spécialisé) dans les classes également.

En Suisse et ailleurs, on constate une évolution relativement rapide quant à la mise en place de ces mesures plus intégratives dans le milieu éducatif, notamment grâce à sa prise en compte dans des textes de lois comme par exemple dans la *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux* (1994) adoptée par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Dans son *Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*, il est mentionné que « [...] l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. [...] Le défi auquel est confronté l'école intégratrice est celui de mettre au point une pédagogie centrée sur l'enfant, capable d'éduquer tous les enfants, y compris ceux qui sont gravement défavorisés. » (p.6).

Dans la *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées* datant du 13 décembre 2002 on peut également lire à la Section 5 *Dispositions relatives aux cantons* art. 20 que « [les cantons] encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé. » (p. 8). Cependant, cela ne suffit pas et une majorité d'enfants présentant des besoins particuliers restent exclus du système scolaire ordinaire.

Dans les années 90, on voit alors émerger un nouveau concept : *l'inclusion* également appelé *full inclusion* en anglais. Selon le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la*

formation, « l'inclusion désigne l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous, quelles que soient leurs éventuelles particularités. » (p. 489). Plus précisément, « [...] l'inclusion scolaire s'applique ainsi à l'ensemble des enfants, particulièrement à ceux qui sont en situation de handicap ou qui ont des « besoins éducatifs particuliers », et qui sont considérés comme ayant le droit d'accéder à l'école de leur quartier, voire aux classes ordinaires, et de participer, au même titre que les autres, aux activités pédagogiques. » (p. 489).

Selon Thomazet (2006), l'inclusion scolaire suppose une intégration physique, sociale et pédagogique permettant à tous les élèves d'être scolarisés en fonction de leur âge et non par rapport à leur niveau scolaire. On peut alors distinguer trois niveaux dans l'intégration scolaire auxquels je vais donner une définition :

1. *l'intégration physique* suppose la présence physique d'un ou plusieurs élèves aux besoins particuliers dans une classe dite ordinaire.
2. *l'intégration sociale* consiste à faire participer un ou plusieurs élèves aux besoins particuliers à différentes activités prévues au sein de la classe ou de l'établissement, en interactions avec d'autres élèves de la même classe ou du même âge.
3. *l'intégration pédagogique* demande une adaptation des objectifs, des moyens et des méthodes à mettre en œuvre en fonction des besoins particuliers des élèves intégrés. Elle suppose une individualisation du programme scolaire pour le ou les élèves aux besoins particuliers.

Lorsqu'on parle d'inclusion scolaire, c'est bien dans une optique permettant de répondre aux besoins particuliers des enfants, donc, en s'adaptant à l'enfant et à ses difficultés. Ce concept penche vers une signification différente que celui de l'intégration qui suppose que c'est à l'enfant de s'adapter au milieu et non pas au milieu de s'adapter à l'enfant en difficulté. Toutefois, dans le domaine de l'éducation, ces deux termes (*intégration scolaire* et *inclusion scolaire*) sont souvent utilisés comme synonymes et, même si depuis le début du XXI^{ème} siècle nous tentons d'entrer dans une dynamique plus proche de celle de l'inclusion, le terme le plus fréquemment utilisé au sein de l'institution scolaire reste celui d'*intégration*.

Ce concept d'inclusion est aujourd'hui préconisé par l'école vaudoise qui se dit vouloir être une école plus inclusive. De plus, ceci est aujourd'hui inscrit dans la *Loi sur l'enseignement obligatoire* datant du 7 juin 2011. Aussi, la LEO a introduit le chapitre de *Pédagogie*

différenciée, autrefois intitulé dans la LS (Loi scolaire datant du 12 juin 1984) *Pédagogie compensatoire*.

En effet, avec la pédagogie compensatoire, l'idée était de placer l'élève éprouvant des difficultés et pour lesquelles les mesures d'appui n'étaient pas suffisantes, dans des classes : à effectif réduit, d'accueil ou de développement. L'élève se retrouvait, d'une certaine manière, exclu de la classe régulière afin de recevoir un enseignement adapté à ses besoins. Avec la pédagogie différenciée, ce type de classes n'existe presque plus et elles sont remplacées par des mesures d'enseignement spécialisé qui supposent que « lorsque l'appui pédagogique prévu à l'article 99 s'avère insuffisant pour prendre en compte ses besoins particuliers, l'élève est mis au bénéfice des mesures ordinaires ou renforcées d'enseignement spécialisé, au sens de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. » (LEO, Chapitre IX Pédagogie différenciée art. 100a, p. 20). Ceci signifie que les mesures d'aide proposées dans la pédagogie différenciée visent non plus à être données en excluant l'élève en difficulté des classes régulières afin qu'il reçoive l'aide nécessaire, mais plutôt en l'intégrant le plus possible dans celles-ci pour recevoir le soutien pédagogique. On suppose donc une collaboration étroite entre l'enseignant spécialisé qui intervient auprès de l'enfant aux besoins particuliers et l'enseignant régulier, étant donné que ceux-ci sont amenés à travailler ensemble au sein de la même classe et avec le même élève, à des moments différents.

Rousseau (2009) explique que la mise en place d'une pédagogie inclusive nécessite une collaboration efficace entre les différents membres du système scolaire (enseignants, enseignants spécialisés, spécialistes, direction, etc.) et qu'elle ne peut résulter de la volonté d'une seule personne. C'est dans une optique de collaboration que l'inclusion d'un enfant aux besoins particuliers doit se faire.

Cependant, l'inclusion scolaire ne peut réussir et donc être bénéfique aux différents acteurs que si certaines conditions sont mises en place. Philippe Nendaz, chef de l'Office de l'enseignement spécialisé du canton de Vaud et président de la commission romande de l'enseignement spécialisé, nous donne, dans une interview réalisée pour l'émission *De quoi j'me mêle : des élèves presque comme les autres*, diffusée sur la RSR le dimanche 15 janvier 2012 (devenue RTS depuis le 29.02.12), les trois conditions nécessaires au bon déroulement d'une intégration scolaire :

- 1) l'anticipation, la planification : lorsque l'enseignant sait à qui il aura à faire et avec quel enseignant spécialisé il devra travailler ;
- 2) l'adhésion de la part de l'enseignant : inutile de forcer un enseignant si cela peut engendrer des craintes ou des peurs ;
- 3) les moyens qui peuvent être mis en œuvre : enseignants spécialisés, personnel spécialisé (logopédiste, psychomotricien, psychologue) afin de former une équipe pluridisciplinaire pour contribuer au bon développement de l'enfant.

2.2 Pratiques de l'école jusqu'à ce jour

Concernant les enfants handicapés ou ayant des besoins particuliers, nous nous sommes habitués à une pratique d'exclusion. En effet, la création de l'enseignement spécialisé date de 1972, sachant que plusieurs écoles spéciales existaient déjà avant celui-ci. Ainsi, les différents membres de l'institution scolaire, notamment le corps enseignant, ont eu le temps depuis 40 ans maintenant, d'intérioriser un modèle visant à la séparation (Ramel, 2008).

Selon l'OFS (2009), cité dans Baumberger (2010) : « en Suisse, entre les années scolaires 1980/1981 et 2001/2002, le taux d'élèves qui suivaient l'école obligatoire selon un plan d'étude particulier a passé de 4,3% à plus de 6,1% » (p.10). On remarque une sensible augmentation d'élèves « séparés » du cursus scolaire ordinaire. Entre 2003/2004 et 2008/2009, cette même catégorie est passée de 6,3% à 5,1%. On constate donc une légère diminution du taux d'élèves sortis des classes ordinaires en Suisse, cependant, ce taux reste aujourd'hui encore trop élevé par rapport à ce qui est attendu de l'école en terme d'intégration scolaire.

L'exclusion pratiquée jusqu'à ce jour dans les écoles dépend du type de besoins particuliers rencontrés par les élèves, mais également des moyens mis à disposition pour y faire face. A partir de là, on détermine le moment et le type d'exclusion à mettre en place. Par exemple, des enfants présentant des déficiences intellectuelles ou encore des troubles sensoriels sont généralement directement exclus du système scolaire ordinaire et placés dans des établissements spécialisés avec des gens formés pour les accueillir.

En ce qui concerne les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, nous recourons à la différenciation structurale qui suppose la création, dans un même système scolaire, de différents types de classes conçues pour regrouper les élèves en fonction de leur

niveau, de leurs difficultés et essentiellement par leur «...degré « d'inaptitude », à répondre aux exigences d'une classe ordinaire. » (Doudin, Borboën & Moreau, 2006, p. 147).

Ceci signifie que malgré les mesures d'aide qui ont été mises en place depuis plusieurs années déjà afin d'aider les enfants ayant des besoins particuliers (allophones, difficultés d'apprentissage, de comportement, etc.) comme par exemple la pédagogie compensatoire, nous recourons toujours à une certaine forme d'exclusion alors que le but visé est l'intégration de l'élève. Doudin & Lafortune (2006) affirment : « [...] ces mesures reposent sur un paradoxe qui consiste à vouloir mieux intégrer sur le plan scolaire l'élève tout en l'excluant – de son groupe d'âge en le faisant redoubler – de la classe ordinaire, soit momentanément (appui), soit durablement, voire, dans de nombreux cas, définitivement (classe regroupant des élèves en difficulté). » (p. 65). Cet extrait expose les mesures d'aide visant à séparer l'élève - en le faisant redoubler, en le faisant suivre un appui pédagogique, en le plaçant dans une classe spéciale, par exemple, dans une classe de développement, ou encore en le plaçant dans une institution spécialisée. Mais depuis quelques années, nous assistons à une évolution quant aux mesures d'aide visant à l'intégration. En effet, avant, on pensait qu'en excluant l'enfant momentanément ou durablement, cela aurait un impact positif sur ses apprentissages, alors qu'aujourd'hui nous savons, grâce à de nombreuses recherches (pour une synthèse, voir Doudin & Lafortune, 2006), que l'inclusion d'un enfant aux besoins particuliers comporte plus d'avantages que le recours à la séparation. Aujourd'hui, ces mesures d'aide visent à maintenir l'élève en difficulté en classe régulière avec l'intervention d'un enseignant spécialisé en classe également.

2.3 Concept de représentations sociales

Le mot « représentation » tire son origine du latin « *repraesentare* » qui signifie *rendre présent*. Dans le nouveau Petit Robert 2008, ce terme est défini en psychologie comme étant le « processus par lequel une image est présentée aux sens. *La perception, représentation d'un objet par le moyen d'une impression. Les représentations que nous avons du monde existant.* ». Cette définition nous amène à faire un premier constat : les représentations sont liées au monde qui nous entoure et elles permettent de lui donner du sens.

Selon Jodelet (1999), la notion de représentations sociales constitue « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (p.53). Parallèlement à la

définition précédente, on voit apparaître clairement ici la dimension sociale, notamment lorsque l'auteur utilise les termes suivants : socialement, partagée, réalité commune, ensemble social. En effet, les représentations sociales participent à la construction de l'identité d'un groupe et peuvent ainsi la faire perdurer ou également la modifier sur une plus ou moins longue durée.

Notons que ces représentations peuvent être modifiées à tout moment en fonction d'une situation ou d'une expérience vécue, d'une interaction avec d'autres membres du même groupe ou encore d'une interaction avec d'autres groupes. De plus, Jodelet (1999) nous explique que les médias peuvent avoir une certaine influence sur l'élaboration et les changements de représentations. Cette influence, que l'on peut également appeler manipulation, peut être un facteur déterminant dans la construction des représentations individuelles ou sociales. Aussi, il est important de relever qu'à l'heure actuelle, les médias prennent une place conséquente dans la vie de l'homme et que nous y sommes constamment confrontés, surtout dans un pays comme la Suisse, pays qui est bien développé. Avec internet, la télévision ou encore la radio, nous sommes susceptibles de modifier nos représentations à tout moment. Mais cette technologie n'a pas un impact uniquement au niveau individuel, elle peut influencer les représentations d'un groupe ou d'une société toute entière sur un événement, un objet, un phénomène naturel, etc.

Lorsque nous parlons des représentations, qu'elles soient individuelles et sociales, nous sommes face à un « savoir de sens commun » également appelé « savoir naïf » (Jodelet, 1999). Effectivement, celui-ci se distingue du savoir scientifique puisqu'il donne lieu à des théories spontanées. Dans la vie de tous les jours, chaque individu crée sa propre représentation du monde et la modifie en fonction des expériences vécues, alors que le savoir scientifique est fixe, susceptible d'être modifié uniquement suite à de nouvelles découvertes dans la recherche, et ces connaissances sont vérifiables.

Plusieurs éléments peuvent intervenir dans la création ainsi que dans la modification des représentations sociales (Jodelet, 1999). En voici quatre que j'ai retenu et que je tenterai de faire ressortir dans l'analyse des entretiens :

- le groupe social auquel l'individu appartient ;
- les valeurs (propres à l'individu mais aussi au groupe) ;

- les éléments normatifs (textes de lois) ;
- les situations /expériences vécues (individuellement ou collectivement).

Ainsi, un étudiant peut arriver à la HEP avec une certaine représentation des enfants aux besoins particuliers, dépendant des expériences qu'il a vécues, des personnes avec lesquelles il a interagi au cours de sa vie et du groupe social auquel il appartient. Cette représentation peut, au cours de sa formation, être modifiée suite à ses nouvelles expériences (par exemple en stage) et ses nouvelles rencontres (autres étudiants, formateurs, enseignants, etc.). De ce fait, l'étudiant peut se rapprocher ou au contraire s'éloigner des représentations préconisées au sein de l'institution.

2.4 Recherches sur les représentations sociales au sujet de l'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire est un sujet d'actualité qui ne fait pas uniquement débat en Suisse, mais qui suscite de l'intérêt dans plusieurs pays et dans le monde entier. Dans ce chapitre, je vais donc présenter les résultats de plusieurs recherches effectuées dans différents pays ce qui me permet d'avoir une vision plus large en ce qui concerne l'inclusion scolaire, sa mise en place.

2.4.1 Représentations des enseignants

Les premiers acteurs concernés sont bien entendu les enfants ayant des besoins particuliers, mais il ne faut pas oublier les enseignants qui jouent un rôle prépondérant dans l'inclusion scolaire. En effet, l'attitude qu'ils développent face à cette pratique peut favoriser ou non l'inclusion d'un enfant dans la classe.

Les recherches effectuées en grand nombre sur ce sujet permettent de mettre en lumière deux points importants que l'on retrouve fréquemment dans les différents articles :

1. Les enseignants ont, en général, une attitude positive face à l'inclusion des enfants aux besoins particuliers.
2. Les enseignants ressentent un sentiment d'incompétence lorsqu'il s'agit d'accueillir dans les classes des enfants avec des besoins particuliers.

Par exemple, Ross-Hill (2009) a démontré qu'en général, les enseignants du primaire et du secondaire, ont une attitude positive face à l'inclusion d'enfants ayant des besoins particuliers, et Brackenreed (2008) a constaté que les enseignants ne se sentent pas suffisamment compétents pour accueillir des enfants aux besoins particuliers dans leur classe. De plus, une

étude dans le cadre d'un projet européen où des enseignants débutants ainsi que des étudiants en fin de formation ont été interrogés, a fait le constat suivant : « si le sentiment dominant de ces jeunes enseignants est un manque de compétences spécifiques et de savoir-faire, leurs réponses attestent très majoritairement, et ce dans tous les pays concernés, qu'ils sont convaincus de devoir répondre aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves. » (Rault, 2005, pp. 69).

Pour leur part, Ramel & Lonchamp (2009) ont remarqué que plus les enseignants ont d'expérience professionnelle, moins ils sont favorables à l'inclusion scolaire. En outre, les enseignants favorables à l'inclusion scolaire et la pratiquant sont plus exposés à des risques d'épuisement professionnel que ceux qui ne la pratiquent pas ou peu (Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger, 2009). Face à ça, il existe un facteur de protection essentiel afin d'éviter le plus possible le risque d'épuisement professionnel, plus couramment appelé burnout. Le soutien social est l'un des facteurs de protection le plus étudié. Plus précisément, Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger (2009) définissent le soutien social comme « [...] le réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques. » (p. 16). Il est donc essentiel de renforcer le soutien social mis à disposition des enseignants qui interviennent auprès d'élèves ayant des besoins particuliers ainsi que pour ceux qui se disent favorables à l'inclusion scolaire.

Bélangier & Rousseau (2003) relèvent, dans leur recherche, un autre élément important. En effet, les enseignantes se disent ouvertes à l'inclusion scolaire uniquement si certaines conditions sont respectées, telles que l'ajout de ressources (humaines, matérielles, etc.) ou encore une préparation adéquate à l'arrivée d'un(e) élève. C'est ce que nous fait également constater Ramel (2010) dans la présentation d'un projet développé au sein d'un établissement scolaire lausannois lorsqu'il cite : « les enseignantes observaient en effet dans leurs classes de plus en plus d'enfants en difficultés familiales, sociales, relationnelles et scolaires, alors que les moyens humains et financiers n'augmentaient pas en proportion. De plus le soutien apporté par les équipes pluridisciplinaires (psychologues, logopédistes, psychomotriciennes, infirmières scolaires et assistantes sociales) ne suffisait pas car ces professionnel-les étaient chroniquement surchargés [...] » (p. 1-2). Cela signifie qu'il existerait un écart entre ce que l'on désire mettre oeuvre en terme d'inclusion et ce qui est réellement réalisable dans le système scolaire actuel. Le souhait d'inclure plus les enfants aux besoins particuliers demande

la mise en place de plus de ressources afin d'aider les enseignants dans la démarche. Ici, il ne s'agit donc plus de sentiment d'incompétence, mais de sentiment d'insuffisance au niveau de ressources possibles afin que l'inclusion de(s) élève(s) se passent dans les meilleures conditions.

Doudin, Borboën & Moreau (2006) ont démontré qu'en Suisse, les représentations des enseignants face à l'inclusion d'élèves aux besoins particuliers peuvent être très différentes d'un enseignant à l'autre, et que leurs pratiques de réintégration sont également très hétérogènes. En effet, « [...] certains enseignants ne pratiquent jamais la réintégration en classe ordinaire d'élèves de classe de développement, alors que d'autres réintègrent ou accueillent trois élèves par année en moyenne. » (p. 156). Une hypothèse pour expliquer ces résultats serait que certains enseignants auraient une conception innéiste de l'apprentissage et de l'intelligence. Une formation adaptée permettrait donc de modifier ces représentations afin de les faire accéder à une conception plus constructiviste¹ de l'apprentissage. En effet, en partant de l'idée que l'on naît intelligent ou non (conception innéiste), on ne laisse aucune chance à l'élève de démontrer une possibilité d'évolution dans ses capacités d'apprentissage.

2.4.2 Représentations des étudiants en formation d'enseignant

Plusieurs recherches effectuées au niveau international montrent que les étudiants en formation d'enseignant ont, en règle générale, une attitude positive face à l'inclusion scolaire des enfants aux besoins particuliers (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 ; Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2009 ; Sharma, Forlin & Loreman, 2008). Ces études arrivent toutes à la même conclusion : l'importance d'une formation à l'inclusion et aux différents types de handicaps ou de besoins particuliers que les enfants peuvent éprouver. Elle joue donc un rôle essentiel quant au regard porté par les étudiants sur cette pratique.

Ruth & Berry (2010) ont proposé, suite à une recherche effectuée auprès d'étudiants en formation et d'enseignants débutant dans le métier, trois profils d'attitudes face à l'inclusion d'enfants aux besoins particuliers :

¹ Conception constructiviste : l'intelligence est perçue comme malléable (éducabilité cognitive).

1. positifs face à l'inclusion mais anxieux de ne pas savoir comment faire face à un enfant handicapé. Cette attitude est généralement développée chez les enseignants encore en formation, qui n'ont pas encore ou peu de pratique enseignante.
2. positifs face à l'inclusion et confiants de savoir quoi faire dans une situation inconnue. Cette attitude concerne également les étudiants en formation, mais également les jeunes enseignants qui ont déjà une certaine expérience professionnelle.
3. Réticents face à l'inclusion de peur que celle-ci leur prenne trop de temps et qu'elle ait un impact négatif sur les apprentissages des autres élèves de la classe. Cette attitude est principalement adoptée par des jeunes enseignants du secondaire I et II déjà expérimentés.

Toutefois, il se peut que les étudiants n'aient pas toujours une attitude positive face à l'inclusion. Avramidis, Bayliss & Burden (2000) ainsi que Hastings & Oakford (2003) ont pu constater que les étudiants évoquent parfois les élèves avec des troubles du comportement comme pouvant représenter un stress supplémentaire pour eux et pour les autres enfants de la classe. Ils se montrent donc plus anxieux face à ce type d'enfants.

2.4.3 Importance de la formation dans l'évolution des représentations

L'école a aujourd'hui une nouvelle vision de la différence et son but premier vise à intégrer le plus possible les enfants aux besoins particuliers dans les classes régulières. Pour ce faire, il paraît donc nécessaire de préparer les futurs enseignants ainsi que les enseignants déjà expérimentés, au travers d'une formation adaptée, à accueillir tout type d'enfants dans leur classe. Ceci permettrait, selon les différentes études qui se sont penchées sur le sujet, de développer une vision positive de l'inclusion scolaire.

En ce qui concerne la formation de base, plusieurs études citées au point précédent constatent que pour que les étudiants développent une attitude positive à l'égard de l'inclusion scolaire, il est nécessaire de leur fournir une formation qui les prépare à ça. Campbell & Gilmore (2003) et Sharma, Forlin & Loreman (2008) ont démontré que les représentations des étudiants évoluent au cours de la formation, pour autant que celle-ci apporte une éducation à l'inclusion scolaire des enfants aux besoins particuliers. Les étudiants ont donc une attitude plus positive face à l'inclusion au terme de leur formation ou même après un semestre de formation.

De plus, Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger (2009) relèvent qu' « en ce qui concerne le rôle de la formation initiale, il est indispensable que l'accent soit mis sur l'identification des personnes-ressources et une meilleure connaissance de la culture professionnelle des partenaires (psychologue, logopédiste, infirmières, assistants sociaux, etc.). » En effet, la formation à un enseignement inclusif ne doit pas uniquement traiter des enfants et de leurs difficultés, mais également de ce qui est à disposition de l'enseignant pour faire face à ces élèves aux besoins particuliers. Les personnes-ressources forment non seulement un soutien pédagogique et didactique pour l'élève, mais aussi un soutien social pour l'enseignant. Il est donc nécessaire de faire prendre conscience aux étudiants et aux enseignants des ressources qu'ils ont à disposition en terme d'accompagnement et de recherche de solutions.

La formation continue mise à disposition des enseignants expérimentés peut également jouer un rôle essentiel dans leurs représentations face à l'inclusion scolaire. Contrairement à la formation de base, les besoins en formation continue peuvent varier en fonction des expériences professionnelles des enseignants et du type d'élèves qu'ils rencontrent dans leur classe. C'est pourquoi il paraît nécessaire d'offrir plusieurs possibilités d'accès à cette formation continue, ainsi qu'une grande variété de programmes de cours en fonction des besoins ressentis par les enseignants. Ces besoins pouvant bien entendu être modifiés d'année en année selon les classes dans lesquelles ils interviennent.

2.5 Recherches sur les effets de l'inclusion scolaire sur l'enfant en difficulté et sur les autres élèves

On aurait tendance à penser que l'inclusion d'un enfant en difficulté ou handicapé dans une classe pourrait avoir des effets plutôt négatifs sur lui-même ainsi que sur les autres élèves de la classe. Cependant, plusieurs recherches citées par Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger (2009) démontrent que « le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés ne péjore pas les apprentissages scolaires et sociaux des élèves sans difficulté » (p.13). De plus, l'inclusion en classe régulière permettrait à l'enfant aux besoins particuliers de développer ses compétences scolaires et sociales.

En outre, Noël (2009) a également pu démontrer que du point de vue des enseignants pratiquant l'intégration, l'inclusion d'un enfant en situation de handicap dans leur classe ne

présente pas d'effets négatifs sur les élèves de la classe ou sur l'élève en lui-même. Au contraire, elle permettrait de développer plusieurs aspects tels que l'apprentissage du respect de la différence, la collaboration, etc.

Pourtant, malgré les résultats positifs de nombreuses études quant à l'inclusion des enfants aux besoins particuliers, Noël (2010) affirme : « [...] une peur exprimée fréquemment par un bon nombre de parents et d'enseignants reste celle que la présence d'enfants en situation de handicap n'entrave la progression scolaire des autres élèves de la classe. ».

Les résultats de toutes ces recherches m'ont poussée à réfléchir sur la question de l'inclusion scolaire ainsi que sur la formation que je suis actuellement au sein de la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne. C'est pourquoi je souhaite, au travers de ce travail, connaître les représentations des étudiants qui suivent la même formation que moi et tenter de déterminer si, comme dans certaines recherches déjà effectuées, ces représentations peuvent évoluer et se modifier au cours de celle-ci.

3. Démarche méthodologique

Afin de connaître les représentations de quelques étudiants actuellement en formation à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, j'ai décidé de leur faire passer un entretien semi-dirigé dans le cadre d'une démarche qualitative.

3.1 Population

Comme nous l'indique Kaufmann (2001) « la constitution de l'échantillon est à juste titre une des pièces maîtresse de l'entretien standardisé [...]. L'analyse de contenu ayant lieu en surface, la validité des résultats dépend en effet pour beaucoup de la qualité de l'échantillonnage. » (p.40). La population sélectionnée joue un rôle essentiel dans la démarche qualitative car ce qui va être analysé, ce sont les propos donnés par cet échantillon de personnes, c'est pourquoi il faut être vigilant en choisissant des personnes directement concernées par le sujet traité.

Pour ma part, j'ai choisi de me concentrer sur les étudiants en formation d'enseignant à la Haute Ecole Pédagogique et plus précisément sur les étudiants en mention BP +3/+6 préscolaire et primaire.

Afin d'effectuer une comparaison des représentations et dans le but d'obtenir des résultats correspondant à mon hypothèse de départ : les représentations des étudiants évoluent au cours de la formation, j'ai fait passer un entretien à trois étudiants de 1^{ère} année : deux filles et un garçon, et à trois étudiants de 3^{ème} année : deux filles et un garçon également, afin d'avoir une population plus ou moins identique.

Les trois étudiants en 1^{ère} année ont été interrogés au cours du mois d'octobre 2011, au début de leur formation, alors que les entretiens avec les trois étudiants de 3^{ème} année ont été effectués au cours du mois de mars 2012, à la fin de leur formation.

Pour des causes de délai, je n'ai pas pu réaliser la deuxième série d'entretiens au mois de mai, qui correspondrait à la fin de la formation avant les examens. Je suis consciente que ce facteur peut avoir un impact dans les résultats de mon travail, cependant, les étudiants de 3^{ème} année ont, à ce moment-là, plus de deux ans et demi de formation sur les trois ans prévus, ce qui signifie qu'ils ont, à ce stade, déjà effectué la plus grande partie de celle-ci.

Le tableau présenté ci-dessous permet de connaître les caractéristiques relevées chez chaque étudiant interrogé ainsi que la dénomination utilisée pour chacun d'eux par la suite dans l'analyse des résultats :

Etudiants	Année de formation	Sexe	Age
Etudiant 1 : ET 1	1 ^{ère} année	femme	21 ans
Etudiant 2 : ET 2	1 ^{ère} année	homme	21 ans
Etudiant 3 : ET 3	1 ^{ère} année	femme	24 ans
Etudiant 4 : ET 4	3 ^{ème} année	homme	23 ans
Etudiant 5 : ET 5	3 ^{ème} année	femme	22 ans
Etudiant 6 : ET 6	3 ^{ème} année	femme	22 ans

3.2 Instruments et méthode d'analyse

Dans le cadre de ce travail, je me suis concentrée sur la méthode dite compréhensive en faisant passer des entretiens semi-dirigés aux étudiants. Ceci permet à la personne interrogée de parler assez librement du sujet discuté. Toutefois, il est important de ne pas perdre de vue le fil rouge. Afin de répondre à ma question de recherche et dans le but de vérifier mes concepts, j'ai préparé deux grilles d'entretiens (Annexes 10.1.1 et 10.1.2), une pour les étudiants de 1^{ère} année et une pour les étudiants de 3^{ème} année. J'ai inséré d'une part les questions à poser aux étudiants et d'autre part les concepts qu'elles touchaient. Ces grilles m'ont permis de garder une structure générale tout au long des entretiens en guidant les étudiants. Le contenu des grilles était le même pour les étudiants de 1^{ère} année que pour ceux de 3^{ème} année, cependant, la question liée au thème de la formation a été légèrement modifiée pour les entretiens effectués au mois de mars. En effet, les étudiants arrivant au terme de leur formation, je ne pouvais pas leur demander ce qu'ils attendaient actuellement de la formation, mais bien qu'est-ce que celle-ci leur a apporté durant ces trois années. J'ai fait de même avec les questions suivantes : *pensez-vous que la formation va modifier vos représentations en terme d'inclusion scolaire?* et, *pensez-vous que la formation a augmenté vos compétences en terme d'inclusion scolaire?* en les adaptant pour les étudiants de 3^{ème} année de cette manière : *pensez-vous que la formation a modifié vos représentations en terme d'inclusion scolaire?* et, *pensez-vous que la formation a augmenté vos compétences en terme d'inclusion scolaire ?*

Les propos recueillis ont été enregistrés pour être ensuite retranscrits (un entretien a été joint en guise d'exemple, Annexe 10.2). J'ai d'abord sélectionné pour chaque question posée les

propos correspondant à des unités de sens que j'ai ensuite insérés dans un tableau d'analyse (Annexe 10.3) en les faisant chacune correspondre à une catégorie plus vaste, reliée ensuite à un thème. Puis j'ai effectué une première synthèse en comparant les unités de sens des six étudiants pour chaque question. Au vu de mon hypothèse, la synthèse a été faite en trois parties :

1. synthèse des étudiants de 1^{ère} année ;
2. synthèse des étudiants de 3^{ème} année ;
3. synthèse globale des 6 étudiants.

Ce tableau ainsi que ces synthèses m'ont aidée à mettre par écrit les résultats obtenus pour ensuite les comparer entre eux ainsi qu'avec les informations retenues dans le cadre théorique.

4. Résultats

Le tableau d'analyse des six entretiens (Annexe 10.3) étant très complet, je n'ai mis par écrit dans ce chapitre que les synthèses des résultats ainsi que quelques éléments qui me paraissaient essentiels et pouvant aider à la compréhension.

J'ai décidé de traiter les six entretiens en suivant les différentes catégories qui structurent ma grille d'entretien. Ces catégories ont été reliées aux thèmes principaux de mon mémoire : l'inclusion scolaire (section 5.1), les représentations des étudiants (section 5.2) et la formation (section 5.3). Cette dernière n'ayant pas été traitée sous forme de concept dans mon cadre théorique, il me paraît tout de même essentiel de la présenter parmi les thèmes principaux de ce travail puisqu'elle tient une place importante dans ma question de recherche. De même, le thème de l'inclusion scolaire ne représente qu'une petite partie des résultats puisqu'au cours des entretiens, j'ai principalement recueilli les représentations des étudiants face à l'inclusion scolaire afin de répondre à ma question de recherche.

Le point principal de ce travail étant le stade de formation des étudiants, je ne me suis pas attardée sur d'autres facteurs pouvant également jouer un rôle dans leurs représentations, comme par exemple le sexe, l'âge ou le milieu socio-culturel des étudiants. Dans la mesure où je ne compare pas les sexes, sachant que des femmes et des hommes ont été interrogés, j'ai utilisé le masculin dans cette analyse par convention.

4.1 L'inclusion scolaire

4.1.1 Expérience(s) d'inclusion vécue(s) par les étudiants

Durant leur parcours scolaire, deux étudiants sur six ont vécu une situation d'intégration scolaire alors qu'ils étaient encore élèves. Signalons que ce sont deux étudiants de 3^{ème} année. Depuis le début de leur formation à la HEP, cinq étudiants sur six ont vécu au moins une situation d'inclusion en tant que stagiaires et seul un étudiant de 1^{ère} année n'a jamais vécu, en tant qu'élève ou en tant que stagiaire, de situations d'inclusion.

Relevons que les étudiants de 3^{ème} année ont eu plus de possibilités de rencontrer des situations d'inclusion scolaire au vu des stages plus nombreux qu'ils ont eu l'occasion d'effectuer depuis le début de leur parcours de formation.

4.2 Les représentations des étudiants

Comme expliqué précédemment, les représentations que j'ai voulu faire ressortir au travers des entretiens sont celles liées à l'inclusion scolaire puisque c'est le sujet principal de mon mémoire.

4.2.1 Définitions des enfants aux besoins particuliers

Les définitions données par les six étudiants sur les enfants aux besoins particuliers contiennent toutes des éléments très différents et seulement deux points ont été mentionnés par la moitié des étudiants :

1. enfant qui a besoin d'aide/de soutien ;
2. enfant qui a besoin d'une attention particulière.

Le fait que l'enfant éprouve des difficultés et le fait qu'il ne rentre pas dans la norme/dans le cadre scolaire normal ont été soulevés à deux reprises, alors que les autres éléments de définition ne se retrouvent jamais d'un étudiant à l'autre. En effet, ET 2, étudiant de 1^{ère} année, affirme qu'un enfant aux besoins particuliers est « [...] un enfant qui ne rentre pas dans le système scolaire normal. » et ET 4, étudiant de 3^{ème} année, exprime d'une manière différente la « normalité » mais qui se rapproche des propos de ET 2 en déclarant que « [Un enfant aux besoins particuliers] c'est un enfant qui est hors norme. Ça veut dire qu'il y a la norme, bon on sait que tous les enfants sont différents, mais il y a quand-même un niveau de base [...] pour un enfant d'un certain âge. » On constate alors que ces deux étudiants partent de la même base pour établir une définition de l'enfant aux besoins particuliers.

Parmi les propos des trois étudiants de 1^{ère} année, je peux remarquer que seul un élément est exprimé à deux reprises : besoin d'une attention particulière/de plus d'attention.

De plus, ET 1 donne beaucoup de détails dans sa définition (huit unités de sens différentes) comparé à ET 3 qui reste plus vague dans ses propos et ne donne que deux éléments de réponse : situation de handicap et intégration dans les classes.

ET 2 quant à lui prend en compte l'aspect affectif qui n'est pas évoqué chez ses deux autres collègues en affirmant que « [...] ça peut être tout bonnement affectif pour moi. Donc un élève qui a des problèmes à la maison, c'est un élève qui a des besoins particuliers. ».

Dans les définitions des trois étudiants de 3^{ème} année, il n'y a également qu'un seul élément qui se répète deux fois : enfant qui a besoin de soutien de professionnel/ extérieur.

Il me paraît important de noter qu'ET 5 soulève le fait qu'un enfant aux besoins particuliers est un enfant qui a « quelque chose sur lequel on peut poser un diagnostic. ». Cet étudiant donne l'explication suivante : « C'est vraiment un truc du style hyperactivité ou dyslexie. Enfin tous ces problèmes « logopédiques » ».

Les différents exemples mentionnés ci-dessus me permettent d'observer que certains étudiants restent relativement vagues dans leurs explications, alors que d'autres perçoivent plutôt ces enfants comme entrant dans une catégorie bien précise.

4.2.2 Pour ou contre l'inclusion scolaire

En ce qui concerne l'inclusion scolaire en général, les avis ont beaucoup divergé. En effet, les trois étudiants de 1^{ère} année ont chacun donné une réponse différente :

- pour ;
- pour dans une certaine mesure ;
- ça dépend de la situation de handicap.

De même pour les trois étudiants de 3^{ème} année, les réponses sont les suivantes :

- pour ;
- pour mais ça dépend des moyens mis à disposition ;
- ça dépend des situations.

Je constate donc qu'entre collègues de même année de formation, les propos sont différents, mais que si l'on établit une comparaison entre les six étudiants, les avis se retrouvent entre ceux de 1^{ère} et ceux de 3^{ème}. ET 1 et ET 4 sont pour l'inclusion scolaire, ET 2 et ET 6 sont pour dans une certaine mesure/avec des moyens à disposition, ET 3 et ET 5 s'accordent à dire que cela dépend des situations.

Ci-après les résultats obtenus quant aux six exemples d'enfants aux besoins particuliers que j'ai soumis aux étudiants.

Par rapport à un élève allophone, la moitié des étudiants sont pour son intégration, un autre est du même avis mais ajoute qu'il faudrait des cours de langue, et deux autres pensent qu'il est

préférable de lui donner d'abord des cours de français intensif dans une autre classe et de l'intégrer un peu plus tard ou petit à petit en classe régulière.

En 1^{ère} année uniquement, aucun étudiant a la même opinion et en ce qui concerne les étudiants de 3^{ème} année, deux d'entre eux affirment qu'ils sont pour l'intégration d'un élève allophone.

On retrouve les mêmes résultats avec l'exemple d'un élève présentant des troubles du comportement. Les étudiants de 1^{ère} année ont tous un avis différent alors que deux étudiants de 3^{ème} année donnent la même réponse : ça dépend du degré du trouble.

Plus généralement, la moitié des étudiants rapportent que cela dépend du degré du trouble et l'autre moitié indique être pour mais avec certaines divergences dans leurs réponses : pour, pour si on peut cadrer, pour mais avec un suivi.

En ce qui concerne l'exemple d'un élève avec un trouble sensoriel, la moitié des étudiants donnent un avis négatif et ET 3 précise que « [...] dans les écoles, on n'a peut-être pas le matériel pour et pis on ne saurait pas comment gérer. Il faudrait nous donner une formation au préalable [...] ». Les trois autres étudiants répondent positivement, mais un d'entre eux ajoute tout de même qu'il est nécessaire d'avoir un soutien logistique pour ces enfants.

Ce sont les étudiants de 1^{ère} année qui se montrent les plus réticents face à ce type d'élèves. En effet, deux d'entre eux sont contre.

Chez les étudiants de 3^{ème} année, je peux mettre en évidence que les deux qui déclarent être pour l'inclusion scolaire de ces enfants l'ont déjà vécu dans leur pratique ou lorsqu'ils étaient à l'école. ET 4 dit l'avoir déjà vu en pratique et ET 6 explique avoir eu dans sa classe un camarade sourd : « moi, j'avais un élève sourd dans ma classe en 5-6^{ème}. Il y avait une dame qui venait faire du langage des signes pendant quelques périodes et pis le reste du temps voilà il arrivait à lire sur les lèvres. » Il ajoute également que pour un élève aveugle, cela demande plus d'adaptations que pour un élève sourd.

Lorsqu'on parle d'élèves présentant des troubles de l'apprentissage, la moitié des étudiants disent être pour, un autre ajoute qu'il faut un soutien à côté et un dernier estime qu'une formation adaptée est nécessaire. Un étudiant sur six a rapporté être contre l'intégration de ces enfants.

Les étudiants de 1^{ère} année sont pour, mais sous certaines conditions (formation adaptée, soutien à côté). Pour ceux de 3^{ème}, les opinions sont plus claires : deux étudiants sont pour et un s'oppose entièrement à cette intégration.

Par rapport à un élève présentant une déficience intellectuelle (exemple d'une trisomie 21), trois avis ressortent :

1. pour ;
2. contre ;
3. ça dépend du degré de handicap.

Pour chacun de ces avis on retrouve un étudiant de 1^{ère} et un de 3^{ème} année à chaque fois.

Le dernier exemple présenté aux étudiants était celui d'un enfant malade sans troubles cognitifs et c'est le seul à avoir réuni un seul et même avis de la part des six étudiants interrogés : pour.

4.2.3 Représentations d'une intégration réussie

Comme pour la définition de l'enfant aux besoins particuliers, les représentations que se font les étudiants d'une intégration dite réussie varient beaucoup. Chacun donne effectivement des éléments propres à l'image qu'il se fait de l'intégration.

Globalement, je remarque que la moitié des étudiants sont d'accord sur le fait qu'une intégration réussie est une intégration où les camarades ne font pas de différence, où l'élève en difficulté ne se sent pas différent et où l'élève intégré se sent à l'aise dans sa classe. Deux étudiants s'accordent également à dire qu'une intégration réussie c'est quand l'enfant en difficulté se sent intégré.

On ne retrouve aucun point commun dans les propos soutenus par les étudiants de 1^{ère} année et, chez les étudiants de 3^{ème} année, deux éléments sont mentionnés à deux reprises :

1. pas de différence entre l'élève en difficulté et les autres de la classe ;
2. l'élève en difficulté se sent à l'aise dans la classe.

Cependant, les propos tenus par les différents étudiants sont relativement proches les uns des autres sauf pour ET 6 qui est le seul à avoir mentionné l'importance pour l'enseignant de la classe d'être épaulé par des spécialistes dans le cadre d'une intégration scolaire.

4.2.4 Effets perçus de l'inclusion scolaire sur les différents acteurs concernés

Etant donné qu'un étudiant n'a jamais vécu, en tant qu'élève ou en tant que stagiaire, de situation d'inclusion scolaire, je n'ai obtenu les réponses que de la part de cinq étudiants : deux de 1^{ère} année et 3 de 3^{ème} année. Toutefois, un étudiant de 3^{ème} a vécu deux situations d'inclusion : une lorsqu'il était à l'école et une lorsqu'il était stagiaire, ce qui explique pourquoi il y a quatre situations pour les étudiants de 3^{ème} année et seulement 2 situations pour ceux de 1^{ère} année.

Le premier acteur concerné est tout d'abord l'enseignant de la classe. Selon les étudiants, cinq enseignants sur six ont bien vécu l'intégration et ont, après coup, été agréablement surpris par le bon déroulement de celle-ci. Cependant, l'un d'entre eux ressentait un peu d'appréhension au début à l'idée de recevoir cet enfant. Deux étudiants sur quatre à avoir constaté ceci sont en 1^{ère} année.

Deux étudiants de 3^{ème} année ont constaté que lorsque l'enseignant le vivait bien, c'était parce qu'il ne s'occupait pas forcément plus de l'élève inclus que des autres.

ET 6 a soulevé le fait que ça ne paraissait pas facile pour l'enseignante de sa classe de stage de gérer un élève allophone ainsi que les autres élèves de la classe.

Les autres élèves de la classe sont aussi des acteurs directement concernés par des situations d'intégration.

Les deux étudiants de 1^{ère} année ont plutôt mis en évidence des attitudes négatives de leur part telles que de la méfiance et de l'agressivité envers l'élève en difficulté. ET 3 précise même que « pour aller à la gym il n'y a personne qui veut lui donner la main, elle [l'élève en situation d'inclusion] se trouve toujours toute seule [...] ». Cette attitude est représentative d'une certaine forme de rejet de la part des autres élèves de la classe.

Les étudiants de 3^{ème} année ont pour leur part constaté deux types d'attitude. En effet, deux d'entre eux disent que les autres élèves avaient l'air de considérer l'élève inclus comme n'étant pas différent d'eux, alors que deux autres étudiants ont remarqué que celui-ci était mis à l'écart.

Le dernier acteur lié à l'inclusion est l'élève éprouvant des besoins particuliers.

Globalement, dans quatre situations sur six, les étudiants pensent que l'élève n'a pas bien vécu son intégration et dans les deux autres cas, ils ont l'impression que cet enfant l'a au contraire bien vécue.

ET 4 qui pense que, dans la situation qu'il a suivie comme stagiaire, l'enfant avec des besoins particuliers n'a pas bien vécu son intégration, explique que selon lui « [...] c'est surtout dû à l'enseignement, à l'enseignante plus particulièrement qui justement n'a pas du tout pris en compte son retard. [...] avec elle [l'enseignante], j'ai l'impression que si tu as des difficultés, ben tu en auras toujours à la fin. [...] elle ne va pas guider les élèves énormément, elle donne son cours et puis elle l'évalue. Il n'y a pas d'évaluations diagnostiques, formatives, tout ce qu'on a vu à la HEP qui permet la différenciation. ». Au travers de cet extrait, l'étudiant nous informe que l'enseignant joue un rôle important, voire même essentiel dans une intégration scolaire.

ET 5 a relevé que l'enseignant ne se préoccupait pas de l'élève en situation d'intégration, que les autres élèves de la classe se moquaient de lui et qu'il n'arrivait pas à se faire une place au sein de la classe, qu'il était mis à l'écart. Dans cette situation, je tiens à préciser que l'enfant est arrivé en cours d'année d'une institution spécialisée. C'est donc un facteur non négligeable dans l'intégration d'un élève, présentant des difficultés ou non, au sein d'une classe.

4.2.5 Réactions anticipées des étudiants face à une situation d'inclusion

Durant les entretiens, j'ai présenté aux étudiants deux situations fictives d'inclusion scolaire (cf. grilles d'entretiens en Annexe 10.1 et 10.2), mais pouvant survenir dans leur carrière professionnelle. Le but était de voir quelles étaient leurs réactions face à des situations d'inclusion scolaire. Dans le premier exemple, je les ai confrontés à l'inclusion, dans leur propre classe, d'un élève allophone, et dans le deuxième, j'ai fait de même mais avec un élève présentant des troubles de l'apprentissage en précisant que si cet élève est inclus, c'est qu'il présente des difficultés relatives à au moins deux ans de retard scolaire.

En ce qui concerne la situation avec l'élève allophone, quatre étudiants sur six réagissent avec de la peur ou de l'appréhension de ne pas y arriver, surtout à cause de la barrière de la langue. De plus, la majorité des étudiants (cinq sur six) vont directement se renseigner auprès de l'établissement pour savoir ce qui est déjà mis en place pour ce genre d'élèves ou ce à quoi ils ont droit dans cette situation.

Quand je leur demande s'ils se sentent prêts à accueillir cet élève dans leur classe, deux me répondent que oui, deux autres se sentent également prêts mais sous certaines conditions, un

étudiant ne se sent pas prêt à affronter ça et un dernier estime qu'on ne peut jamais vraiment être prêt dans de telles situations.

Plus précisément, chez les étudiants de 1^{ère} année, un étudiant se dit paniqué, un autre surpris et un dernier indique avoir une réaction négative étant donné que ça se passe dans sa première année d'enseignement.

Concernant le fait de se sentir prêt, les réactions sont assez hétérogènes. En effet, ET 1 déclare ne pas se sentir prête à l'heure actuelle, ET 2 affirme se sentir prêt mais avec de l'aide et ET 3 pense être prête.

Les trois étudiants de 3^{ème} année ont quant à eux deux réactions identiques :

1. un peu d'appréhension au début ;
2. se renseignent auprès de l'établissement des aides possibles/de ce qui est mis en place pour les E allophones.

Aucun d'entre eux n'éprouve le sentiment de ne pas être prêt; cependant, ET 4 explique qu'on ne peut jamais vraiment se sentir prêt et ET 6 se sent prêt uniquement si on lui donne de l'aide. ET 5 en revanche se dit être prêt à accueillir cet élève.

La deuxième situation a provoqué plus de réactions de la part des étudiants. La moitié avoue éprouver de la peur/de l'appréhension alors que deux autres déclarent être surpris. En outre, deux étudiants sur six se demandent s'ils vont y arriver mais le prennent comme un défi à relever.

Quand je leur demande s'ils se sentent prêts face à cette situation, deux d'entre eux me répondent ne pas se sentir prêts alors que dans le cas de l'élève allophone, seul un étudiant affirmait ne pas être prêt. Deux autres étudiants se disent prêts uniquement sous certaines conditions (par exemple avoir de l'aide), un autre, comme pour la situation précédente, rapporte qu'on ne peut jamais vraiment se sentir prêt et un dernier étudiant indique se sentir prêt à accueillir cet élève.

Il me paraît intéressant de soulever qu'ET 2 (étudiant de 1^{ère} année) affirme au cours de son entretien qu'il pense accepter cet élève dans sa classe, alors qu'ET 4 et ET 6 (étudiants en 3^{ème} année) mentionnent le fait qu'ils n'ont pas le choix d'accepter ou non et qu'ils doivent s'adapter à ce qui leur est imposé.

Les étudiants de 1^{ère} année se disent plus surpris qu'effrayés à l'idée de recevoir dans leur classe un enfant présentant des troubles d'apprentissage. Certes, l'un d'entre eux fait part de la peur ressentie surtout au moment de l'annonce, mais les deux autres se disent plutôt surpris. Deux étudiants expliquent ne pas se sentir prêts face à cette situation et ET 3 ajoute même dans son entretien que « [...] il faudrait vraiment avoir une formation assez adéquate pour les enfants qui ont des troubles de l'apprentissage. ». Le troisième étudiant se dit être prêt seulement si on lui accorde du soutien administratif et parental.

Chez les étudiants de 3^{ème} année, la peur est à nouveau plus présente que chez ceux de première année. Effectivement, deux étudiants sur trois affirment ressentir de la peur/de l'appréhension face à cette situation (surtout au début) et le troisième déclare réagir plus ou moins bien en fonction de l'aide qui lui sera apportée.

Quand on leur demande s'ils se sentent prêts à accueillir cet élève dans leur classe, les trois étudiants transmettent exactement les mêmes réponses que pour la situation précédente, c'est-à-dire : prêt, prêt avec du soutien, on ne peut jamais vraiment être prêt.

Je constate que certaines réactions peuvent se retrouver entre les étudiants de 1^{ère} et de 3^{ème} année; toutefois, quand il s'agit de se sentir prêt ou non, les réponses sont très différentes d'une année à l'autre mais également d'un étudiant à l'autre, même s'ils sont à un stade identique de la formation.

4.2.6 Avantages et inconvénients perçus de l'inclusion par les étudiants

Au cours des entretiens, j'ai demandé aux étudiants de me citer les avantages et les inconvénients de l'inclusion scolaire dans trois contextes différents :

1. en général lorsqu'on parle d'inclusion scolaire ;
2. par rapport à la première situation présentée : inclusion d'un élève allophone dans leur classe ;
3. par rapport à la deuxième situation présentée : inclusion d'un élève présentant des troubles d'apprentissage.

De plus, les étudiants interrogés ont été priés de donner les avantages et les inconvénients pour ces quatre niveaux :

1. au niveau de l'enseignant ;
2. au niveau des autres élèves de la classe ;

3. au niveau de l'élève en difficulté ;
4. au niveau de la société (pour l'inclusion en général) et au niveau de l'établissement (pour les deux situations).

Les questions étant identiques mais le contexte différent à chaque fois, j'ai décidé d'analyser les propos séparément et d'effectuer une synthèse par question et par niveau.

1) L'inclusion scolaire en général :

Cinq étudiants sur six s'accordent à dire que l'inclusion scolaire permet à l'enseignant d'apprendre d'autres manières de faire et deux étudiants ajoutent que cela leur montre autre chose. Sur ces cinq étudiants, deux d'entre eux sont en 1^{ère} année de formation et les trois autres sont ceux de 3^{ème} année. Les étudiants en fin de formation sont donc d'accord à l'unanimité sur ce point. Deux d'entre eux pensent également que l'inclusion enrichit et améliore la pratique de l'enseignant. ET 4 donne l'exemple suivant : « un élève qui est aveugle, on va peut-être amener les choses différemment que toujours par des dessins ou en écrivant au tableau noir » qui montre bien qu'en cherchant d'autres manières de faire, l'enseignant va automatiquement avoir plus d'idées et enrichir sa pratique.

Par rapport aux autres élèves de la classe, quatre étudiants (deux de 1^{ère} et deux de 3^{ème} année) mentionnent que l'inclusion est un bon moyen de leur faire prendre conscience qu'il n'y a pas tous les enfants qui sont, comme eux, favorisés et cela leur permettrait, selon eux, de mieux accepter la différence. Les trois étudiants de 3^{ème} année évoquent aussi le fait que l'inclusion donne lieu à une ouverture d'esprit chez les gens et plus précisément chez les camarades de classe.

Selon quatre étudiants sur six, le fait d'être avec des enfants dits « normaux » (sans handicap) aiderait l'élève en difficulté à se sentir comme eux dans un milieu le plus « normal » possible. Deux étudiants de 1^{ère} année pensent également que cela permettrait une meilleure socialisation pour l'élève inclus. L'un d'entre eux souligne que « [...] s'il passe la totalité de son éducation dans un établissement spécialisé, il ne voit pas vraiment le monde extérieur ».

Pour terminer, deux étudiants sur six relèvent que d'être inclus dans une classe régulière servirait à l'élève en difficulté afin d'être tiré vers le haut dans le cadre scolaire.

Au niveau de la société, l'avantage exprimé par la moitié des étudiants est que cela montrerait que tout le monde est pareil, sur un même pied d'égalité. ET 1 effectue une comparaison intéressante en lien avec le point mentionné précédemment en disant que « [l'inclusion] c'est un peu comme le racisme. On ne fait pas de différence entre les noirs et les blancs, alors là, on ne fait pas de différences entre les enfants normaux et les enfants handicapés. ».

Deux étudiants de 3^{ème} année insistent sur le fait que pratiquer l'inclusion est représentatif d'une société plus ouverte, et qu'une société plus ouverte laisse plus de possibilités aux gens de s'y intégrer. En guise d'exemple, ET 6 rapporte que « le but de l'école est justement de former des élèves qui puissent s'insérer dans le monde du travail. ». Une école plus inclusive laisserait donc place à un monde du travail plus inclusif lui aussi.

ET 4 déclare même au cours de son entretien que pour lui « [...] le modèle parfait c'est vraiment celui de la Finlande, Norvège, où ils acceptent tout le monde dans les classes. »

En ce qui concerne les inconvénients, la moitié des étudiants affirment qu'un élève inclus demande plus de temps à l'enseignant et cela engendrerait le fait de porter moins d'attention aux autres élèves de la classe.

Je peux aussi soulever que seuls les étudiants de 1^{ère} année (deux d'entre eux) mentionnent le fait qu'ils risquent de ne pas se sentir à la hauteur étant donné que c'est au début de leur carrière professionnelle.

Lorsqu'on demande aux étudiants de citer les inconvénients par rapport aux autres élèves de la classe, un élément peut être relié à ce qui a été dit dans le paragraphe précédent. En effet, deux étudiants sur six signalent que pratiquer l'inclusion peut ralentir le rythme de la classe, par exemple s'ils doivent attendre sur l'élève en difficulté.

Je remarque que les étudiants de 1^{ère} année ont exposé des éléments tels que : ils peuvent être méchants avec l'élève en difficulté, ils peuvent le mettre de côté. Ces attitudes n'ont pas du tout été mentionnées par les étudiants de 3^{ème} année.

En ce qui concerne l'élève en difficulté et les inconvénients liés à son inclusion scolaire, la moitié des étudiants indiquent qu'il peut se sentir encore plus différent en étant intégré dans une classe régulière. A part ce point qui apparaît à deux reprises chez les étudiants de 3^{ème} année et une fois chez les 1^{ères}, les autres éléments évoqués sont tous différents d'un étudiant à l'autre.

Je remarque également que les inconvénients énumérés sont pratiquement tous liés à des facteurs externes comme l'enseignant qui ne lui accorde pas assez de temps, l'enseignement qui n'est pas adéquat ou encore l'intégration est difficile car les autres enfants le rejettent.

Enfin, aucun inconvénient n'est mentionné en ce qui concerne l'inclusion au niveau de la société, sauf pour un étudiant de 3^{ème} année qui pense qu'un fossé peut se creuser entre les gens.

2) Première situation présentée : inclusion d'un élève allophone dans leur classe.

La moitié des étudiants pensent que l'inclusion d'un enfant allophone permet à l'enseignant d'apprendre d'une autre culture ainsi que de trouver d'autres manières de faire au sein de la classe. Parmi ces étudiants, deux sur trois sont en 3^{ème} année de formation. L'étudiant de 1^{ère} année qui estime que cela lui permettrait de trouver d'autres manières de faire précise toutefois que « [...] tu [l'enseignant] seras toujours en train de te poser la question : est-ce qu'on n'aurait pas dû le mettre avant, 6 mois, 8 mois dans une autre classe pour au moins lui donner les bases de français pour qu'il puisse communiquer avec les autres ? ». Cet extrait prouve une certaine réticence de la part de l'étudiant face à cette situation d'inclusion.

Concernant les autres élèves de la classe, les réponses des étudiants concordent entre elles. Cinq étudiants sur six soulèvent que les élèves vont ainsi pouvoir apprendre d'une autre culture. Deux d'entre eux sont en 1^{ère} année et les trois autres suivent leur dernière année de formation. Un de ces étudiant ajoute que le fait d'expliquer différemment peut aussi aider d'autres élèves de la classe.

Par rapport à l'élève allophone, les trois étudiants de 3^{ème} année s'accordent à dire qu'il va apprendre beaucoup plus vite en étant placé directement dans une classe régulière. C'est aussi l'avis de deux de 1^{ère} année, ce qui signifie que la majorité des étudiants interrogés sont d'accord sur ce point.

Par ailleurs, deux étudiants de 1^{ère} année affirment qu'ainsi, l'élève allophone est tout de suite intégré dans sa classe et qu'il établit directement un contact avec les camarades avec lesquels il poursuivra sa scolarité.

Les propos recueillis sur les avantages pour un établissement d'inclure un élève allophone sont différents chez les six étudiants.

Les étudiants de 1^{ère} année pensent plutôt que cela permet à l'établissement de changer la façon de faire, de montrer une ouverture d'esprit et que cette expérience peut être une base pour les prochaines situations similaires, alors que les étudiants de 3^{ème} année disent que c'est un signe d'interculturalité, que les élèves de cet établissement vont pouvoir plus facilement s'intégrer dans la société ou encore qu'il n'y a pas d'avantage.

Du côté des inconvénients, le fait que l'enseignant risque de laisser de côté les autres élèves de la classe car il se consacre plus à l'élève allophone, apparaît à quatre reprises: deux fois chez les étudiants de 1^{ère} et deux fois chez ceux de 3^{ème} année. Aucun autre élément n'a été mentionné à plusieurs reprises sauf chez les étudiants terminant leur formation qui ont évoqué deux fois la notion du stress/de la pression qu'ils pourraient ressentir en tant qu'enseignant dans cette classe.

Il en va de même au sujet des inconvénients par rapport aux autres élèves de la classe. Le fait qu'ils mettent l'élève allophone de côté ou que celui-ci éprouve de la difficulté à s'intégrer au groupe-classe est le seul point qui a été soulevé à la fois par les étudiants de 1^{ère} et par ceux de 3^{ème} année. Par rapport à cette situation, ET 5 déclare que « c'est plus difficile d'intégrer un élève allophone dans le groupe-classe qu'un élève qui parle déjà français. ».

Le deuxième élément qui apparaît deux fois n'est discuté que chez les étudiants de 3^{ème} année. Deux d'entre eux pensent que c'est à l'enseignant de s'organiser de manière à ne pas ralentir la classe. Cet aspect qui attribue un rôle important à l'enseignant n'est effectivement pas abordé dans les discours des étudiants de 1^{ère} année.

En ce qui concerne l'élève allophone, la majorité des étudiants indiquent qu'il peut être difficile pour lui de s'intégrer au sein du groupe-classe. Certains évoquent même qu'il peut se faire rejeter par les autres élèves « [...] sachant que les élèves sont assez cruels à cet âge-là. » rapporte ET 2. La barrière de la langue est énoncée à plusieurs reprises, mais ET 6 donne aussi une autre explication dans l'extrait suivant : « [...] même si c'est un élève d'un autre village qui déménage et qui ne connaît personne, ça va de toute façon être difficile de s'intégrer au début. ».

Les inconvénients par rapport à l'établissement cités par les étudiants sont, comme pour les avantages, tous différents. Il n'y a pas de point commun entre les propos des étudiants de 1^{ère} et de 3^{ème} année, et entre les étudiants de même année je remarque que seuls deux d'entre eux sont du même avis en informant qu'il n'y a pas d'inconvénient pour l'établissement.

Soulignons que deux étudiants (un de 1^{ère} et un de 3^{ème}) évoquent des inconvénients liés aux parents d'élèves. ET 1 énonce les difficultés à communiquer avec les parents de l'élève allophone s'ils ne parlent pas français non plus, par exemple pour transmettre les documents administratifs. ET 6 quant à lui prend en compte les autres parents en mentionnant que certains d'entre eux pourraient se plaindre de l'enseignant s'il prend plus de temps avec l'élève allophone qu'avec les autres.

3) Deuxième situation présentée : inclusion d'un élève présentant des troubles d'apprentissage.

Plus de la moitié des étudiants soulèvent que d'inclure dans leur classe un enfant avec des troubles de l'apprentissage leur permet ainsi de trouver d'autres manières de faire et d'expliquer différemment. Comme pour la situation de l'élève allophone, cela représente donc un enrichissement au niveau professionnel. Sur ces quatre étudiants, trois sont au terme de leur formation.

ET 4 explique que pour un enseignant, le fait de pratiquer l'inclusion peut comporter plusieurs inconvénients car cela demande, entre autres, plus de travail à fournir. Cependant, il affirme que « ça peut nous former encore plus. Ça peut être positif aussi. C'est assez compliqué parce que si c'est dans l'optique de l'aider, et on est là pour aider les élèves, ben c'est positif. ». Cela dépendrait donc en partie de la posture que prend l'enseignant face à cette pratique.

Les avantages au niveau des autres élèves de la classe cités par les différents étudiants varient d'un étudiant à l'autre et d'une année à l'autre. Seul un élément a été énoncé à deux reprises par des étudiants de 3^{ème} année : l'ouverture d'esprit.

Plus globalement, les étudiants ont, pour la plupart, répondu que cette inclusion pouvait être source de différents types d'apprentissages comme la tolérance, l'empathie, l'entraide, l'acceptation des autres, la socialisation ou encore apprendre à ne pas se moquer.

En ce qui concerne les avantages liés à l'élève en difficulté, les étudiants ont, cette fois-ci encore, donné des réponses différentes d'une année à l'autre. La socialisation est revenue deux fois chez les étudiants de 1^{ère} année et le fait de se sentir « normal » a été rapporté par les trois étudiants de 3^{ème} année. Ils pensent donc que le fait de l'intégrer dans un environnement « normal » lui attribue cette normalité qu'il n'a pas en étant exclu du système scolaire régulier.

Deux étudiants sur six pensent que, pratiquer l'inclusion d'un enfant éprouvant des troubles de l'apprentissage, signifie que l'établissement donne une chance à tout le monde.

Contrairement à leurs collègues de 1^{ère} année, les étudiants de 3^{ème} année (deux sur trois) ont pris en compte l'aspect organisationnel en évoquant le fait qu'une telle inclusion demande d'engager du personnel. Une d'entre elles précise même qu'il est nécessaire d'avoir une équipe pédagogique prête et compétente. Toutefois, ces deux étudiants ne savaient pas si ces deux points représentaient plutôt un avantage ou un inconvénient par rapport à l'établissement. J'ai donc décidé de les intégrer dans les deux.

Du côté des inconvénients, la majorité des étudiants affirment qu'une inclusion de ce type demande à l'enseignant plus de travail et plus d'effort/d'énergie. ET 4 ajoute qu'il y a des risques d'être surchargé par le travail.

La plupart des étudiants de 1^{ère} année expriment leur souci de prendre du retard avec la classe sur le programme, crainte qui n'est pas exprimée chez les 3^{ème} année puisqu'ils estiment que c'est le travail de l'enseignant de s'organiser de manière à ne pas prendre du retard ou ralentir le reste de la classe.

Au niveau des autres élèves de la classe, le fait qu'ils se retrouvent freinés/retardés dans leurs apprentissages ressort à nouveau à deux reprises quand on leur demande de lister les inconvénients.

De plus, deux autres étudiants pensent que les camarades auraient tendance à se moquer de l'élève en difficulté. ET 5 déclare même qu'ils risqueraient plus de se moquer de l'élève présentant des troubles de l'apprentissage que de l'élève allophone.

Finalement, la moitié des étudiants (dont deux de 3^{ème} année) s'accordent à dire que les autres élèves de la classe pourraient rejeter l'élève en difficulté.

En partant du fait que les camarades de classe adoptent un comportement comme mentionné ci-dessus, plus de la moitié des étudiants indiquent que cela pourrait enfoncer et démotiver encore plus l'élève en difficulté.

ET 1 déclare que ce genre d'attitude peut provoquer un blocage chez l'élève en difficulté. Il peut se braquer et rien apprendre du tout, mais il explique que « [...] c'est à l'enseignant de faire en sorte de bien expliquer aux autres élèves pour pouvoir l'intégrer comme il faut. ». Cette fois-ci encore, le rôle de l'enseignant est mis en avant par cet étudiant.

La moitié des étudiants ajoutent qu'il pourrait se sentir différent ou nul par rapport aux autres. Ils mettent donc en évidence le phénomène de comparaison entre individus.

Pour terminer, la moitié des étudiants ne voient pas d'inconvénient pour l'établissement de pratiquer cette inclusion scolaire et l'autre moitié évoque le fait d'engager du personnel et d'avoir une équipe pédagogique prête et compétente.

4.3 La formation

Les différents étudiants interrogés n'étant pas tous au même stade de formation, les questions posées pouvaient varier, dépendant s'ils étaient en 1^{ère} ou en 3^{ème} année. C'est la raison pour laquelle je n'ai pas effectué cette fois-ci de synthèse englobant les six étudiants, mais bien deux analyses distinctes : une pour les étudiants de 1^{ère} année et une pour les étudiants de 3^{ème} année.

4.3.1 Formation et étudiants de 1^{ère} année

Durant les entretiens, j'ai demandé aux trois étudiants de répondre à trois questions :

1. Par rapport à l'inclusion, quelles sont vos attentes vis-à-vis de la formation?
2. Pensez-vous que celle-ci va modifier vos représentations sur l'inclusion ?
3. Pensez-vous que celle-ci va augmenter vos compétences en terme d'inclusion ?

Concernant la première question, la majorité des étudiants désirent qu'on leur donne des outils afin de mieux comprendre comment procéder. ET 2 explique que « [...] on ne peut pas nous donner un exemple type et nous dire : voilà comment il faut procéder. » Effectivement, les étudiants sont conscients que l'inclusion n'est pas une règle à appliquer pour chacun, mais ils demandent d'avoir des bases sur lesquelles ils peuvent travailler. Un étudiant souhaite

également qu'on lui présente les différents cas spécifiques d'enfants aux besoins particuliers qu'il est susceptible de rencontrer dans sa pratique.

Les trois étudiants ont donné un avis différent quant à la deuxième question posée. En effet, le premier étudiant interrogé pense que la formation ne modifiera pas les représentations qu'il a actuellement. Le deuxième affirme qu'il est encore trop tôt pour le dire sachant qu'il n'a eu jusqu'à maintenant qu'un peu moins de deux mois de cours, et le dernier étudiant répond positivement à la question en ajoutant que pour que ses représentations soient modifiées, il est nécessaire que la formation présente clairement le sujet de l'inclusion.

Par rapport à la dernière question, deux étudiants sont d'accord pour dire que leurs compétences risquent assurément d'augmenter, mais ceci, uniquement si des cours sur l'inclusion leur sont proposés.

Le troisième étudiant pense également que ses compétences augmenteront, mais que cela restera juste une approche.

Finalement, deux étudiants sur trois affirment que c'est la combinaison des stages et des cours qui leur permettra d'augmenter leurs compétences, alors que le dernier signale que ce sont les stages qui lui feront augmenter ses compétences en terme d'inclusion.

4.3.2 Formation et étudiants de 3^{ème} année

Les étudiants actuellement en dernière année de formation ont quant à eux répondu à cinq questions :

1. Quelles sont vos impressions générales sur la formation ?
2. Pensez-vous qu'elle a modifié vos représentations sur l'inclusion scolaire ?
3. Pensez-vous qu'elle a augmenté vos capacités en terme d'inclusion scolaire ?
4. Avez-vous suivi des cours/des modules sur l'inclusion scolaire ?
5. Quelles modifications proposeriez-vous à la HEP afin de rendre la formation à l'inclusion optimale pour les étudiants ?

Les impressions générales sont très différentes d'un étudiant à l'autre. En effet, l'un d'entre eux déclare que la formation lui a apporté beaucoup de choses au sujet de l'inclusion alors qu'un autre estime ne pas savoir comment mettre en pratique la théorie reçue en cours. Un dernier n'a pas donné d'avis quant à cette question.

Les trois étudiants déclarent que leurs représentations n'ont pas été modifiées car ils avaient déjà cet avis avant de débiter leur formation. L'un d'entre eux précise que c'est en pratique qu'il a eu le déclic au sujet de l'inclusion scolaire. Il dit avoir toujours pensé ainsi, mais que c'est en réalisant un remplacement avec un enfant en situation d'inclusion qu'il a réalisé que c'était vraiment possible.

La troisième question a suscité des réponses variées. Un étudiant pense que la formation a augmenté ses compétences, un autre précise que ce n'est qu'au niveau didactique qu'elle lui a apporté quelque chose et le dernier n'a pas l'impression d'être plus prêt qu'au début et répond donc négativement à cette question.

En ce qui concerne les cours/modules sur l'inclusion scolaire, il est tout d'abord important de souligner qu'aucun cours n'a été mentionné par la totalité des étudiants interrogés. Deux cours et trois modules ont été évoqués deux fois : le grand cours du BP 304 (cours sur la dyslexie), le séminaire du BP 330 (un des étudiants interrogé ne suit pas ce cours), les modules BP 119, 219 et 319. ET 4 a également indiqué le grand cours du BP 203 « Evaluation, différenciation et régulation » qui, selon lui, représente la base de l'intégration : « si on suit la logique du cours, on devrait être capable d'intégrer n'importe quel élève, parce que justement avec cette évaluation diagnostique et formative, si on suit comme ça les élèves par rapport à leur niveau depuis où ils en sont au début, et ben on peut être en mesure de les aider. ».

Un autre étudiant, contrairement à ET 4, rapporte ne pas avoir suivi de cours sur l'inclusion scolaire précisément, mais avoir reçu dans plusieurs cours des outils tels que la différenciation pour y faire face en partie.

Pour terminer, les trois étudiants s'accordent à dire que la formation manque, selon eux, de concret. Ils déclarent ne pas savoir comment ça se passe réellement en pratique et ne pas savoir comment faire s'ils se retrouvent dans une situation d'inclusion.

ET 5 ajoute que des interventions d'enseignants ayant vécu des situations d'inclusion leur permettraient de mieux comprendre.

Enfin, ET 6 explique qu'il serait nécessaire d'avoir plus de théorie sur les différents troubles qui existent afin d'avoir plus de connaissances sur ce qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leur pratique future.

5. Discussion

Dans ce chapitre, j'ai exposé les principales différences qui sont ressorties des résultats, en m'attardant plus particulièrement sur des comparaisons entre les étudiants de 1^{ère} et ceux de 3^{ème} année, afin de confirmer ou au contraire réfuter mes hypothèses de départ qui étaient les suivantes :

- 1) les représentations des étudiants face à l'inclusion scolaire évoluent et se modifient au cours de la formation ;
- 2) les étudiants n'ayant pas encore suivi de formation auraient tendance à se montrer plus anxieux et avoir une image plus négative de cette pratique ;
- 3) les étudiants de 1^{ère} année étant moins bien informés que leurs collègues de 3^{ème} année, seraient plus réticents face à l'inclusion scolaire et aux enfants présentant des besoins particuliers.

Ma question de recherche *quelles sont les représentations des étudiants en début et en fin de formation d'enseignant à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne sur l'inclusion des enfants aux besoins particuliers ?* se rattachant directement aux trois thèmes principaux signalés au chapitre précédent (l'inclusion scolaire, les représentations des étudiants et la formation), j'ai décidé, dans cette partie de l'analyse, de relier le sujet de l'inclusion scolaire à celui des représentations puisque c'est ce que je recherche au travers de ce travail. J'ai donc structuré cette discussion selon les deux éléments centraux de ma question de recherche : les représentations des étudiants face à l'inclusion scolaire (section 6.1) et les effets de la formation sur les représentations des étudiants (section 6.2). Je termine ce chapitre par la synthèse des analyses (section 6.3) en confirmant ou réfutant mes trois hypothèses de départ et en répondant à ma question de recherche.

L'interprétation des résultats effectuée ci-dessous reprend également certaines bases théoriques présentées au début de ce travail.

5.1 Les représentations des étudiants face à l'inclusion scolaire

Dans un premier temps, les différentes expériences d'inclusion scolaire que les six étudiants ont vécues, en tant qu'écoliers ou que stagiaires ont pu jouer un rôle dans leurs représentations. Effectivement, les trois étudiants de 1^{ère} année n'ont pas connu, étant à l'école, de situations d'intégration alors que la majorité (deux sur trois) de leurs collègues de dernière

année, en ont chacun vécu une dans leur classe. De plus, un étudiant de 1^{ère} année n'a jamais suivi, ni à l'école ni en stage, une inclusion scolaire contrairement aux étudiants de 3^{ème} année qui ont, pour la majeure partie, vécu deux situations d'inclusion en tout.

Comme expliqué dans la partie théorique, les représentations ne sont pas immuables et peuvent à tout moment être modifiées, notamment à la suite d'une expérience subie par le sujet. Ceci signifie donc que les expériences vécues par les différents étudiants ont pu déjà faire évoluer leurs représentations de l'inclusion ainsi que des enfants aux besoins particuliers et que les étudiants de 3^{ème} année, ayant rencontré plus de situations d'inclusion que ceux de 1^{ère}, ont eu des occasions plus nombreuses de se forger des représentations à ce sujet. En effet, un des étudiants de 3^{ème} année explique au cours de son entretien avoir eu dans sa classe de 5-6^{ème} année un camarade sourd. Cette inclusion ayant apparemment bien fonctionné et cet élève étant maintenant bien intégré dans la société, l'étudiant a pu constater que cela était possible. Cependant, lorsque je lui demande s'il est pour ou contre l'inclusion d'un enfant présentant des troubles sensoriels, il m'explique qu'il est pour l'inclusion d'un élève sourd puisqu'il l'a vécu à l'école, mais qu'il doute quant à celle d'un élève aveugle car cela est selon lui beaucoup plus compliqué. Cet exemple démontre l'impact que peuvent avoir des expériences vécues sur les représentations que se font les individus.

Deuxièmement, mentionnons qu'outre le fait qu'il existe une différence visible entre les étudiants de 1^{ère} et ceux de 3^{ème} année concernant le nombre de situations d'intégration vécues, je ne constate pas une distinction aussi nette entre les deux niveaux de formation lorsque les étudiants parlent de l'inclusion scolaire en général, c'est-à-dire, quand ils ne sont pas mis dans des situations bien spécifiques. En effet, que ce soit dans leurs définitions des enfants aux besoins particuliers, dans leur positionnement (pour ou contre) face à l'inclusion scolaire en général ou dans leurs perceptions d'une intégration réussie, les étudiants ont tous tendance à donner des éléments différents en fonction de leurs propres représentations. Même si certains de ces points se retrouvent d'un étudiant à l'autre, je ne peux pas faire ressortir de différences ou similitudes concrètes entre les 1^{ères} et les 3^{èmes} années. Dans l'ouvrage de Jodelet (1999) présenté dans la théorie, l'auteur évoque deux types de savoirs sur lesquels se fondent les représentations : savoir de sens commun et savoir scientifique. Le premier type donne lieu à des théories spontanées qui peuvent être constamment modifiées en fonction de ce que l'individu vit chaque jour. Les six étudiants interrogés ont répondu à ces questions de manière spontanée en fournissant leurs propres théories et je peux déduire que si elles sont si

différentes les unes des autres, c'est également car ces personnes n'ont pas forcément d'autres points communs hormis leur formation à la HEP. Leurs expériences de vie sont différentes, ils proviennent de divers endroits et le groupe social auquel ils appartiennent peut varier d'un étudiant à l'autre.

Pour terminer, j'observe que tous les étudiants se disent favorables à l'inclusion scolaire, mais seuls deux d'entre eux sont entièrement pour, deux autres sont favorables sous certaines conditions (par exemple, de l'aide spécialisée) et les deux derniers disent être favorables mais cela dépend quand-même du degré de handicap de l'enfant. De plus, un des étudiants qui assure être pour l'inclusion scolaire change d'avis lorsque je lui propose plusieurs exemples d'enfants aux besoins particuliers. Il devient plus hésitant notamment pour un élève avec des troubles du comportement, avec des troubles sensoriels et avec une déficience intellectuelle et juge préférable, suivant le degré du trouble, que ces enfants ne soient pas inclus.

La recherche d'Avramidis, Bayliss & Burden (1999) présentée dans la partie théorique (cf. section 3.4.2) démontre que certains étudiants se montrent parfois plus réticents face à des élèves présentant des troubles du comportement. Dans ce travail, je constate que sur les six exemples présentés aux étudiants (cf. section 5.2.2) seul celui de l'enfant malade sans troubles cognitifs a recueilli à l'unanimité une position favorable de la part des six étudiants. En outre, il n'existe aucune différence marquante entre les avis des étudiants de 1^{ère} année et ceux de 3^{ème} année.

5.2 Les effets de la formation sur les représentations des étudiants

Lorsque je compare les discours des étudiants, je remarque que pour la plupart des questions, les étudiants atteignant la fin de leur formation ont plus tendance à donner des réponses similaires ou dans la majorité des cas (deux sur trois) à tenir des propos identiques. Par exemple, en leur proposant différents types d'enfants avec des besoins particuliers ou en leur demandant de citer les avantages et les inconvénients de l'inclusion (que ce soit en général ou dans une situation spécifique), j'ai pu en effet constater que les réponses étaient plus souvent équivalentes chez les étudiants de 3^{ème} année que chez leurs collègues de 1^{ère} (cf. chapitre 5 Résultats). Ce phénomène apparaît également dans leur définition d'une intégration réussie. Certes, les éléments fournis varient d'une personne à l'autre et d'une année à l'autre, mais les seuls points cités deux fois apparaissent dans les propos des étudiants de 3^{ème} année. Je peux donc en déduire que la formation qu'ils ont tous les trois suivie à la HEP pourrait avoir

influencé quelques uns de leurs propos. Aussi, certains éléments prononcés par les étudiants ont des liens directs avec des cours qu'ils ont suivi durant leur formation. Par exemple, ET 5 parle des moyens EOLE² pour les élèves allophones et cette méthode nous a été présentée en 2^{ème} année dans les séminaires de l'UF 2 du module BP 208 intitulé *Diversité langagière de la société à la classe*. ET 4 quant à lui évoque à plusieurs reprises la nécessité de faire des évaluations diagnostiques et formatives afin de déceler les difficultés des élèves pour pouvoir ensuite différencier. C'est dans le grand cours du module BP 203 *Evaluation, régulation et différenciation*, également en 2^{ème} année, que l'on nous a introduit ces différentes notions. Pour terminer, les trois étudiants ont indiqué que le fait d'avoir un élève allophone dans une classe permettait l'interculturalité, terme qui n'a pas du tout été utilisé chez les étudiants de 1^{ère} année qui ont plutôt parlé d'« ouverture à d'autres cultures ». En effet, en 2^{ème} année, nous avons participé au grand cours du module BP 201 *Citoyenneté, genre et approche interculturelle* durant lequel nous avons découvert ce concept. Ces exemples prouvent que la formation laisse des traces chez les personnes qui l'ont suivie et que même si chacun a ses propres représentations, les étudiants repartent avec un bagage commun d'un point de vue théorique et cela se perçoit dans leur discours.

De plus, le fait de les mettre dans une situation fictive d'inclusion scolaire suscite chez les 3^{èmes} année une réaction qui n'apparaît pas aussi clairement chez leurs collègues de 1^{ère} année. En effet, la situation présentant un élève allophone a provoqué à l'unanimité de la peur/de l'appréhension chez les étudiants en fin de formation, sentiment également éprouvé, cette fois-ci à deux reprises, dans la deuxième situation fictive mettant en scène un élève avec des troubles d'apprentissage. Signalons que les étudiants de 1^{ère} année ont des réactions similaires (je panique, je suis surpris, j'ai une réaction négative), mais n'expriment pas un sentiment de peur ou d'appréhension.

Attardons-nous sur cette réaction de « peur » présente chez tous les étudiants de 3^{ème} année et presque inexistante chez les étudiants novices. J'ai décidé de mettre en lien leur sentiment de peur avec le reste des propos qu'ils ont tenus au cours de l'entretien et, plus précisément, avec leur positionnement favorable ou non face à l'inclusion d'enfants aux besoins particuliers. Ruth et Berry (2010) ont proposé trois profils d'attitudes face à l'inclusion des enfants aux besoins particuliers présentés au début de ce travail. Sur les trois étudiants interrogés, un

² EOLE : l'Education et l'ouverture aux langues à l'école.

d'entre eux correspond au profil « réticents face à l'inclusion de peur que celle-ci leur prenne trop de temps et qu'elle ait un impact négatif sur les apprentissages des autres élèves de la classe », un autre s'accorde au profil « positifs face à l'inclusion mais anxieux de ne pas savoir comment faire face à un enfant handicapé » et un dernier se situerait entre ces deux profils, mais les propos recueillis ne sont pas suffisants pour pouvoir déterminer de façon claire à quel profil il appartient. Je constate donc que la peur ressentie par les étudiants peut prendre des sens différents lorsqu'elle est mise en relation avec la position (pour ou contre) des étudiants face à l'inclusion scolaire et qu'elle peut faire ressortir un certain type de profil chez les personnes interrogées. Aussi, le sentiment de peur n'est pas uniquement lié à la personnalité des sujets et à la manière dont ils se représentent l'inclusion scolaire. Il apparaît justement chez les étudiants de 3^{ème} année car après avoir poursuivi la formation, ils sont maintenant conscients des enjeux de cette pratique et se rendent compte de la responsabilité qui pèse sur l'enseignant. Les trois étudiants ont effectivement tous relevé au moins une fois au cours de leur entretien que l'enseignant jouait un rôle crucial et que c'était à lui de s'organiser de manière à ne pas ralentir le reste de la classe, mais aussi que l'attitude des autres élèves de la classe dépendait également de lui. L'inclusion scolaire en soi ne leur fait pas peur puisqu'ils sont tous favorables à cette pratique, seulement c'est tout ce qu'elle engendre qui suscite ce sentiment. Plusieurs chercheurs ont démontré que les enseignants pratiquant l'intégration sont exposés à un danger d'épuisement professionnel. Ramel & Lonchamp (2009) précisent que les enseignants qui sont favorables à l'inclusion scolaire encourent encore plus de risques d'épuisement. Ce facteur de risque nous a maintes fois été présenté tout au long de notre formation, notamment dans différents cours des modules BP 219 et 307.

En outre, cette anxiété est également liée à un sentiment d'incompétence dû selon les trois étudiants à un manque de concret dans la formation. L'un d'entre eux affirme : « il y a un grand écart entre la théorie et la pratique [...] ils nous donnent des idées mais concrètement on ne sait jamais vraiment qu'est-ce qui est possible pour chacun ».

Un autre élément intéressant pour ce travail est que la majorité des étudiants de 3^{ème} année mentionnent qu'une intégration réussie c'est quand il n'y a pas de différences entre l'élève inclus et les autres enfants de la classe et quand celui-ci est accepté. Cependant, cette même majorité établit un paradoxe puisqu'elle relève que dans les expériences d'inclusion scolaire qu'ils ont vécues, lorsque l'enseignant ne faisait pas de différence entre l'enfant aux besoins

particuliers et les camarades de classe, celui-ci vivait apparemment mal son intégration. Ce qui suscite mon intérêt dans cette partie de l'analyse n'est pas de mettre en lien avec ce qu'ont pu dire les étudiants de 1^{ère} année puisqu'ils n'ont pas vraiment abordé cet aspect-là, mais plutôt le paradoxe qui ressort dans le discours des étudiants de 3^{ème} année et plus particulièrement chez ET 4 et ET 5 (cf. voir tableaux d'analyse 10.3). Ce point peut être mis en relation avec la formation, car c'est durant celle-ci que nous avons appris qu'il était nécessaire de différencier au sein de la classe pour gérer l'hétérogénéité de nos élèves et ainsi, les difficultés plus ou moins importantes qu'ils peuvent rencontrer. Ce concept a été traité dans de nombreux cours et dans différents modules, c'est la raison pour laquelle je ne pourrai pas tous les citer dans ce travail, mais je peux tout de même évoquer les cours du module BP 203 *Evaluation, régulation et différenciation* durant lesquels nous avons principalement développé cette notion de différenciation. ET 4 l'a également mentionné dans son entretien où il relève que « si on suit la logique du cours, on devrait être capable d'intégrer n'importe quel élève [...] ».

Notons que les représentations de ces étudiants (une intégration réussie c'est quand on ne fait pas de différence) entrent en conflit avec ce qui leur a été transmis durant la formation (nécessaire de prendre en compte leurs difficultés et donc leur différence). Si l'on reprend la définition de l'inclusion scolaire de Thomazet (2006), on distingue alors trois niveaux d'intégration : physique, social et pédagogique. En intégrant l'élève dans une classe régulière (intégration physique) et en le faisant participer aux diverses activités au sein de l'établissement (intégration sociale), on ne fait pas de différence entre l'élève éprouvant des besoins particuliers et les autres membres de la classe, comme le mentionnent les étudiants. En adaptant les objectifs, les moyens et les méthodes en fonction des besoins des élèves (intégration pédagogique), on prend en compte leurs difficultés en différenciant, comme nous l'avons appris durant la formation. C'est en considérant ces trois niveaux simultanément que l'on peut envisager une intégration réussie et donc, bien vécue par l'élève en situation de handicap.

En résumé, je peux déduire que les étudiants en formation à la HEP de Lausanne bénéficient en partie d'une éducation à l'inclusion scolaire puisque les représentations des étudiants qui terminent leur formation ont évolué durant ces trois ans et qu'il existe une plus grande homogénéité dans leurs propos. Toutefois, cette éducation est sensée développer une attitude plus positive face à cette pratique, mais cette recherche démontre que les étudiants de 1^{ère} et

de 3^{ème} année ont les mêmes avis sur l'inclusion scolaire et les 3^{èmes} année ne se montrent pas plus positifs mais plus anxieux que leurs collègues de 1^{ère}. Finalement, les étudiants de 1^{ère} année pensent que la formation va augmenter leurs compétences en terme d'inclusion scolaire alors que seul un étudiant en dernière année a pu observer ceci. Un autre a constaté une légère augmentation au niveau didactique et un dernier ne perçoit pas de différences entre son arrivée et la fin de sa formation. Ces éléments indiquent que la formation n'axe pas suffisamment sur cette pratique d'inclusion scolaire et qu'elle ne fournit pas assez d'informations aux étudiants.

5.3 Synthèse des analyses

Suite à cette analyse, je peux confirmer une partie de ma première hypothèse. En effet, je pensais que les représentations des étudiants évoluaient et se modifiaient au cours de la formation et j'ai pu constater qu'il existe effectivement une évolution dans leurs représentations et deux facteurs y jouent un rôle : les situations d'inclusion vécues en grande partie durant les stages et les concepts transmis au cours de la formation qui fournissent aux étudiants des connaissances sur le sujet qu'ils n'avaient pas auparavant.

Toutefois, je ne pense pas qu'on puisse parler de modification des représentations car tous les étudiants de dernière année interrogés ont relevé qu'il n'y avait pas eu de modifications dans leurs représentations : « c'est dans ma personnalité de toujours penser comme ça [...] » ou encore « j'avais pas mal les mêmes idées avant ».

Je peux aujourd'hui réfuter ma deuxième hypothèse dans laquelle je pensais que les étudiants n'ayant pas encore suivi de formation auraient eu tendance à se montrer plus anxieux et à avoir une image plus négative de cette pratique, car l'analyse des résultats a démontré que ce sont au contraire les étudiants ayant déjà suivi la formation d'enseignants qui se sont montrés plus anxieux en indiquant éprouver de la peur / de l'appréhension à l'idée de vivre prochainement dans leur carrière une situation d'inclusion.

Tous les étudiants interrogés dans cette recherche ont indiqué être favorables à la pratique de l'inclusion scolaire en présentant tout de même certaines réticences sauf pour l'un d'entre eux qui n'a manifesté aucune opposition à cette pratique. Ces réticences sont majoritairement liées au fait de recevoir de l'aide ou non dans une telle situation, mais aussi au degré de handicap/de trouble de l'élève inclus. Cette dernière hypothèse, dans laquelle je pensais que

les étudiants de 1^{ère} année étant moins bien informés que leurs collègues de 3^{ème} année seraient plus réticents face à l'inclusion et aux enfants présentant des besoins particuliers, peut être infirmée puisque les réticences ne sont pas plus visibles chez les 1^{ères} que chez les 3^{èmes} année.

Les réponses obtenues à mes trois hypothèses de départ me poussent à constater que les représentations des étudiants en début et en fin de formation d'enseignants face à l'inclusion scolaire sont en premier lieu favorables à cette pratique, mais que la grande majorité des personnes interrogées témoignent certaines réticences liées au manque d'informations concrètes sur l'aide qu'il est possible d'obtenir dans de telles situations mais également liées au degré du trouble que peut éprouver l'élève inclus. De plus, ces représentations divergent en fonction des expériences vécues par les étudiants et ont évolué au cours de la formation notamment au niveau des connaissances sur ce sujet (plus d'acquis en fin de formation) ce qui explique pourquoi on retrouve plus de points communs chez les individus l'ayant déjà suivie dans son entier. Aussi, les étudiants de 3^{ème} année ont développé une conscience des enjeux et des responsabilités que requiert cette pratique que leurs collègues de 1^{ère} année ne connaissent pas encore.

6. Apports et limites de la recherche

Avoir rédigé ce mémoire seule est le premier facteur à avoir imposé des limites à cette recherche. En effet, le soutien apporté par un deuxième collègue aurait permis de réaliser plus d'entretiens, donc d'interroger un plus grand nombre d'étudiants afin d'obtenir d'autres propos et ainsi, de trouver plus de points communs ou au contraire de divergences permettant de réaliser une comparaison plus détaillée entre ces deux niveaux de formation.

La deuxième limite de ce travail est liée au fait que les étudiants n'ont pas vécu le même nombre d'expériences d'inclusion scolaire au cours de leur vie. Même si la majorité d'entre eux ont pu suivre au moins une situation d'inclusion en tant que stagiaire, seuls deux étudiants de 3^{ème} année ont vécu une telle expérience étant élèves. De plus, les pratiques d'inclusion suivies en stage peuvent être plus ou moins enrichissantes et donc tendre à modifier les représentations des étudiants en fonction de la durée des stages. Les 1^{ères} année ont pu vivre ces expériences uniquement pendant une à deux semaines, alors que les 3^{èmes} année ont eu l'occasion de les vivre chaque jeudi dans une période de cinq mois (stages de 2^{ème} année de formation) ou trois jours par semaine si c'était au cours de leur dernière année.

Les expériences vécues par les étudiants jouent un rôle essentiel dans les représentations qu'ils se font de l'inclusion scolaire et le fait qu'ils n'en aient pas pratiqué le même nombre peut biaiser cette recherche.

Pour des questions de délai de remise de mon mémoire, je n'ai pas pu attendre que les étudiants aient fini leur formation à la HEP pour les interroger. Ce point représente également une limite puisque comme je l'ai expliqué dans ce travail, les représentations peuvent changer en fonction des expériences de vie ou encore des personnes qui nous entourent. Les étudiants interrogés au mois de mars n'ont peut-être plus les mêmes représentations maintenant que lorsque j'ai effectué les entretiens. Toutefois, je rappelle qu'ils avaient déjà suivi la plus grande partie de leur formation.

Du point de vue des apports, cette recherche m'a permis de connaître l'opinion des autres étudiants sur cette pratique d'inclusion scolaire et de constater que malgré une formation qui se dit adaptée aux divers changements du système scolaire, notamment face à cette pratique nouvelle en Suisse et plus précisément dans le canton de Vaud, les étudiants poursuivant la

formation d'enseignants au sein de la HEP à Lausanne sont encore passablement rattachés à leurs propres représentations et manquent d'informations à ce sujet. Après avoir travaillé durant plus d'une année sur l'inclusion scolaire pour réaliser ce mémoire, je ne me rendais plus compte que les connaissances que j'ai acquises ne l'étaient pas forcément chez tout le monde.

7. Conclusion

Au début de ce travail, je pensais que la formation aurait un impact plus important sur les étudiants et sur leurs représentations en ce qui concerne l'inclusion scolaire. En réfutant deux de mes hypothèses, je me suis effectivement aperçue que mes collègues manquaient d'informations à ce sujet et qu'une grande partie de leurs propos résultaient de leurs propres théories élaborées spontanément ou suite à diverses expériences liées à l'intégration. Toutefois, certains éléments évoqués dans les entretiens et fondés sur des concepts vus durant les cours confirment qu'il existe une évolution dans les représentations des étudiants qui ont suivi la formation.

La nouvelle Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) privilégie les solutions intégratives. Dans cette recherche, j'ai pu mettre en évidence que la formation proposée aux futurs enseignants tient compte en partie de cette pratique encore nouvelle dans le canton de Vaud et des changements qu'elle peut engendrer. Cependant, elle s'axe plutôt sur une sensibilisation à l'inclusion scolaire que sur une réelle formation, ce qui développe de l'anxiété ainsi qu'un sentiment d'incompétence face à l'inclusion et aux enfants avec des besoins particuliers chez les étudiants qui terminent leur formation. En effet, c'est un sujet qui est relativement souvent abordé durant les cours, mais aucun d'entre eux n'est obligatoirement et spécifiquement dédié à ça. Nous avons assurément la possibilité de suivre un module en 3^{ème} année sur l'inclusion scolaire, mais celui-ci fait partie de modules à choix et les places sont limitées, ce qui implique que seules les personnes intéressées y participent alors que nous devrions tous nous sentir directement concernés par l'intégration puisque nous y serons inévitablement confrontés dans notre pratique future.

De plus, les étudiants de 3^{ème} année déplorent à l'unanimité le manque de concret et m'ont fait part de leurs propositions afin de rendre cette formation plus optimale par la suite. Selon eux, l'intervention d'enseignants ayant vécu ou pratiquant une situation d'inclusion dans leur classe permettrait d'avoir des connaissances directement liées à ce qui se passe dans la pratique et à ce qui est possible de mettre en oeuvre. Aussi, des cours consacrés à la présentation des différents types de besoins que peuvent éprouver des enfants en situation d'inclusion scolaire serviraient aux étudiants à avoir de meilleures connaissances des troubles ou des handicaps et les rendraient ainsi moins hésitants face à ça. J'ai effectivement constaté

que les étudiants interrogés, 1^{ère} et 3^{ème} années confondues, ont tous une vision favorable de l'inclusion scolaire en général, mais que la grande majorité se montre réticente face à certains types d'enfants aux besoins particuliers ou encore dépendant de l'aide dont ils bénéficient dans de telles situations. Le fait que les étudiants de dernière année démontrent autant de réticences que leurs collègues de 1^{ère} indique que les représentations ne sont que peu modifiées au cours de leur formation. Certes, celles-ci évoluent d'un point de vue théorique et les étudiants repartent avec des connaissances que les personnes en début de formation n'ont pas, mais ce sont essentiellement les expériences vécues à ce sujet qui engendrent des modifications dans leur manière de penser. Les stages pratiqués tout au long de la formation peuvent donc avoir un impact plus ou moins important sur les représentations puisque c'est en grande partie durant ceux-ci que les étudiants se heurtent à des situations d'inclusion. La pratique constitue, pour l'instant, le meilleur moyen de pousser les futurs enseignants à changer leur vision de l'intégration et, le fait qu'ils puissent rencontrer différentes situations au cours des trois ans augmenterait les chances qu'ils développent un esprit plus positif face à l'inclusion scolaire.

8. Références bibliographiques

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.

Baumberger, B. (2010). Images et pratiques d'intégration/exclusion. *Educateur : l'école de la différence, No spécial 2010*, 10-12.

Bélanger, S. & Rousseau, N. (2003) Identification des attitudes des enseignantes du primaire relatives à l'inclusion scolaire. Communication présentée dans le cadre du Grand Atelier MCX : La formation au défi de la complexité, pp. 1-16.

Brackenreed, D. (2008). Inclusive Education: Identifying Teachers' Perceived Stressors in Inclusive Classrooms. *Exceptionally Education Canada*, 18 (3), 131-147.

Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003) Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of intellectual & Developmental Disability*, 28 (4), 369-379.

DGEO. (2009). *Avant-projet de loi sur l'enseignement obligatoire, consultation publique du 20 novembre 2009 au 12 mars 2010*. Ch. IX Pédagogie différenciée. (pp. 34-38).

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. (2005). Paris : Retz.

Doudin, P.-A., Baumberger, B., Moulin, J.-P. & Martin, D. (2007). Elèves en difficulté scolaire : intégration ou séparation ? *Psychoscope*, 1-2, 33-35.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? In P.-A. Doudin, P.-A. & S. Ramel (Ed.) *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre*. (pp. 11-31). Neuchâtel : CDHEP.

Doudin, P.-A., Borboën, F. & Moreau, J. (2006). Représentations des enseignants et pratiques de réintégration. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Ed.) *Intervenir auprès des enfants ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 145-163). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Doudin, P.-A. & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Ed.) *Intervenir auprès des enfants ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 45-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 195-209.

Hastings, R. & Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87-94.

Jodelet, D. (1999). Représentations sociales : un domaine en expansion. In Jodelet, D. *Les représentations sociales* (pp. 47 – 78). Paris : Presses universitaires de France.

Kaufmann, J.-C. (2001). *L'entretien compréhensif*. Paris : Editions Nathan.

L'Assemblée fédérale de la Confédération suisse. (13 décembre 2002). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*. Section 5 Dispositions spéciales relatives aux cantons. (pp. 8).

Le grand conseil du canton de Vaud. (2011). *LOI sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011*. Ch. IX Pédagogie différenciée (pp. 19 – 20).

Le nouveau Petit Robert de la langue française. (2008). Paris : Dictionnaires Le Robert.

Noël, I. (2009). A qui profite l'intégration ? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les

autres enfants de la classe. In P.-A. Doudin & S. Ramel (Ed.). *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre*. (pp. 177-197). Neuchâtel : CDHEP.

Noël, I. (2010). Quels apports pour les autres enfants de la classe ? *Educateur : l'école de la différence, No spécial 2010*, pp 30-32.

OFS (2009). Taux de placement dans des classes ou des écoles spéciales. Retrieved 10 août, 2009, from www.bfs.admin.ch

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. (juin 1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*.

Ramel, S. (2008). Intégrer les élèves ayant des besoins particuliers : quel impact sur l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants de classes ordinaires ? *Prismes*, 9, 22-25.

Ramel, S. & Angelucci, V. (2010). Le soutien pédagogique intégré, la réponse d'un établissement primaire à la question de l'école inclusive. *Newsletter CSPPS, mai 2010*.

Ramel, S. & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. In P.-A. Doudin & S. Ramel (Ed.) *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre*. (pp. 47-75). Neuchâtel : CDHEP.

Rault, C. (2005). « En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves. ». *Reliance*, 16, 67-74.

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9 (3), 188-198.

Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. In P.-A. Doudin & S. Ramel (Ed.) *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre*. (pp. 97-115). Neuchâtel : CDHEP.

Rousseau, N., Lafortune, L. & Bélanger, S. (2006). La pratique de l'inclusion scolaire à travers le temps. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Ed.) *Intervenir auprès des enfants ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 13-27). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ruth, A., & Berry, W. (2010). Preservice and early career teachers attitudes toward inclusion, instructional accommodations, and fairness : three profiles. *The Teacher Educator*, 45, 75-95.

Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & society*. 23 (7), 773 -785.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion : une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152, *scolariser pour intégrer : les situations de handicap*, 19-27.

9. Annexes

Ci-après, les différentes annexes mentionnées tout au long de ce travail.

9.1 Grilles d'entretiens

9.1.1 Grille d'entretien pour les étudiants de 1^{ère} année

Sexe :

Age :

Etudiant(e) en année

Questions	Thèmes abordés
1. Selon vous, qu'est-ce qu'un enfant aux besoins particuliers ?	Représentations des enfants aux besoins particuliers.
2. Etes-vous pour ou contre l'inclusion scolaire d'enfants aux besoins particuliers ? → Si <i>oui</i> / <i>non</i> : pourquoi ? → qu'est-ce qu'une intégration réussie ? Pour ou contre l'inclusion de : Un élève allophone ? Un élève avec des troubles du comportement ? Un élève avec un trouble sensoriel (sourd / aveugle) ? Un élève avec des troubles de l'apprentissage ? Un élève avec une déficience intellectuelle (p.ex. T21) ? Un enfant malade sans troubles cognitifs (p. ex. paraplégique, épileptique) ?	Représentations de l'inclusion scolaire. Représentations de l'inclusion scolaire en fonction du type de besoins.
3. Quels sont les avantages / les inconvénients de l'inclusion : 1) au niveau de l'enseignant ? 2) au niveau des autres élèves ? 3) au niveau de l'élève en difficulté ? 4) au niveau de la communauté, de la	Représentations de l'inclusion scolaire. Effets de l'inclusion : 1) au niveau de l'enseignant 2) au niveau des autres élèves 3) au niveau de l'élève en difficulté 4) au niveau de la société

société ?	
<p>4. Avez-vous déjà vécu (à l'école et/ou en stage) une situation d'inclusion scolaire ? → Si <i>oui</i> : comment cela s'est-il déroulé ? Quel était le trouble / le besoin de l'enfant ?</p> <p>1) Comment l'enseignant(e) a-t-il vécu l'inclusion ?</p> <p>2) Comment les autres élèves ont-ils vécu l'inclusion ?</p> <p>3) Comment l'élève en difficulté a-t-il vécu l'inclusion ?</p> <p>→ Si <i>non</i> : passer au point 4 directement.</p>	<p>Expérience(s) personnelle(s) d'inclusion scolaire.</p> <p>Effets sur :</p> <p>1) L'enseignant(e)</p> <p>2) Les autres élèves</p> <p>3) L'élève en difficulté</p>
<p>4. 1^{er} exemple de cas</p> <p>Lors de votre 1^{ère} année d'enseignement on vous annonce à la rentrée que vous aurez dans votre classe un élève allophone (p. ex : vient de Bosnie et ne parle pas français). → Comment réagissez-vous ? → Quels avantages et inconvénients cette intégration pourrait-elle présenter pour :</p> <p>1) l'enseignant</p> <p>2) la classe</p> <p>3) l'élève en difficulté</p> <p>4) l'école (l'établissement)</p> <p>→ Vous sentez-vous prêt(e) à accueillir cet élève ?</p>	<p>Représentations de l'inclusion scolaire dans une situation fictive.</p> <p>Au niveau de :</p> <p>1) l'enseignant</p> <p>2) les autres élèves</p> <p>3) l'élève en difficulté</p> <p>4) l'école, l'établissement</p>
<p>5. 2^{ème} exemple de cas</p> <p>Lors de votre 1^{ère} année d'enseignement on vous annonce à la rentrée que vous aurez dans votre classe un élève présentant des troubles d'apprentissage. → Comment réagissez-vous ? → Quels avantages et inconvénients cette</p>	<p>Mêmes thèmes qu'au point 4.</p>

<p>intégration pourrait-elle présenter pour :</p> <p>1) l'enseignant</p> <p>2) la classe</p> <p>3) l'élève en difficulté</p> <p>4) l'école (l'établissement)</p> <p>→ Vous sentez-vous prêt(e) à accueillir cet élève ?</p>	
<p>- Qu'attendez-vous de la formation à la HEP en ce qui concerne l'inclusion d'enfants aux besoins particuliers ?</p> <p>- Pensez-vous qu'elle va modifier vos représentations en terme d'inclusion scolaire ?</p> <p>- Pensez-vous qu'elle va augmenter vos compétences en terme d'inclusion scolaire ?</p>	<p>La formation</p>

9.1.2 Grille d'entretien pour les étudiants de 3^{ème} année

Sexe :

Age :

Etudiant(e) en année

Questions	Thèmes abordés
<p>1. Selon vous, qu'est-ce qu'un enfant aux besoins particuliers ?</p>	<p>Représentations des enfants aux besoins particuliers.</p>
<p>2. Etes-vous pour ou contre l'inclusion scolaire d'enfants aux besoins particuliers ?</p> <p>→ Si <i>oui / non</i> : pourquoi ?</p> <p>→ qu'est-ce qu'une intégration réussie ?</p> <p>Pour ou contre l'inclusion de :</p> <p>Un élève allophone ?</p> <p>Un élève avec des troubles du comportement ?</p> <p>Un élève avec un trouble sensoriel (sourd / aveugle) ?</p>	<p>Représentations de l'inclusion scolaire.</p> <p>Représentations de l'inclusion scolaire en fonction du type de besoins.</p>

<p>Un élève avec des troubles de l'apprentissage ?</p> <p>Un élève avec une déficience intellectuelle (p.ex. T21) ?</p> <p>Un enfant malade sans troubles cognitifs (p. ex. paraplégique, épileptique) ?</p>	
<p>3. Quels sont les avantages / les inconvénients de l'inclusion :</p> <p>1) au niveau de l'enseignant</p> <p>2) au niveau des autres élèves</p> <p>3) au niveau de l'élève en difficulté</p> <p>4) au niveau de la communauté, de la société</p>	<p>Représentations de l'inclusion scolaire.</p> <p>Effet de l'inclusion :</p> <p>1) au niveau de l'enseignant</p> <p>2) au niveau des autres élèves</p> <p>3) au niveau de l'élève en difficulté</p> <p>4) au niveau de la société</p>
<p>4. Avez-vous déjà vécu (à l'école et/ou en stage) une situation d'inclusion scolaire ?</p> <p>→ Si <i>oui</i> : comment cela s'est-il déroulé ?</p> <p>Quel était le trouble / le besoin de l'enfant ?</p> <p>1) Comment l'enseignant(e) a-t-il vécu l'inclusion ?</p> <p>2) Comment les autres élèves ont-ils vécu l'inclusion ?</p> <p>3) Comment l'élève en difficulté a-t-il vécu l'inclusion ?</p> <p>→ Si <i>non</i> : passer au point 4 directement.</p>	<p>Expérience(s) personnelle(s) d'inclusion scolaire.</p> <p>Effets sur :</p> <p>1) L'enseignant(e)</p> <p>2) Les autres élèves</p> <p>3) L'élève en difficulté</p>
<p>4. 1^{er} exemple de cas</p> <p>Lors de votre 1^{ère} année d'enseignement on vous annonce à la rentrée que vous aurez dans votre classe un élève allophone (p. ex : vient de Bosnie et ne parle pas français)</p> <p>→ Comment réagissez-vous ?</p> <p>→ Quels avantages et inconvénients cette intégration pourrait-elle présenter pour :</p> <p>1) l'enseignant</p> <p>2) la classe</p>	<p>Représentations de l'inclusion scolaire dans une situation fictive.</p> <p>Au niveau de :</p>

<p>3) l'élève en difficulté 4) l'école (l'établissement) → Vous sentez-vous prêt(e) à accueillir cet élève ?</p>	<p>1) l'enseignant 2) les autres élèves 3) l'élève en difficulté 4) l'école, l'établissement</p>
<p>5. 2^{ème} exemple de cas Lors de votre 1^{ère} année d'enseignement on vous annonce à la rentrée que vous aurez dans votre classe un élève présentant des troubles d'apprentissage. → Comment réagissez-vous ? → Quels avantages et inconvénients cette intégration pourrait-elle présenter pour :</p> <p>1) l'enseignant 2) la classe 3) l'élève en difficulté 4) l'école (l'établissement) → Vous sentez-vous prêt(e) à accueillir cet élève ?</p>	<p>Mêmes thèmes qu'au point 4.</p>
<p>Que pouvez-vous dire de la formation à la HEP en ce qui concerne l'inclusion? → Pensez-vous qu'elle a modifié vos représentations ? → Pensez-vous qu'elle a augmenté vos compétences en terme d'inclusion scolaire ? → Durant votre formation, avez-vous suivi des cours / modules au sujet de l'inclusion scolaire ? Si oui, lesquels ? → Grâce à cette formation (théorique et pratique) vous sentez-vous entièrement prêt(e) à vivre l'inclusion dans votre classe ? → Que proposeriez-vous à la HEP afin de rendre la formation à l'inclusion optimale pour les étudiants ?</p>	<p>La formation</p>

9.2 Retranscription d'un entretien en guise d'exemple

Retranscription entretien No 4

Etudiant(e) en : 3^{ème} année

Sexe : homme

Age : 23 ans

EN = Enquêteur

ET = Etudiant(e)

EN : Tout d'abord j'aimerais savoir, selon toi, qu'est-ce qu'un enfant aux besoins particuliers ?

ET : C'est un enfant qui est hors norme pour moi. Ça veut dire qu'il y a la norme, bon on sait que tous les enfants sont différents, mais il y a quand-même un niveau de base je dirais pour un enfant d'un certain âge, et pis un enfant avec des besoins particuliers c'est peut-être qu'il a une difficulté qui ne lui permet pas d'être mélangé au moule, qui lui demande une attention particulière pour pouvoir y arriver.

EN : Ok. J'aimerais savoir est-ce que tu es pour ou contre l'inclusion scolaire des enfants aux besoins particuliers ?

ET : Alors clairement je suis pour.

EN : Est-ce que tu arrives à m'expliquer pourquoi ?

ET : Parce que je suis... C'est difficile à dire. Parce que pour moi l'école ça doit aider chaque élève dans toutes leurs différences ça doit pouvoir les aider. Et puis, ils sont de toute façon tous différents et on doit les prendre comme ils sont, mais ça les habitue aussi à savoir qu'ils sont tous différents, qu'ils ont tous des qualités différentes dans des domaines différents. Et on ne doit pas... Je suis contre les classes spécialisées où on catégorise les enfants. Ils sont comme ça alors on va les mettre là parce qu'ils ont cet handicap-là. Et j'ai vraiment l'impression, en tout cas je l'ai vu dans ma pratique, que de mettre un enfant qui est handicapé dans une classe dite normale ben ça peut l'aider, ça va le pousser vers le haut cet enfant. Mais après je sais que ça demande beaucoup plus de travail pour les enseignants.

EN : Pour toi c'est quoi une intégration réussie ?

ET : C'est quand l'élève est capable d'atteindre les compétences qui lui sont demandées grâce à l'aide qu'on peut lui apporter dans la classe. Et pis c'est aussi la coopération avec les autres. C'est l'acceptation des autres sur son handicap. Mais c'est pas toujours le juger sur son handicap mais prendre ses autres forces aussi que de toujours tout cibler là-dessus. Je peux donner un exemple ?

EN : Oui bien sûr.

ET : Ben c'est une enseignante qui s'est rendu compte qu'un élève avait des difficultés. Elle a vraiment persévéré avec lui, il a fait de grands progrès et d'un coup on a fait un diagnostic sur cet élève et il était... Je ne sais plus quel handicap il avait. Et dès qu'elle avait mis cette étiquette sur cet élève c'était fini, pour elle, elle n'était plus en mesure de l'aider et pis elle a moins mis la barre haute si tu veux, elle ne l'a plus boosté. Et du coup, il a été dans une classe

ressource et pis j'ai trouvé dommage parce qu'elle a presque laissé tomber parce qu'il était presque malade, catégorisé.

EN : D'accord. Alors maintenant je vais te donner des cas d'enfants aux besoins particuliers, et tu me dis si tu es pour ou contre l'inclusion de ces enfants. Alors bon, tu m'as déjà dit que tu étais pour l'inclusion scolaire, mais j'aimerais avoir ton avis quand-même.

ET : Ok.

EN : Pour ou contre l'inclusion d'un élève allophone ?

ET : Pour.

EN : Un élève avec des troubles du comportement ?

ET : Pour.

EN : Un élève avec un trouble sensoriel, donc sourd ou aveugle.

ET : Pour. J'ai déjà vu dans ma pratique et ça fonctionne très bien.

EN : Un élève avec des troubles de l'apprentissage ?

ET : Ça dépend ce qu'on entend par là, mais même, pour.

EN : Alors là je te parle d'un enfant qui présente un retard scolaire d'environ 2 ans. Enfin, on parle vraiment de troubles d'apprentissage à partir de 2 ans de retard scolaire.

ET : Si je suis ma logique je suis de toute façon pour.

EN : Un élève avec une déficience intellectuelle ? Par exemple une trisomie 21.

ET : Je ne sais pas vraiment ce que c'est, je ne connais pas vraiment, mais je dirais pour aussi. Si je suis ma logique, c'est d'inclure tout le monde.

EN : Ok. Et pis un enfant malade sans troubles cognitifs ? Donc un paraplégique, un épileptique ?

ET : Pour.

EN : Ok, donc tu es totalement pour l'inclusion scolaire.

ET : Oui, mais avec des aides.

EN : D'accord, ça tu vas pouvoir m'en parler. J'aimerais savoir quels sont les avantages et les inconvénients de l'inclusion au niveau de l'enseignant ?

ET : Pour moi, les avantages d'inclure tout le monde c'est vraiment comme je disais avant, c'est qu'on est tous différents et pis on apprend à vivre avec les autres. C'est apprendre à faire

avec d'autres manières de penser, d'autres manières d'être. Peut-être faire preuve d'empathie aussi. Donc pour l'enseignant, de faire prendre conscience ces valeurs-là aux élèves. C'est pas « Oui il faut accepter les gens qui sont différents » mais finalement il n'y a personne qui sort du cadre. Et là si l'enseignant a un élève qui a des besoins particuliers sur le terrain, vraiment leur faire prendre conscience qu'on doit être ouverts à ça et pis que c'est possible.

Et les inconvénients c'est clair que ça demande beaucoup plus de travail pour l'enseignant. J'ai une amie qui est partie en Finlande en 2^{ème} année en Erasmus et, elle m'a dit que là-bas ils n'avaient pas de classes spécialisées, ou alors c'est vraiment très rare. Et alors c'est très avantageux mais l'inconvénient, si on peut appeler ça un inconvénient, c'est que pour les enseignants ça demande beaucoup plus de travail. Plus qu'à l'ordinaire parce qu'il faut vraiment faire des niveaux. Par exemple, en lecture elle avait 3 niveaux. Donc il faut vraiment suivre les élèves avec toutes ces évaluations diagnostiques, formatives et tout ça. Et pour les aider le mieux possible ben c'est clair que l'enseignant doit préparer beaucoup plus pour les élèves.

EN : Mmmh. Est-ce que tu vois d'autres avantages ou inconvénients pour l'enseignant de vivre une inclusion dans sa classe?

ET : Oui. Ben c'est vraiment montrer son impact sur l'apprentissage. C'est quand-même le but du travail. Et pis si un élève a des difficultés et pis qu'on voit qu'on peut s'ouvrir à d'autres manières de faire, sur sa pratique...

EN : Donc ça lui apporte quelque chose dans sa pratique ?

ET : Oui tout à fait, pour sa pratique. Par exemple avec un enfant qui est aveugle, ben on va peut-être amener les choses différemment que toujours par des dessins ou en écrivant au tableau noir. Et ça va nous améliorer dans la pratique parce qu'on aura beaucoup plus d'idées pour enseigner après.

EN : D'accord. Maintenant quels seraient les avantages et les inconvénients de l'inclusion au niveau des autres élèves de la classe ?

ET : Euh, ben les avantages c'est que justement ça les habitue à accepter la différence. D'être ouvert d'esprit, d'accepter la différence, ça ça peut être un grand avantage pour eux. L'inconvénient, ben souvent des amis me disent « oui c'est vrai, j'étais dans une classe avec un élève qui a des difficultés et pis moi j'avais vite et pis à cause de lui je devais beaucoup attendre. ». Alors ça peut être lassant pour lui, mais en même temps ça c'est le travail de l'enseignant de toujours lui donner du travail en plus. Je ne sais pas si le fait que ça pourrait prendre plus de temps que s'il n'était pas là dans la classe ça pourrait être un inconvénient.

EN : Même chose au niveau de l'élève en difficulté ? Est-ce qu'il y a des avantages, des inconvénients ?

ET : C'est un grand avantage pour moi d'être inclus parce que justement ça va le pousser en avant. J'dis ça par exemple par rapport au sport. Une fois j'ai été dans une équipe où vraiment j'étais le niveau le plus faible de l'équipe. Ben en ayant toujours ce niveau haut, ben ça me pousse, vu qu'en plus j'étais très motivé à la base, ça me pousse à aller en avant et à m'améliorer. Et j'ai fait de très grand progrès très rapidement et justement parce que le niveau était déjà haut. Et je pense que c'est la même chose pour ces élèves-là où ils se rendent compte qu'ils ont peut-être cet handicap, qu'ils vont le travailler, mais d'avoir un niveau qui

est plus haut ça pourrait peut-être les encourager à se dire « J'vais y arriver » et pas « Ah tu es comme ça, tu es malade donc on va aller plus gentiment pour toi » et toujours les mettre dans cette catégorie. J'sais pas si on peut dire que c'est de la compétition, mais en même temps ça peut être négatif parce que si l'écart est trop élevé il va se démotiver. Mais ça dépend tout de l'accompagnement qui se fait.

EN : Donc ça pourrait être un inconvénient ?

ET : Ça pourrait en être un s'il n'est pas assez accompagné, pas assez encouragé. L'inconvénient ben c'est ça et pis sinon, d'être dans un classe... Ben peut-être de se sentir différent mais c'est justement le travail de l'enseignant de faire en sorte qu'on accepte cette différence.

EN : Ok. Et au niveau de la communauté en général, de la société, est-ce qu'il y a des avantages, des inconvénients d'inclure ?

ET : Pour moi c'est clairement un avantage parce que justement c'est montrer qu'il y a des gens qui arrivent et qu'il y a des gens qui n'y arrivent pas, ils ne font pas exprès, c'est une maladie, et pis ils vivent avec ça et ils peuvent faire de très grandes choses si on les aide, donc ça ouvre l'esprit des gens. La tolérance et l'empathie. C'est tout ce travail sur les valeurs.

EN : Est-ce qu'il y a des inconvénients ?

ET : J'pense pas non.

EN : Ok. Est-ce que tu as déjà vécu, quand toi tu étais à l'école ou en stage, une situation d'inclusion scolaire ?

ET : Aussi en stage ? Oui clairement.

J'ai eu pas mal d'hyperactifs en classe et pis quelques dyslexiques aussi. Et sinon actuellement je suis dans une classe ressource et c'est vraiment que des élèves qui ont des handicaps, qui ne peuvent pas suivre la scolarité dite normale, donc ils sont dans cette classe pour des heures de mathématiques et de français uniquement.

EN : Et pis le reste du temps ils sont dans leur classe ?

ET : Voilà.

EN : Mais, en règle générale ils ont quoi ces élèves qui sont dans cette classe ressources ? Des difficultés d'apprentissage ?

ET : Alors c'est de la dysorthographe, dyslexie... Euh, il y avait aussi avec les mathématiques... Dyscalculie je crois. Et pis c'est aussi pour des problèmes de comportement qu'ils sont là parce que c'est une enseignante spécialisée qui a une formation pour ça et pis les enseignants qui voient qu'ils n'arrivent pas à gérer tout seuls, il y a cette classe qui est ouverte, mais il n'y a que très peu de places.

EN : Ok. Mais ce que tu me dis là, est-ce que c'était tous des cas d'inclusion scolaire ? C'étaient des élèves qui étaient dans l'enseignement spécialisé et qui sont venus dans l'enseignement ordinaire ou bien ils ont toujours suivi le parcours ordinaire ?

ET : J'ai plusieurs exemples dans la tête alors c'est difficile à dire. Mais en 2^{ème} année, dans les 2 classes, ils avaient toujours suivi une scolarité normale et, en 3^{ème} année 1^{er} semestre, c'est une élève qui n'avait pas suivi la scolarité normale et puis qui arrivait dans une classe.

EN : Ok alors on va s'arrêter sur celle-là et se focaliser sur celle-là. Donc cette élève elle avait quoi comme trouble ?

ET : Euh... Je ne pourrais même pas te dire qu'est-ce qu'elle avait mais elle avait vraiment beaucoup de retard partout.

EN : Donc troubles de l'apprentissage ?

ET : On peut dire troubles de l'apprentissage.

EN : Est-ce qu'il y avait d'autres types de troubles ? Par exemple, est-ce que c'était accompagné de troubles du comportement ou pas ?

ET : Non en tout cas pas troubles du comportement, mais certainement dyslexie.

EN : Bon généralement la dyslexie peut parfois mener à des difficultés d'apprentissage plus générales, tu vois ?

ET : Ok.

EN : Alors dans cette situation, comment l'enseignant a-t-il vécu cette inclusion ?

ET : Ben je dirais assez bien parce qu'elle ne s'en préoccupait pas plus que ça. Elle ne donnait pas plus d'importance qu'un autre et elle donnait son cours à elle comme aux autres. Il n'y avait pas de différence sur les exigences pour les travaux écrits ou... Peut-être il y avait plus de discussions avec elle parce qu'elle n'allait pas bien.

EN : Ok. Et pis les autres élèves de la classe ils l'ont vécu comment cette intégration ?

ET : Alors sa voisine elle l'aidait beaucoup. Elle était vraiment très à... aide. Elle l'aidait beaucoup mais au bout d'un moment j'ai vu qu'elle perdait patience. Elle en avait marre de toujours tout lui réexpliquer. Et je crois même qu'elle voulait changer de place au bout d'un moment. Mais sinon cette élève elle ne se faisait pas trop voir. Elle levait très rarement la main.

EN : Il n'y avait pas de moqueries, ou... ?

ET : Non, non, non.

EN : Elle était considérée comme une autre élève ?

ET : Il y avait pas mal d'empathie, oui elle était vraiment comme une autre élève.

EN : Et pis cette élève-là tu penses qu'elle l'a vécu comment cette inclusion ?

ET : Ben je dirais assez mal parce qu'elle voyait que par rapport aux autres elle avait beaucoup de difficultés, beaucoup de retard. Et moi je pense c'est surtout dû à l'enseignement, à l'enseignante plus particulièrement qui justement n'a pas du tout pris en compte son retard.

EN : Elle a essayé en fait de la considérer comme un autre élève ?

ET : Elle l'a considérée exactement comme les autres élèves. En fait, avec elle j'ai l'impression que si tu as des difficultés, ben tu en auras toujours à la fin. J'sais pas comment dire, elle ne va pas guider les élèves énormément. Elle donne son cours et puis elle l'évalue. Il n'y a pas d'évaluations diagnostiques, formatives... Tout ce qu'on a vu à la HEP qui permet la différenciation, elle ne connaît pas. Elle n'utilise pas. Donc surtout pour cette élève-là qui aurait eu besoin d'être guidée et aiguillée, ben ça ne marche pas.

EN : D'accord. Donc tu penses que si cette élève avait été dans une autre classe avec un enseignant qui travail sur les difficultés, l'inclusion se serait mieux passée pour cette élève ?

ET : Je pense qu'elle l'aurait mieux vécue par rapport à ses compétences parce qu'elle sait qu'elle est suivie et guidée et que l'enseignant sait comment faire pour progresser.

EN : Alors maintenant je vais te donner un exemple d'un cas et tu vas me dire comment tu réagis.

ET : Ok.

EN : Donc je te place le contexte : tu es dans ta 1^{ère} année d'enseignement et on t'annonce à la rentrée scolaire que tu auras dans ta classe un élève allophone. Cet élève vient de Bosnie et ne parle pas du tout français. Comment est-ce que tu réagis ?

ET : Euh. Ben déjà on doit accepter c'est comme ça. Mais comment je réagis, j'aimerais déjà savoir en Bosnie où est-ce qu'il en est arrivé dans ses études. Comment je réagis ? C'est vrai que ça peut faire peur. On se dit « Est-ce qu'il va réussir à suivre les cours ? ». Moi je ne connais pas le bosniaque et c'est vrai que ça peut faire peur parce qu'on se demande s'il va s'en sortir, s'il va comprendre et s'il va apprendre rapidement ? Et aussi est-ce que c'est possible d'avoir une aide pour la langue ? Je ne sais pas comment ça se fait aujourd'hui si on reçoit un élève qui ne connaît pas le français, c'est ça ? Allophone ?

EN : Oui.

ET : Je ne sais pas s'il y a des classes d'accueil.

EN : Ben, le but avec l'inclusion c'est de justement supprimer ces classes d'accueil.

ET : Voilà. Exactement. Alors ce que je sais c'est que très rapidement, s'il est mis dans une classe normale disons, il va apprendre rapidement le français puisque tous ses camarades parleront français et surtout les jeunes imitent très bien. Très rapidement il va commencer à parler, mais c'est vrai qu'au début on va peut-être se sentir un peu démuni parce qu'on va se demander « Mais est-ce que tu as bien compris ? » et on ne sait pas comment ça vient le langage. Il faut être patient je pense.

EN : Donc tu réagis plutôt bien ?

ET : Ben il y aurait une petite peur, mais ça serait un défi. Donc bien.

EN : Alors à ton avis, quels avantages et inconvénients cette intégration pourrait-elle représenter pour toi en tant qu'enseignant ?

ET : Ben si je pense à toute son origine que je ne connais pas, ça peut m'aider beaucoup pour l'interculturalité. Ça serait pour moi mais en même temps pour la classe. Vraiment de mettre cet élève en avant par ce côté interculturel. Qu'est-ce qu'il mange là-bas ? Comment il vit là-bas ? Qu'est-ce qui est différent par rapport à ici ?

Sinon ça peut nous aider à trouver d'autres manières d'expliquer et se rendre compte que peut-être qu'on va prendre plus de temps pour lui expliquer quelque chose, mais que dans la classe il y a peut-être d'autres élèves qui auraient besoin de ce temps-là aussi. Et pis sur l'enseignement ça peut aussi nous apporter quelque chose.

EN : Est-ce qu'il y a des inconvénients à cette intégration ?

ET : Ben c'est justement « Est-ce qu'il va nous comprendre ? Est-ce qu'on ne va pas trop ralentir la classe ? » parce qu'on a aussi le plan d'études à suivre qui est assez rigoureux car il y a toutes ces compétences à atteindre et on peut commencer à stresser parce qu'on ne sait pas si on va y arriver. Ça peut être stressant de se demander si on ne va pas retarder les autres. C'est le seul inconvénient, mais c'est le défi d'aller au delà de ça et d'aider au mieux.

EN : Ok. Par rapport au reste de la classe, tu m'as dit que l'avantage c'était l'interculturalité. Est-ce qu'il y a des inconvénients d'intégrer un élève allophone dans ta classe ?

ET : Ben le seul inconvénient c'est de savoir est-ce que ça va trop retarder le programme pour eux. Mais de nouveau, c'est tout le travail de l'enseignant de tout gérer, tout organiser pour faire en sorte que chaque élève ait de quoi travailler.

EN : Par rapport à l'élève allophone est-ce qu'il y a des avantages, des inconvénients d'être inclus dans cette classe directement ?

ET : Ben l'avantage c'est qu'il va apprendre beaucoup plus vite je pense parce qu'il n'est pas considéré comme quelqu'un qui ne sait pas du tout le français, mais plutôt comme quelqu'un qui est en train d'apprendre le français. Et il est dans une classe où tout le monde parle français donc il va faire l'effort de faire comme les autres et d'apprendre plus rapidement. Donc pour lui ça c'est un grand avantage pour lui. Et pis aussi de montrer ça culture aux autres c'est bien pour lui.

Sinon un inconvénient, peut-être au début un peu de découragement parce qu'il peut se dire qu'il ne va pas y arriver parce que c'est trop difficile. Accepter en fait l'idée qu'au début ça va être comme ça, mais sachant que ça va aller de mieux en mieux.

EN : Ok. Et par rapport à l'école, à l'établissement, est-ce qu'il y a des avantages, des inconvénients de pratiquer l'inclusion d'élèves allophones ?

ET : Ben le grand avantage c'est toujours l'interculturalité qu'on peut apporter à l'établissement. Mais sinon il n'y a pas d'inconvénient. J'vois pas.

EN : Je te donne un deuxième exemple. Toujours dans ta 1^{ère} année d'enseignement, on t'annonce à la rentrée scolaire que tu auras dans ta classe un élève qui présente des troubles de l'apprentissage. Tu réagis comment ?

ET : Euh... De nouveau, ça peut faire un peu peur c'est clair, parce qu'on se demande comment on va faire. C'est quand-même presque deux programmes j'ai envie de dire, parce que s'il a du retard, je me demande si c'est possible de l'amener aux mêmes compétences que les autres si déjà il a du retard à la base. Alors je vais faire le mieux que je peux, c'est de nouveau un défi, et il faut être motivé pour le passer, par contre j'aimerais vraiment être rassuré en me disant que s'il n'atteint pas toutes les compétences, ce n'est pas grave. Il fait le mieux qu'il peut, peut-être être moins exigeant pour les travaux écrits, mais pas assurer qu'il va pouvoir atteindre tout comme les autres. Sinon il doit redoubler ou comme ça, j'sais pas comment ça se passe... Disons d'être aidé, d'être appuyé, on va faire le mieux qu'on peut, on va essayer de l'amener aux compétences, mais ça peut faire peur.

Et peut-être quelque chose qui me vient à l'esprit. Dans la classe ressource où je suis actuellement, l'enseignante ne met pas de notes, elle ne met que des points. Et je vois que pour un élève comme ça qui a déjà deux ans de retard, mettre des notes c'est un peu dommage parce qu'il aura certainement des notes en-dessous de la moyenne, et d'avoir toujours des NA, des insuffisances, ça peut le décourager encore plus. Donc peut-être que pour lui il faudra faire des efforts particuliers comme ne pas mettre de notes au début ou comme ça.

EN : D'accord. Là dans un cas comme celui-là, je pense qu'il faudra effectivement un programme partiellement adapté, voire totalement.

ET : Voilà c'est ça.

EN : Donc qui dit programme adapté dit évaluation adaptée au programme qu'il a suivi.

ET : Ok. Donc du coup ça demanderait plus de travail à l'enseignant, c'est avantage, inconvénient enfin voilà c'est comme ça, et puis...

EN : C'est un avantage ou un inconvénient pour toi ?

ET : Ben c'est quand-même considéré... Moi j'aime ce que je fais donc ça va, mais c'est clair que ça demande plus d'effort pour l'enseignant donc c'est quand-même un peu un inconvénient. Ça demande beaucoup plus d'attention, de travail et aussi de gestion parce qu'on ne peut pas faire la même chose avec lui qu'avec les autres. Ça veut dire qu'on devrait garder des moments pour lui et c'est toute une question d'organisation. Mais ça peut nous former encore plus. Ça peut être positif aussi. C'est assez compliqué parce que si c'est dans l'optique de l'aider, et on est là pour aider les élèves, ben c'est positif.

EN : Ok. Et pis dans un cas comme ça, je vois que tu réagis assez bien, tu penses que tu peux gérer cette situation tout seul ?

ET : Ça dépend pour quel cas, mais je pense que l'aide est toujours la bienvenue. Et je serais pour les interventions en classe des aides spécialisées. Et je suis complètement contre le fait d'enlever l'élève et le mettre dans une autre classe, parce qu'il loupe quelque chose je trouve. Justement, c'est de nouveau mettre la barre moins haute. S'il doit suivre des élèves qui sont déjà bien en avance, ben qu'il y ait une aide spécialisée qui soit là pour savoir quelles sont ses difficultés et comment les surpasser, j'pense que ça peut être bénéfique.

EN : D'accord. Mais est-ce que toi tu exigerais qu'il y ait une aide supplémentaire si tu as une situation d'inclusion dans ta classe ou pas forcément?

ET : Ben ce serait difficile parce que j'ai souvent entendu que ces aides-là sont assez difficiles à avoir, et souvent c'est pour 1 ou 2 périodes par semaine, alors tu veux me dire sur 28 périodes c'est vraiment très peu finalement. Alors toute l'aide que je pourrais avoir est la bienvenue, peut-être que si je pouvais la chercher je le ferais, mais après je sais que ce sera toujours insuffisant et que finalement on est toujours livré avec nos ressources et à nous-même.

EN : Alors toujours comme avant, j'aimerais savoir s'il y a des avantages, des inconvénients concernant cette intégration de l'élève présentant des troubles d'apprentissage, pour toi en tant qu'enseignant ?

Bon tu en as déjà un peu parlé, tu as dit que ça demandait plus de travail pour l'enseignant. Est-ce que tu vois autre chose ?

ET : Ben l'inconvénient c'est ça, c'est que ça demande plus, déjà qu'en première année on aura beaucoup de boulot pour être sûr de respecter le plan d'études, créer les fiches et tout ça, et pis en plus ça ferait peut-être 2 programmes différents pour cet élève en particulier. Donc l'inconvénient, c'est vrai qu'on pourrait être surchargé par le travail.

L'avantage, ben de nouveau, c'est d'avoir une autre manière d'expliquer, de se rendre compte qu'il y en a qui ont plus de difficultés que d'autres, et du coup ça peut nous aider pour notre pratique, de faire différemment, d'utiliser d'autres moyens qui peuvent aussi aider d'autres élèves, pas seulement celui qui est en difficulté.

EN : D'accord. Par rapport au reste de la classe, il y a des avantages, des inconvénients d'inclure un enfant qui a des troubles d'apprentissage?

ET : Ben l'avantage c'est toute l'ouverture d'esprit, la tolérance, les valeurs, l'acceptation des autres, l'empathie.

Et l'inconvénient ben c'est de nouveau : est-ce que ça ne va pas les retarder ? Mais c'est de nouveau le travail de l'enseignant. J'ai l'impression de me répéter... J'essaie d'avoir d'autres idées.

EN : Il n'y a pas de souci. Avec ton point de vue c'est normal que tu te répètes, comme tu es pour l'inclusion dans tous les cas.

ET : Ah ok.

EN : Donc les avantages, les inconvénients par rapport à l'élève en difficulté ?

ET : Ben les avantages c'est très clairement de pouvoir être amené à persévérer et à se donner de la peine « je suis accepté dans cette classe alors je vais faire le mieux que je peux pour y arriver ». C'est aussi de pouvoir être vu comme les autres malgré notre différence et pis justement c'est essayer de ne plus être vu que pour cette différence-là mais pour d'autres qualités qu'on a à donner et c'est ça qu'on doit mettre en avant. Et l'inconvénient, ben tout dépend de comment il est entouré et suivi par l'enseignant. Si l'enseignant pointe toujours cette difficulté par rapport aux autres ben il va se sentir différent et rejeté encore plus, alors que si l'enseignant l'aide au mieux et met en avant les autres

qualités qu'il a, j'pense que ça peut lui faire beaucoup de bien. Surtout dans la confiance en soi et dans l'estime de soi.

EN : Et pis par rapport à l'école, à l'établissement, est-ce qu'il y a des avantages, des inconvénients de pratiquer cette intégration ?

ET : Ben l'avantage c'est que... Pour moi, dans mon esprit, l'école doit aider chacun, tu vois ? Et je suis contre la sélection en VSO, VSG, VSB, pour moi ça ne veut pas dire grand chose et l'avantage d'accepter tout le monde en classe, donc pour moi le modèle parfait c'est vraiment la Finlande, la Norvège, où vraiment ils acceptent tout le monde. Bon tu vas me dire ils ont peut-être moins d'élèves étrangers, c'est clair, mais quand-même, ils font l'effort d'accepter tout le monde et jusqu'à la fin ils ont la même classe. Et au début il n'y a pas d'évaluation, tout le système est différent et les gens sont différents, ils pensent l'école différemment... Et je pense que pour l'école, d'accepter tout le monde ça peut être très positif parce que ça montre une image de tolérance et pis c'est une chance qu'on laisse aux enfants.

EN : Ça montre à qui une image de tolérance ?

ET : Ben à la société, à tout le monde finalement.

EN : Alors par rapport à ces 2 cas, est-ce qu'actuellement tu te sens prêt à les accueillir dans ta classe dans quelques mois ?

ET : Je me demande si on peut dire qu'on peut être prêt à ça un jour. Je pense qu'on fait comme ça vient. Il faut peut-être pas mettre la barre trop haute parce que si on met la barre trop haute on peut vite faire des burnout et tout ça. Mais en tout cas en tant qu'enseignant moi je pense que du moment où tu as le papier tu dois être capable de relever ce défi. On est là pour ça, on est là pour aider les enfants quelles que soient leurs difficultés.

EN : Ok. Maintenant on va parler un peu de la formation. J'aimerais savoir, en ce qui concerne l'inclusion scolaire, qu'est-ce que tu peux dire de la formation que tu as eue à la HEP ?

ET : Alors en 2^{ème} année, clairement le cours du 203 : évaluation, régulation, différenciation, si on suit la logique du cours, ben on devrait être capable d'intégrer n'importe quel élève, parce que justement avec cette évaluation diagnostique et formative, si on suit comme ça les élèves par rapport à leur niveau depuis où ils en sont au début, et ben on peut être en mesure de les aider.

Il y a aussi tous les cours sur la gestion de classe pour les élèves qui ont des difficultés de comportement. Moi j'aime beaucoup travailler avec le travail coopératif, tu vois ? Ça c'est quelque chose qui peut beaucoup nous aider avec les élèves qui n'ont pas les mêmes valeurs ou qui ont des problèmes de comportement.

Et pis sinon c'est en 3^{ème} année qu'on parle de l'inclusion. Ben le BP 330 qu'on suit ensemble.

EN : Tu en vois un autre ?

ET : Sur l'inclusion scolaire ? Euh... Ben en sport on a vu qu'on ne pouvait pas demander à chacun la même chose, mais sinon sur l'inclusion même...

EN : En fait ce serait les cours dans lesquels on a traité la logique de la différenciation ?

ET : Voilà c'est ça la différenciation. Ah et pis il y en a un autre, le français où on a parlé des élèves allophones et de la dyslexie etc., on a eu un examen là-dessus en plus. Ça, ça m'a beaucoup ouvert les yeux sur les difficultés d'apprentissage en français.

EN : Ok. Est-ce que tu penses que, depuis que tu es arrivé, la formation elle a modifié tes représentations en terme d'inclusion ?

ET : J pense que c'est dans ma personnalité de toujours penser comme ça. Que chacun peut être aidé malgré ses différences je pense que c'est quelque chose de l'humain, j'sais pas comment dire.

Par contre en stage j'ai une vision très claire du moment où j'ai eu un déclic en me disant « voilà c'est possible », c'est un élève qui était malvoyant et il avait une table spéciale pour lui avec une lumière forte et pis il avait des grosses lunettes et pis il était tout devant et vraiment il avait de très gros problèmes de vision, mais il arrivait à suivre comme les autres.

EN : Tu ne m'en as pas parlé avant ?

ET : Ouais mais ça c'était en remplacement.

EN : Ah ok.

ET : C'était un remplacement, je ne l'ai vu qu'une fois, une journée et ça m'a beaucoup... C'était un déclic.

Par contre, c'est intéressant parce que pendant ce cours, il y a un élève qui s'est moqué de lui, tu vois parce qu'il avait répondu faux à une question que j'avais posée. Et là pendant 2 secondes je me suis dit « Je fais quoi ? Est-ce que j'interviens ou pas ? » Et tout de suite je me suis retourné et j'ai dit « Tu peux répéter ce que tu viens de dire ? », et l'élève a répété et je lui ai dit « Pourquoi tu trouves drôle ? Pourquoi les autres vous rigolez ? », tu vois ? Et ça je pense que c'est le travail de l'enseignant de faire accepter les gens comme ils sont et de ne pas se moquer, parce que c'est clair que s'il se moquait de lui, c'était à cause de sa différence.

EN : Donc tu penses que l'enseignant doit vraiment faire un travail à chaque fois ?

ET : A chaque fois, il ne faut rien laisser passer.

EN : Ok. Et ça, ça t'as fait le déclic ?

ET : Oui. Je ne me rappelle plus de la question du début ?

EN : C'était savoir si la formation elle avait modifié tes représentations sur l'inclusion ? Donc si je comprends bien, c'est plutôt ce que tu as vu en pratique ?

ET : C'est plutôt la pratique et c'est beaucoup la personnalité de chacun. C'est tout... Pourquoi on veut devenir enseignant ? Si c'est pour les vacances ben à mon avis il ne va pas répondre comme ça. Tu comprends ? Si c'est pour vraiment aider les élèves le mieux possible et pis grâce aux outils qu'on nous donne à la HEP, les mettre en avant ben j pense que oui, on va peut-être mieux y arriver.

EN : Autre question : est-ce que tu penses que la formation elle a augmenté tes compétences en terme d'inclusion scolaire ?

ET : Oui parce qu'ils nous ont donné quelques idées, quelques outils. Par rapport à la différenciation et pis aussi les moyens qu'on peut utiliser avec un élève dyslexique. On a eu très peu de cours là-dessus mais ils nous ont donné des documents très intéressants que je pense je vais utiliser si j'ai un élève avec ce type de difficultés.

EN : Et pis si tu as un élève autiste l'année prochaine ?

ET : Alors c'est vrai que j'aimerais pouvoir m'appuyer sur des aides spécialisées qui comprennent ce que c'est et pis savoir exactement ce que je peux faire pour gérer ça, mais par les outils qu'on a aujourd'hui, internet, on peut vite se renseigner sur... Mais de nouveau c'est du travail et de l'investissement, mais qu'on peut faire pour aider au mieux cet élève.

Après, je pars aussi du principe qu'il ne faut pas non plus trop exagérer sur sa maladie. C'est pas parce qu'un élève est hyperactif qu'il faut laisser tomber, tu vois ? Il est hyperactif alors on ne va voir que ça. Un exemple concret en stage. J'ai donné un cours et pis un élève il se comportait mal. Et pis à la fin la maîtresse elle est venue vers moi et pis elle m'a dit « Il n'y avait pas besoin de le reprendre tu sais il est hyperactif. », pis moi je ne lui ai pas répondu, c'est ma prafo, mais ce n'est pas parce qu'il est hyperactif qu'on peut laisser passer des choses. On doit avoir les mêmes exigences qu'avec les autres, peut-être qu'on va devoir le répéter plus de fois pour lui, mais on ne peut pas tout excuser par sa maladie. Oui, on peut excuser certaines choses, mais là je parle de l'hyperactif, mais il y a des choses qu'on peut peut-être essayer de modifier si on a cette exigence à la base.

EN : D'accord. Est-ce que tu aurais des choses à proposer à la HEP afin de rendre la formation optimale pour les étudiants ?

ET : Ben c'est clairement euh... Peut-être plus sur le terrain comment ça se passe. On nous dit les aides qu'on a, mais on ne sait pas concrètement est-ce que c'est possible pour chacun ? Combien d'heures par semaine ? Peut-être pas assez de concret. Ils nous donnent des idées, mais concrètement on ne sait jamais vraiment. Par exemple, on a le droit à une logopédiste, mais quels sont les élèves qui y ont accès vraiment ?

A chaque fois il y a un grand écart entre la théorie et la pratique. Parce que dans la pratique on nous dit, ben oui il est comme ça, mais on n'a pas assez d'aide, ou bien ça coûte trop cher, ou il n'y a pas assez de personnes... Et dans les cours on nous dit : oui oui c'est possible. Alors je ne sais pas vraiment l'équilibre entre ces 2 choses. C'est pour ça que j'ai du mal à dire si je suis prêt ou non, parce que quelle aide j'aurai ? Je ne sais même pas quelle aide j'aurai si j'ai un élève comme ça en classe.

EN : Donc tu proposerais qu'ils donnent des choses plus concrètes en lien avec ce qui se passe vraiment dans la pratique ?

ET : Oui, exactement.

EN : Voilà c'est fini. Merci beaucoup.