

320/4 Intégration scolaire en Suisse : Focus sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

320/4 – Intégration scolaire en Suisse : Focus sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Valérie Benoit

Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Mots-clés : intégration scolaire, attitudes, sentiment d'efficacité personnelle

Résumé : L'intégration scolaire est l'un des piliers d'une école non discriminatoire et acceptant les différences. En Suisse, la réforme actuelle de l'enseignement spécialisé favorise ce type de scolarisation. Or, les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire sont reconnues dans la littérature comme jouant un rôle important dans la réussite de sa mise en œuvre (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Si de nombreux chercheurs ont démontré que les enseignants ont des attitudes positives envers la philosophie générale de l'intégration, elles seraient plus nuancées lors de sa mise en pratique (Bless, 2007) et influencées par de nombreux facteurs (Avramidis & Norwich, 2002), dont le sentiment d'efficacité personnelle. Cette croyance influence les pratiques éducatives et fluctue en fonction d'autres variables, comme notamment la formation ou l'expérience de l'intégration scolaire.

Bien que s'inscrivant dans le cadre d'une recherche plus large menée sur les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire (Sermier, Benoit & Bless, 2011), les résultats présentés ici décrivent spécifiquement le sentiment de compétence perçu par les enseignants à enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers et étudient comment ce sentiment varie en fonction de certaines variables. L'échantillon de recherche est composé de 336 enseignants suisses qui ont répondu à un questionnaire auto-administré. Les résultats principaux mettent en évidence que les enseignants sont nombreux à se sentir « un peu » compétents (42.3%) et que ceux qui ont suivi une formation continue dans le domaine du handicap et/ou sur le thème de l'intégration scolaire possède un sentiment de compétence plus élevé que ceux qui n'en ont pas suivie. Une tendance s'observe pour la variable « expérience de l'intégration scolaire ». L'expérience du contact avec des personnes en situation de handicap et les années de pratique de l'enseignement n'influencent pas de manière significative le sentiment de compétence des enseignants. Les résultats sont discutés en regard de l'état actuel de la recherche et des perspectives de recherche sont suggérées.

1. Introduction

L'intégration scolaire^[1] est l'un des piliers d'une école non discriminatoire et acceptant les différences. Suite à la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), le système scolaire suisse tend vers une école plus inclusive, comme de nombreux autres pays (Ainscow & César, 2006). Ainsi, la pédagogie spécialisée repose désormais sur plusieurs nouveaux principes, dont le fait de privilégier des solutions de scolarisation intégratives à des solutions séparatives (Art. 2. b., Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 2007).

Si ce type de scolarisation présente des bénéfices pour les élèves avec des besoins éducatifs particuliers^[2] (BEP) en termes de scolarisation et de socialisation (Bless, 2004 ; Freeman & Alkin, 2000 ; Katz & Miranda, 2002), sa mise en œuvre au quotidien reste néanmoins un défi (Ferguson, 2008 ; Rousseau, Bergeron & Leclerc, 2011 ; Vislie, 2003). Face à la nécessité de répondre aux besoins éducatifs de tous leurs élèves, les enseignants de classe ordinaire sont notamment confrontés à un enseignement qui se complexifie (Bless, 2004 ; Loreman, Deppeler & Harvey, 2005 ; Ramel & Benoit, 2011). De plus, les

enseignants peinent encore à privilégier des interventions pédagogiques différenciées tenant compte de la diversité des élèves (Rousseau, Bergeron & Leclerc, 2011 ; Tomlinson et al., 2003).

Si les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire jouent un rôle important dans la réussite de sa mise en œuvre (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 ; Avramidis & Norwich, 2002), elles influencent également les pratiques d'enseignement (Cèbe & Goigoux, 1999). En ce sens, les enseignants avec des attitudes plus positives envers l'intégration scolaire seraient plus aptes à modifier et ajuster leur enseignement ainsi que le programme scolaire pour répondre aux besoins spécifiques des élèves (Rojewski & Pollard, 1993 ; Sharma, Forlin, Loreman & Earle, 2006).

Il est reconnu que les enseignants ont des attitudes positives envers la philosophie générale de l'intégration (Avramidis et al., 2000 ; Avramidis & Kalyva, 2007 ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Horne & Timmons, 2007). Elles seraient toutefois plus nuancées lors de la mise en pratique de l'intégration (Bless, 2007 ; Scruggs & Mastropieri, 1996) et influencées par de nombreux facteurs, comme l'expérience de l'intégration ou la nature des besoins éducatifs de l'élève (Avramidis & Norwich, 2002 ; Sermier, Benoit & Bless, 2011). Cet écrit s'intéresse spécifiquement à l'un de ces facteurs, le sentiment d'efficacité personnelle qui, à l'instar des attitudes, influence les pratiques éducatives de l'enseignant et, conséquemment, la réussite des élèves (Gaudreau, Royer, Beaumont & Frenette, 2012). De plus, se sentir « incompetent » comporte le risque de déléguer la responsabilité de la prise en charge scolaire des élèves BEP, en sollicitant plus intensivement les structures de « décharge », telles que les classes et les écoles spécialisées (Bless, 2004).

Si « l'efficacité personnelle désigne le fait d'atteindre réellement un objectif poursuivi » (Gaudreau et al., 2012, p. 85), le sentiment d'efficacité personnelle (ou sentiment d'auto-efficacité) se définit comme la croyance que possède un individu quant à sa capacité à atteindre un objectif qu'il s'est fixé (Bandura, 2003). Dans les situations difficiles, cette croyance peut influencer la capacité qu'un individu a à atteindre ses buts (op. cit.). Ici, le sentiment d'efficacité personnelle se réfère à la croyance que l'enseignant a en sa capacité à enseigner efficacement (Gibson & Dembo, 1984). Cette croyance se base donc sur « ce que l'enseignant croit pouvoir faire avec les compétences qu'il possède plutôt que sur son niveau réel de compétence » (Hoy & Spero, 2005, in Gaudreau et al., 2012, p. 86).

2. Etat de la recherche

De manière générale, un plus grand sentiment d'auto-efficacité chez les enseignants est associé à des attitudes plus positives envers la mise en œuvre de nouvelles pratiques (Fuchs, Fuchs, & Bishop, 1992 ; Guskey, 1988). Plus spécifiquement, la confiance que les enseignants ont en leurs propres compétences est associée à leurs attitudes envers l'intégration scolaire : les enseignants qui se sentent compétents à enseigner aux élèves BEP ont des attitudes plus positives envers l'intégration scolaire (Avramidis et al., 2000 ; Forlin & Chambers, 2011 ; Soodak, Podell & Lehman, 1998 ; Wilkins & Nietfeld, 2004).

Dans la méta-analyse de Scruggs et Mastropieri (1996), seul un tiers des enseignants interrogés pensaient avoir les compétences suffisantes pour intégrer et enseigner à des élèves en situation de handicap. Cela peut s'expliquer par le fait que les enseignants peuvent être gênés par la complexité à faire face aux difficultés d'apprentissage des élèves BEP, notamment parce qu'ils manquent de connaissances, de savoir-faire et de compréhension de ces élèves (Cook, 2004 ; Mercer, Lane, Jordan, Allsopp & Eisele, 1996 ; Soodak et al., 1998).

2.1. Préoccupations, stress et épuisement professionnel

Les enseignants sont préoccupés par l'adéquation des adaptations qu'ils mettent en place pour intégrer un élève BEP (Engelbrecht, Oswald, Swart, & Eloff, 2003) et ne se sentent pas toujours aptes à faire ces adaptations correctement (Coots, Bishop & Genot-Scheyer, 1998). De même, lorsqu'ils accueillent dans

leur classe un élève avec une déficience intellectuelle, ils remettent en question leur aptitude à enseigner de manière efficiente à tous leurs élèves, et sont préoccupés par le fait que l'attention accordée aux élèves BEP ne le soit au détriment des autres élèves (Engelbrecht et al., 2003). Les enseignants auraient donc, en général, peu confiance en leurs compétences à planifier, organiser et mettre en place des modifications de leur enseignement dans leur classe (Schumm & Vaughn, 1995). Néanmoins, la capacité des enseignants à adapter leur enseignement dépend fortement de la sévérité des difficultés scolaires des élèves, ainsi que de l'effectif des classes (Avramidis & Kalyva, 2007 ; Fuchs et al., 1992).

Un faible sentiment de compétence serait également un facteur de stress chez les enseignants qui intègrent un élève avec une déficience intellectuelle (Engelbrecht et al., 2003 ; Forlin, 2001) ou d'autres besoins éducatifs particuliers, alors qu'un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé permettrait de diminuer l'anxiété liée à l'intégration scolaire (Soodak et al., 1998). Il n'est donc pas surprenant qu'un faible sentiment d'efficacité personnelle soit associé à des mesures d'épuisement professionnel plus élevées (Friedman, 2003 ; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

2.2. Collaboration et formation

Un faible sentiment de compétence peut cependant être contrebalancé en prodiguant du soutien aux enseignants, par exemple, via la collaboration (Engelbrecht et al., 2003). Cette dernière permet de compenser le manque de confiance en ses compétences à intégrer un élève BEP (Soodak et al., 1998).

En ce qui concerne le rôle de la formation, plus les enseignants sont formés et ont des connaissances spécifiques sur l'intégration scolaire, plus ils se sentent confiants dans leurs habiletés à enseigner de manière générale, ainsi qu'à répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés importantes (Avramidis et al., 2000 ; Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008 ; Ross, 2002). Avramidis et al., (2000) ont également montré que les enseignants qui suivent une formation de longue durée et hors de leur établissement scolaire perçoivent leurs compétences d'enseignement comme plus élevées que les enseignants formés à l'interne de leur établissement ou qui ne sont pas formés du tout.

2.3. Expérience de l'intégration, années de pratique de l'enseignement

Les enseignants qui travaillent dans des écoles pratiquant l'intégration scolaire et qui ont donc expérimenté l'intégration scolaire se sentent mieux préparés à intégrer des élèves BEP que les enseignants n'ayant pas cette expérience (Avramidis & Kalyva, 2007 ; Balboni & Pedrabissi, 2000). Ce résultat s'expliquerait notamment par le fait que, en sus de leur expérience de l'intégration, les enseignants de ces écoles inclusives ont reçu plus de formation dans le domaine des besoins éducatifs particuliers.

Le nombre d'années de pratique de l'enseignement influence de manière plus particulière le sentiment d'efficacité personnelle. En effet, selon Wilkins et Nietfeld (2004), ce sont les enseignants avec le moins (0 à 4) ou le plus d'années de pratique de l'enseignement (16 ou plus) qui perçoivent un niveau d'expertise en enseignement spécialisé le plus élevé. Ce haut niveau de confiance en ses propres capacités dans ces deux groupes d'enseignants, avec ou sans formation dans le domaine de l'enseignement spécialisé, peut être imputé à plusieurs facteurs (op. cit) : Les jeunes enseignants avec peu d'années de pratique sont en général récemment diplômés et ont suivi des modules de formation dans les domaines du handicap et de l'intégration scolaire. Quant aux enseignants avec 16 années ou plus de pratique de l'enseignement, ils ont eu plus d'opportunités d'expérimenter des situations variées d'intégration avec des élèves BEP (op. cit).

2.4. Contact avec des personnes en situation de handicap

Yuker (1988) et, plus récemment, Yazbeck, McVilly et Parmenter (2004) ont démontré l'influence du contact avec des personnes en situation de handicap sur le développement d'attitudes positives envers ces

personnes. Néanmoins, McManus, Feyes et Saucier (2010) ont montré que si la quantité de contact avec des personnes présentant une déficience intellectuelle n'est pas liée aux attitudes, une haute qualité des contacts est associée à des attitudes plus positives. Ce serait donc les expériences de contact positives qui mèneraient à moins d'hostilité et à moins de rejet de ces personnes (op. cit.).

Dans le cadre des attitudes envers l'intégration scolaire, le contact avec des personnes en situation de handicap est souvent associé à l'expérience de l'intégration scolaire. Ainsi, en contexte inclusif, les enseignants se rapprochent des élèves avec des besoins éducatifs particuliers importants et leurs attitudes deviennent plus positives (Avramidis & Norwich, 2002). Dans leur revue de la littérature, Avramidis et Norwich (2002) mettent en évidence d'autres études qui relatent que l'expérience de l'intégration et du contact social avec des élèves BEP, en conjonction avec l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques en enseignement et en gestion de classe, amènent à des attitudes plus favorables envers l'intégration scolaire. Plus spécifiquement, chez les enseignants qui n'ont pas encore expérimenté l'intégration scolaire, ceux qui sont en contact avec des personnes en situation de handicap ont des attitudes plus positives que les enseignants qui ne sont pas en contact avec ces personnes (Parasuram, 2006). Dans ces recherches, il n'est toutefois pas précisé si ces expériences relationnelles, vécues grâce à l'expérience de l'intégration scolaire ou en dehors du champ professionnel, ont une influence sur le sentiment de compétence à enseigner aux élèves BEP.

2.5. Nature des besoins éducatifs particuliers de l'élève

Si les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire varient en fonction de la nature et de la complexité des besoins éducatifs particuliers des élèves (Avramidis & Norwich, 2002 ; Jobe, Rust & Brissie, 1996 ; Sermier et al., 2011 ; Soodak et al., 1998 ; Wilczenski, 1992, 1995) il en va de même pour le sentiment d'auto-efficacité : il diminue en même temps que les difficultés des élèves BEP augmentent (Avramidis et al., 2000 ; Ross, 2002). Les enseignants se sentent donc moins compétents et moins enclins à intégrer un élève plus son diagnostic est sévère ou moins connu (Avramidis et al., 2000 ; Gemmell-Crosby & Hanzlik, 1994).

Ainsi, les enseignants sont plus prêts à intégrer des élèves avec des troubles légers ou des handicaps sensoriels et physiques que des élèves avec des besoins éducatifs plus complexes (Avramidis & Norwich, 2002). Plus précisément, les enseignants se sentent plus confiants à intégrer des élèves les élèves avec des difficultés d'apprentissage, un trouble du langage ou un handicap physique, car ils sont perçus comme les élèves pour lesquels l'enseignement est le plus facile à adapter. Viennent ensuite les élèves avec des troubles du comportement, puis les élèves qui, selon les enseignants, ont le plus besoin d'adaptions dans la classe et pour lesquels ils se sentent le moins bien préparés : les élèves avec un handicap sensoriel (visuel ou auditif), un trouble autistique ou encore un trouble neurologique (Avramidis & Kalyva, 2007). Dans le même ordre d'idée, Jobe et al. (1996) montrent que les enseignants sont plus enthousiastes à aménager des adaptations pour les élèves avec un handicap physique comparativement aux élèves présentant des difficultés cognitives, émotionnelles ou comportementales. La perception du degré d'adaptation de l'enseignement nécessaire aux élèves BEP correspond ainsi largement aux perceptions qu'ils ont d'être préparés à répondre adéquatement à leurs besoins.

2.6. Synthèse et objectifs de recherche

Il a été démontré que le sentiment d'efficacité personnelle a une influence non seulement sur les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire, mais également qu'il est associé à d'autres facteurs, comme la formation, les mesures de soutien, l'expérience de l'intégration scolaire, ainsi que la nature et la sévérité des besoins éducatifs de l'élève intégré. En conséquence, les résultats présentés ci-après répondent aux objectifs suivants :

1. décrire le sentiment de compétence des enseignants de classe ordinaire à enseigner à des élèves BEP (perceptions globales et liées à des diagnostics spécifiques);

2. vérifier si le sentiment de compétence perçu varie en fonction de différentes caractéristiques de l'enseignant (expérience de l'intégration scolaire, années de pratique de l'enseignement, formation continue dans le domaine du handicap et/ou de l'intégration scolaire, expérience du contact avec des personnes en situation de handicap en dehors du domaine professionnel).

3. Méthode

Pour répondre à ces objectifs, un questionnaire [3] a été distribué à 600 enseignants de trois cantons suisses au printemps 2009, sous la forme auto-administrée.

3.1. Instrument

Le questionnaire permet de récolter des informations socio-démographiques (sexe et expérience de contact avec des personnes en situation de handicap en dehors du champ professionnel), socio-professionnelles (niveau d'enseignement, type de diplôme(s) obtenu(s), formation continue dans le domaine du handicap et/ou de l'intégration scolaire, nombre d'années de pratique de l'enseignement, nombre d'années d'expérience de l'intégration scolaire et type de besoins particuliers des élèves intégrés dans leur classe) et socio-cognitives (sentiment de compétence perçu).

Cette dernière variable est mesurée tout d'abord de manière globale (« Je me sens compétent à enseigner à des élèves avec des besoins particuliers »), puis en fonction des différents types de besoins éducatifs particuliers. La mesure du sentiment d'auto-efficacité s'inscrit dans une situation particulière (l'enseignement à des élèves BEP) et se trouve donc être proche de la réalité (Bandura, 2003). Les choix de réponse possibles sont au nombre de cinq (pas du tout, un peu, assez, plutôt, tout à fait) ; il était demandé aux participants de ne cocher qu'une seule réponse.

3.2. Echantillon

La population cible de cette étude est l'ensemble des enseignants suisses de classe ordinaire du niveau primaire (1P à 6P) qui ont expérimenté ou non l'intégration scolaire. La population accessible est une portion de la population cible ; elle est constituée des enseignants de trois cantons uniquement (Fribourg, Valais et Zurich). L'échantillonnage a ensuite été opéré de manière probabiliste, en sélectionnant de manière aléatoire 200 enseignants par canton à partir des listes fournies (soit 300 aux enseignants alémaniques – cantons de Zurich et de Fribourg – et 300 aux enseignants romands – cantons du Valais et de Fribourg). Sur 600 questionnaires envoyés, 336 ont été retournés dûment remplis (taux de retour = 56,11%). L'échantillon est composé de 167 enseignants alémaniques et de 169 enseignants romands. Il est représentatif de la population cible, car certaines de ses caractéristiques correspondent aux statistiques disponibles sur le personnel enseignant de ces trois cantons (Deppierraz & Turberg, 2010). Ainsi, la majorité des participants sont des femmes (77.7%), la quasi-totalité possède un diplôme en enseignement primaire (97.9%) et le nombre moyen d'années de pratique de l'enseignement ($M=18.38$, $ET=11.036$, mode=20) correspond à l'âge moyen des enseignants.

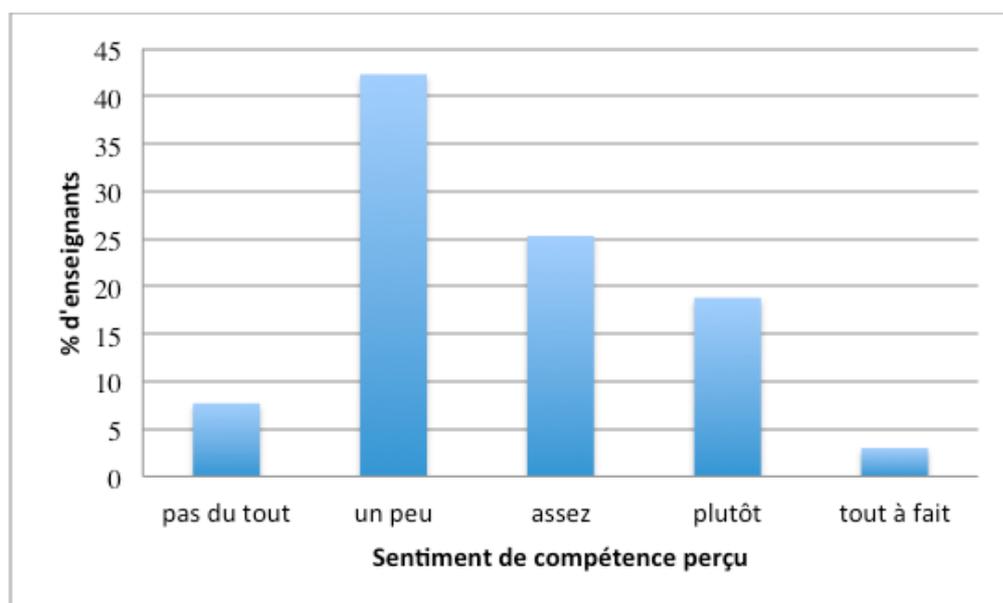
Il est à noter également que la majorité des participants ont déjà expérimenté l'intégration scolaire (77.95%). Ils ont en moyenne 2.87 années d'expérience (min=0, max=18, $ET=4.46$, mode=2). En ce qui concerne la formation continue, 4.8% des enseignants indiquent avoir suivi une formation continue uniquement dans le domaine du handicap, 19.3% sur le thème de l'intégration scolaire uniquement et 7.1% sur les deux thèmes. La majorité des enseignants interrogés (75.9%) mentionnent ne pas avoir participé à une formation continue sur ces thèmes. Enfin, 77.4% des enseignants interrogés indiquent être ou avoir été en contact avec des personnes en situation de handicap en dehors de leur contexte professionnel.

4. Résultats et discussion

4.1. Description du sentiment de compétence à enseigner à des élèves BEP perçu par les enseignants de classe ordinaire

4.1.1. Perception globale

Le graphique 1 présente les pourcentages d'enseignants pour chaque niveau de réponse possible à la question « je me sens compétent à enseigner aux élèves avec des besoins particulier ». Peu d'enseignants indiquent se sentir « tout à fait » (3.3%) ou « pas du tout » (7.7%) compétents à enseigner à ces élèves. Avec un mode équivalent à 2, ils sont donc nombreux à se sentir « un peu » compétents (42.3%). En outre, 25.3% et 18.8% des enseignants se sentent « assez » et « plutôt » compétents, respectivement. Le score moyen est de 2.66 (ET=.979).



Graphique 1. Sentiment de compétence perçu à enseigner aux élèves BEP

Les analyses descriptives démontrent également des relations significatives entre le sentiment de compétence et la formation continue (intégration scolaire et/ou handicap ; $\chi^2=18.846$, ddl=4, $p=.001$), l'expérience de l'intégration scolaire ($\chi^2=18.688$, ddl=4, $p=.001$), l'expérience du contact avec une personne en situation de handicap ($\chi^2=11.152$, ddl=4, $p=.025$) et, finalement, le nombre d'année de pratique (moins ou plus de 20 années ; $\chi^2=9.854$, ddl = 4, $p=.043$).

Ces premiers résultats corroborent les propos d'autres chercheurs. Premièrement, le nombre élevé de réponses dans la catégorie « un peu » rejoint les préoccupations et les doutes mis en évidence dans la littérature en ce qui concerne la perception que les enseignants ont vis-à-vis de leurs capacités à enseigner aux élèves BEP, notamment en termes d'adéquation des adaptations de l'enseignement pour ces élèves (Engelbrecht et al., 2003 ; Coats et al., 1998). Deuxièmement, l'association entre le sentiment de compétence et certaines caractéristiques de l'enseignant a également été bien documentée (Avramidis et al., 2000 ; Avramidis & Kalyva, 2007 ; Wilkins & Nietfeld, 2004). Néanmoins, le résultat innovant ici est l'association entre le sentiment de compétence et l'expérience du contact avec une personne en situation de handicap en dehors du contexte professionnel.

4.1.2. Perception en fonction de besoins éducatifs spécifiques

Le tableau 1 reporte les statistiques descriptives du sentiment de compétence perçu en fonction des différents besoins éducatifs particuliers. Comparativement aux autres types de besoins particuliers, les enseignants se sentent plus compétents à enseigner à des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ($M=3.61$). C'est également la seule catégorie pour laquelle le mode est équivalent à 4 (« plutôt » compétent). Ensuite, c'est envers les élèves avec un handicap physique ($M=3.14$) et des difficultés d'adaptation [4] ($M=3.08$) que les enseignants expriment un sentiment de compétence relativement élevé, puis envers ceux présentant un trouble du langage ($M=2.74$). Lorsque les besoins se complexifient et, en conséquence, les adaptations de l'enseignement, les scores moyens diminuent (Avramidis & Norwich, 2002 ; Jobe et al., 1996 ; Ross, 2002). Ainsi, les enseignants se sentent moins compétents à enseigner à des élèves avec une déficience intellectuelle ($M=2.41$) ou un déficit auditif ($M=2.33$), un déficit visuel ($M=1.98$) ou encore un trouble du spectre autistique ($M_{\text{autisme}} = 1.59$ et $M_{\text{asperger}} = 1.55$). A noter que non seulement les scores moyens diminuent en fonction de la nature du trouble (Ross, 2002), mais également que le mode passe de 2 (« un peu ») à 1 (« pas du tout ») pour les troubles sensoriels et du spectre de l'autisme. Parallèlement, le nombre de données manquantes augmente.

Tableau 1. Statistiques descriptives du sentiment de compétence perçu par les enseignants à enseigner aux élèves BEP en fonction de diagnostics spécifiques ($M_{\text{total}}=2.49$)

Sentiment de compétence selon les types de besoins éducatifs particuliers	Echantillon global				
	N (valide)	N (manquante)	Moyenne	Ecart-Type	Mode
Difficultés d'apprentissage	333	3	3.61	.949	4
Handicap physique	317	19	3.14	1.270	2
Difficultés d'adaptation	325	11	3.08	1.041	2
Troubles du langage	317	19	2.74	1.088	2
Déficience intellectuelle	317	19	2.41	1.210	2
Déficit auditif	313	23	2.33	1.215	1
Déficit visuel	309	27	1.98	1.112	1
Autisme	306	30	1.59	.937	1
Asperger	267	69	1.55	.889	1

Difficultés d'apprentissage. Le sentiment de compétence plutôt élevé à enseigner aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage pourrait s'expliquer en partie par l'expérience de l'intégration scolaire (Avramidis et al., 2000 ; Avramidis & Kalyva, 2007). En effet, 75.9% des enseignants interrogés ont déjà expérimenté l'enseignement à des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Par ailleurs, ce type de besoins est le plus représenté dans la population scolaire [5] et ces difficultés concernent également de nombreux élèves des classes ordinaires, sans que ceux-ci aient pour autant un statut « d'élève en intégration » ou qu'ils reçoivent des mesures de soutien (Bless, 2004). Or, les analyses ne démontrent pas de relation significative entre l'expérience de l'intégration d'élèves avec des difficultés d'apprentissage et le sentiment de compétence à enseigner à ces élèves. Ainsi, le sentiment de compétence élevé à enseigner à ces élèves peut provenir du fait que les enseignants perçoivent les adaptations de l'enseignement pour ces élèves comme plus faciles à réaliser que pour d'autres besoins éducatifs particuliers (Avramidis & Kalyva, 2007).

Handicap physique et difficultés d'adaptation. L'hypothèse relative à l'expérience de l'intégration n'explique pas le sentiment de compétence relativement élevé à enseigner à des élèves présentant un handicap physique, car seul un quart des enseignants interrogés (25.91%) ont déjà accueilli un élève qui présente un handicap physique dans sa classe. De plus, il n'y a pas de relation significative entre le sentiment de compétence à enseigner à ces élèves et l'expérience de l'intégration de ces élèves. Comme

pour les difficultés d'apprentissage le sentiment de compétence relativement élevé à enseigner aux élèves avec un handicap physique peut résulter du fait que les adaptations de l'enseignement pour ces élèves sont mineures (Wilczenski, 1995), et donc plus faciles à réaliser (Avramidis & Kalyva, 2007). En effet, les élèves avec un handicap physique suivent généralement le programme scolaire sans différenciation des objectifs, « les mesures mises en place [leur permettant] d'atteindre les objectifs du plan d'études » (Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture [DFJC], 2013, p. 16).

Le sentiment de compétence également plutôt élevé à enseigner à des élèves avec des difficultés d'adaptation surprend, car les élèves qui manifestent des comportements hostiles et/ou d'opposition engendrent des attitudes de rejet chez les enseignants (Cook, 2004). Néanmoins, ce résultat peut s'expliquer par le fait que les enseignants de cette étude sont nombreux à avoir expérimenté l'intégration scolaire avec ces élèves (53.7%)^[6] et que l'association entre le sentiment de compétence à enseigner à ces élèves et l'expérience de l'intégration est significative ($\chi^2=11.309$, ddl=4, $p=.023$). Ainsi, comme pour les difficultés d'apprentissage, ce résultat rejoint les résultats d'Avramidis et al. (2000) et d'Avramidis et Kalyva (2007) : l'expérience de l'intégration semble renforcer le sentiment de compétence.

Troubles du langage. Pour ce type de besoins particuliers, l'expérience de l'intégration ne permet pas d'expliquer un sentiment de compétence encore relativement élevé^[7]. En effet, seuls 19.7% des enseignants interrogés ont accueilli des élèves présentant ce type de besoins éducatifs particuliers^[8] dans leur classe et aucune relation n'est démontrée de manière significative entre l'expérience de l'intégration avec ce type de besoins particuliers et le sentiment de compétence. Ce résultat peut donc s'expliquer de la même manière que pour les difficultés d'apprentissage et le handicap physique : il peut être dû au fait que les adaptations de l'enseignement pour ces élèves sont perçues par les enseignants comme plus faciles à mettre en œuvre (Avramidis & Kalyva, 2007).

Déficience intellectuelle, troubles sensoriels et trouble du spectre autistique. Les moyennes relatives au sentiment de compétence à enseigner à des élèves présentant une déficience intellectuelle, un trouble sensoriel (auditif ou visuel) ou un trouble du spectre autistique sont plus faibles (voir tableau 1). Cela peut s'expliquer en partie parce que davantage d'adaptations de l'enseignement sont nécessaires (Avramidis & Kalyva, 2007 ; Avramidis & Norwich, 2002). En effet, ces élèves sont majoritairement au bénéfice d'un programme éducatif individualisé (DFJC, 2013), notamment pour les élèves présentant une déficience intellectuelle et un trouble autistique. Ce constat rejoint également les résultats de Wilczenski (1992) : les enseignants sont moins favorables à adapter le programme scolaire et plus favorables à enseigner à des élèves dont les besoins éducatifs spécifiques n'entravent pas leurs apprentissages ou ceux de leurs pairs.

En ce qui concerne les élèves présentant un déficit auditif ou visuel et qui ne bénéficient pas nécessairement d'un programme individualisés, une des explications possibles réside dans le fait que ce sont des handicaps plus rares^[9], auxquels les enseignants ne sont que peu confrontés (Avramidis et al., 2000 ; Gemmell-Crosby & Hanzlik, 1994). En effet, les enseignants de cette recherche ne sont que 15.5% à avoir accueilli des élèves avec un déficit auditif et 6% en ce qui concerne les élèves avec un déficit visuel.

Quant aux élèves avec un TSA, non seulement le sentiment de compétence perçu est le plus faible, mais peu d'enseignants interrogés ont expérimenté l'intégration scolaire avec des élèves présentant un trouble autistique (7.5%) ou un syndrome d'Asperger (4.8%). Ces résultats pourraient rejoindre ceux de Soodak et al., (1998), dans le sens où l'anxiété générée par ces élèves serait non seulement due au manque d'expérience, mais pourrait également refléter une peur générale de l'inconnu.

4.2. Influence des variables liées à l'enseignant sur le sentiment de compétence

Pour vérifier si le sentiment de compétence varie selon certaines caractéristiques des enseignants (formation continue, expérience de l'intégration scolaire, contact avec des personnes en situation de handicap et années de pratique de l'enseignement), une analyse de variance multifactorielle (ANOVA

univariée) a été menée [10]. Les résultats ne mettent en évidence qu'un seul effet principal significatif, celui de la formation continue ($D=4.460$, $ddl=1$, $p=.036$). La taille d'effet est néanmoins faible (h^2 partiel=.014). Ainsi, les enseignants qui ont suivi une formation continue expriment un sentiment de compétence significativement plus élevé ($M=3.06$, $ET=.992$) que les enseignants qui n'ont pas suivi de formation continue ($M=2.53$, $ET=.940$). Ce résultat rejoint ceux d'Avramidis et al. (2000), de Batsiou et al. (2008) et de Ross (2002) : les enseignants mieux formés se sentent plus compétents à enseigner aux élèves BEP.

La variable « expérience de l'intégration » a un effet principal tendanciel uniquement ($D=2.976$, $ddl=1$, $p=.086$). Les enseignants qui ont expérimenté l'intégration scolaire ($M=2.73$, $ET=.923$) ont tendanciellement un sentiment de compétence perçu plus élevé que ceux qui ne l'ont pas expérimentée ($M=2.40$, $ET=.983$). Cette tendance rejoint cependant les résultats d'Avramidis et al. (2000) et d'Avramidis et Kalyva (2007).

L'expérience du contact avec des personnes en situation handicap en dehors du contexte professionnel n'influence pas de manière significative le sentiment de compétence à enseigner aux élèves BEP. Des analyses plus poussées en fonction de la qualité du contact vécu (McManus et al., 2010) mériteraient d'être menées ultérieurement.

Outre l'absence de résultat significatif concernant le nombre d'années de pratique, il est également à noter qu'aucune interaction entre les variables n'est significative. De plus, les variables réunies dans ce modèle n'expliquent que 13% de la variation du sentiment de compétence perçu par les enseignants interrogés ($R^2=.130$). Cela signifie que le sentiment de compétence est certainement influencé par d'autres facteurs non testés ici, comme par exemple la perception d'être adéquatement soutenu dans la démarche d'intégration scolaire, la collaboration ou encore la nature et la sévérité du trouble de l'élève intégré.

5. Conclusion

Les résultats présentés ci-avant ont mis en évidence que peu d'enseignants se sentent « tout à fait » compétents à enseigner aux élèves BEP et que le sentiment de compétence perçu diminue en fonction de la complexité et de la singularité des besoins éducatifs particuliers. Elle a également démontré que les enseignants qui ont suivi une formation continue sur le thème de l'intégration scolaire et/ou dans le domaine du handicap ont un sentiment de compétence significativement plus élevé que ceux qui n'ont pas suivi de formation continue. Enfin, concernant l'expérience de l'intégration, seule une tendance a été observée, alors que l'expérience du contact ou le nombre d'années de pratique de l'enseignement n'influencent pas le sentiment de compétence perçu de manière significative.

Si d'autres recherches méritent d'être menées afin de tester l'influence d'autres facteurs sur le sentiment de compétence perçu, ces résultats démontrent un intérêt certain dans le cadre actuel de la réforme du système éducatif suisse. En effet, le sentiment de compétence perçu est une caractéristique des enseignants fondamentale en contexte inclusif, pour plusieurs raisons. Premièrement, les enseignants qui se sentent plus compétents à enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers signalent moins d'élèves en difficulté et les orientent moins dans les structures séparatives (Bless, 2004 ; Gaudreau et al., 2012). Deuxièmement, le sentiment d'efficacité personnelle influence les pratiques éducatives et la réussite des élèves. Ainsi, les enseignants qui croient en leurs compétences professionnelles ont tendance à s'investir davantage auprès des élèves BEP et à leur fournir l'aide nécessaire pour réussir (Gaudreau et al., 2012). Troisièmement, les enseignants avec un sentiment de compétence élevé demandent davantage conseil ou de l'aide à leurs collègues (Gaudreau et al., 2012). En se sentant davantage soutenus, les enseignants sont alors plus prêts à modifier leurs façons d'intervenir auprès des élèves BEP. Enfin, les enseignants étant plus à risque d'épuisement professionnel en contexte inclusif (Forlin, 2001 ; Ramel & Benoit, 2011), un sentiment de compétence élevé diminue ces risques (Gaudreau et al., 2012).

Finalement, les résultats de cette étude amènent à considérer sérieusement l'enjeu de la formation, tant

initiale que continue. Face aux difficultés croissantes auxquelles font face les enseignants d'aujourd'hui (Bless, 2004), il est en effet primordial que la formation des enseignants favorise le développement d'un sentiment d'efficacité suffisamment fort (Gaudreau et al., 2012 ; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008).

6. Références bibliographiques

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion : a review of the literature. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 129.147.

Balboni, G. & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation : the role of experience. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 13(2), 148-159.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Boeck Université.

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.

Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 13–26). Berne : Editions SZH/CSPS.

Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (3. Auflage). Bern-Stuttgart-Wien : Haupt Verlag.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 661(4), 49-68.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP] (2007). *L'accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. [En ligne]. <http://www.edk.ch/dyn/14937.php>.

Cook, B. G. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre- service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 262–277.

Cook, B. G. (2004). Inclusive teachers' attitudes toward their students with disabilities: A replication and extension. *The Elementary School Journal*, 104(4), 307-320.

Coots, J. J., Bishop, K., D. & Genot-Scheyer, M. (1998). Supporting elementary age students with significant disabilities in general education classrooms: personal perspectives on inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(4), 317-330.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC] de l'Etat de Vaud & Direction générale de l'enseignement obligatoire [DGEO](2013). *Cadre général de l'évaluation. Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation du travail des élèves*. [En ligne] www.vd.ch/fileadmin/user_upload/.../dfj/dgeo/.../CGE_2013_2015.pdf

Deppierraz, R. & Turberg, J. (2010). Corps enseignant. Scolarité obligatoire et degré secondaire II. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique. [En ligne]. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/dienstleistungen/publikation...>

Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E. & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: stressful for teachers? *International Journal of Disability Development and Education*, 50(3), 293–308.

Ferguson, D.L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120.

Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers, *Educational Research*, 43(3), 235-245.

Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.

Freeman, S. F. N. & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3–18.

Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.

Fuchs, L., Fuchs, D. & Bishop, N. (1992). Teacher planning for students with learning disabilities: Differences between general and special educators. *Learning Disabilities Research*, 7(3), 120–128.

Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C. & Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue Canadienne de l'Education*, 35(1), 82-101.

Gemmell-Crosby, S. & Hanzlik, R. (1994). Preschool teachers' perception of including children with disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(4), 279-289.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.

Horne, P. E., & Timmons, V. (2007). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273–286.

Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.

Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 148-154.

Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14–25.

Knoblauch, D. & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual

factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166–179.

Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Sydney: Allen & Unwin.

McManus, J. L., Feyes, K. J. & Saucier, D. A. (2010). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(5), 579-590.

Mercer, C. D. Lane, H. B., Jordan, L., Allsopp, D. H., & Eisele, M. R. (1996). Empowering teachers and students with instructional choices in inclusive settings. *Remedial and Special Education*, 17(4), 226-236.

Office fédéral de la statistique [OFS]. (2009). *Taux de placement dans des classes ou des écoles spéciales*. Neuchâtel : OFS. [En ligne]. [<http://www.bfs.admin.ch>]

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.

Ramel, S. & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant ? In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes* (p. 203–224). Québec: Presses Universitaires du Québec.

Rousseau, N., Bergeron, L., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et Francophonie*, 29(2), 87-104.

Rojewski, J. W. & Pollard, R. R. (1993). A multivariate analysis of perceptions held by secondary academic teachers toward students with special needs. *Teacher Education and Special Education*, 16(4), 330–341.

Ross, S. (2002). Teachers' feeling of competency in Educating children with special needs in the general education setting. ED 468 322.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

Sermier, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung des Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.

Schumm, J. S. & Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research and Practice*, 10(3), 169-179.

Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.

Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning

profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.

UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. [En ligne]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.

Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(4), 306-312.

Wilczenski, F. L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 291-299.

Wilkins, T. & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training program upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115-121.

Yazbeck, M., McVilly, K. & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities. An Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, 15(2), 97-111.

Yuker, H. E. (1988). The effects of contact on attitudes toward disabled persons: some empirical generalisations. In: Yuker, H. E. (Ed.) *Attitudes toward Persons with Disabilities* (p. 262-274). New York: Springer.

[1] L'expression « intégration scolaire », dans ce texte, est définie comme « l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique, thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leur environnement sans avoir recours à la séparation scolaire » (Bless, 2004, p. 14).

[2] Le terme « élèves à besoins éducatifs particuliers » concerne, dans cet article, les enfants et les jeunes qui ont besoin de soutien spécifique pour suivre l'enseignement de l'école ordinaire, parce qu'il est établi, avant le début de la scolarité, que leur développement est limité ou compromis ou parce que, durant leur scolarité « il est établi qu'ils sont entravés dans leurs possibilités de développement et de formation [...], ou lorsqu'un autre besoin éducatif particulier a été constaté » (Art.3., CDIP, 2007).

[3] Ce questionnaire est issu d'une recherche subventionnée par le Fond National suisse pour la Recherche Scientifique sur les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire d'élèves BEP et, plus largement, sur les effets de l'intégration scolaire d'élèves avec une déficience intellectuelle (Sermier et al. 2011).

[4] Il était précisé dans le questionnaire que les difficultés d'adaptation équivalaient aux troubles émotionnels et du comportement.

[5] Selon la classification du Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS], les élèves scolarisés en classe ou en école spécialisées présentaient principalement des troubles d'apprentissage (49.8%) (Office fédéral de la statistique [OFS], 2009).

[6] Les élèves qui présentent des troubles du comportement représentent 11.3% de la population d'élèves scolarisés en classe ou en école spécialisées (OFS, 2009).

[7] Le score moyen est supérieur à la moyenne globale du sentiment de compétence à enseigner à des élèves présentant différents besoins éducatifs ($M=2.74 > M=2.49$).

[8] Ce qui est normal puisque les élèves qui présentent des troubles du langage ne représentent que 3.5% de la population d'élèves scolarisés en classe ou en école spécialisées (OFS, 2009).

[9] Les élèves présentant un déficit auditif ou visuel ne représentent que 1.6% et 0.4% (respectivement) de la population d'élèves scolarisés en classe ou en école spécialisées (OFS, 2009).

[10] Notons que l'hypothèse d'homogénéité des variances (test de Levene) est respectée ($D=1.079$, $p=.053$).