Éducation comparée / nouvelle série, n°18, pp 151-171

De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : partir des conceptions de futurs enseignants suisses pour (re)penser leur formation

Serge RAMEL
Haute école pédagogique du canton de Vaud – Laboratoire LISIS
Suisse
et Isabelle NOEL
Haute École pédagogique de Fribourg
Suisse

RÉSUMÉ

En Suisse, un nouveau cadre pose comme prioritaire la scolarisation en école ordinaire des élèves relevant de la pédagogie spécialisée. Il est demandé aux écoles suisses de privilégier les solutions intégratives à celles séparatives, ainsi qu'aux institutions de formation d'insérer dans la formation initiale des enseignants ordinaires des aspects de la pédagogie spécialisée. Comme le montrent deux études récentes, cet accent peut contribuer à forger une représentation de la diversité des élèves ancrée[1] dans une vision déficitaire de ceux-ci.

MOTS CLÉS

politique, spécialisé, intégration, diversité, formation.

ABSTRACT

In Switzerland, recent policies support the schooling of pupils with special educational needs in ordinary schools. The latter are invited to give priority to integrative rather than separate schooling solutions, and universities for teacher education are required to integrate aspects of special education in their initial training curricula. As shown by two recent studies, this emphasis may

1 L'ancrage permet d'expliquer comment un sens est donné à un objet nouveau par son insertion dans un cadre conceptuel existant (Jodelet, 2008).

contribute to the development of representations of pupil diversity rooted in a deficit model of diversity.

La Suisse : une mosaïque de velléités plus ou moins intégratives

Ces deux dernières décennies, les recommandations internationales (UNESCO, 2005, 2009, 2016) ont fait de l'éducation inclusive une question prioritaire pour les systèmes scolaires de nombreux pays. Alors que l'intégration scolaire suppose l'accueil de certains élèves ayant été exclus de l'école ordinaire ou risquant de l'être, l'inclusion scolaire ne se limite pas à répondre aux besoins des seuls enfants handicapés mais prend en compte *a priori* l'ensemble des élèves avec leurs caractéristiques. L'inclusion postule ainsi le droit inconditionnel de chaque enfant à fréquenter l'école de sa communauté (Vienneau, 2006). Depuis de nombreuses années, beaucoup de pays questionnent et réforment leurs politiques éducatives avec des visées tantôt intégratives ou inclusives (Ainscow, 2005). Comme le relèvent Meijer, Soriano et Watkins (2003), diverses politiques coexistent actuellement au sein de l'Union européenne : certains pays disposent d'un seul système scolaire comprenant la grande majorité des élèves (Suède, Norvège, Italie…) alors que d'autres proposent parallèlement à des classes ordinaires des classes spécialisées pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers qui ne sont pas intégrés dans l'école ordinaire. C'est notamment le cas de la Suisse dont un nouveau cadre national (*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spédicialisée*, 2007) stipule que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives » (art. 2b). Cependant, des disparités importantes existent d'un canton[2] à l'autre, car l'éducation n'est pas une prérogative nationale et la Suisse connaît 26 systèmes éducatifs harmonisés au niveau fédéral. De ce fait, un canton peut adopter une politique résolument inclusive, alors que d'autres hésitent encore entre intégration et séparation (Ramel, Vienneau, Pieri, &

2 Un canton est chacun des États fédérés de la Confédération helvétique (Suisse). Les cantons organisent leurs propres systèmes scolaires qui sont harmonisés au niveau fédéral par des accords et des concordats.

Arnaiz, 2016). Ceci est d'autant plus le cas que l'organisation scolaire adoptée par les cantons peut être une entrave à des velléités intégratives, voire inclusives. Si certains cantons connaissent un tronc commun jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire[3], d'autres procèdent à une orientation en deux ou trois filières de formation à la fin de la huitième année de scolarité primaire. Cette sélection est antonymique avec un idéal d'éducation inclusive et il est difficile d'imaginer dans ces cantons que tout élève ait sa place en classe ordinaire, quels que soient ses besoins éducatifs, alors que d'autres sont précocement séparés sur la base de leurs compétences scolaires. Or, l'UNESCO (2005) rappelle que l'éducation inclusive ne doit pas se limiter à répondre aux besoins des seuls enfants handicapés et qu'il s'agit avant tout d'assurer une éducation équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous (UNESCO, 2016). La traduction de ce principe dans les intentions nationales se limite cependant le plus souvent à l'intégration de certains.

Malgré le choix fait par de nombreux pays de passer d'une pratique intégrative à une école inclusive, la Suisse ne s'est pas engagée au-delà de l'intégration et seul le canton de Genève mentionne explicitement l'inclusion dans sa loi scolaire[4]. Au cours des deux dernières décennies, les représentations de l'intégration puis de l'éducation inclusive se sont le plus souvent objectivées au travers d'une catégorie spécifique d'enfants en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers (Ramel & Vienneau, 2016), cette objectivation[5] se traduisant dans les lois nationales par un souci particulier accordé à ce groupe d'élèves (Ramel et al., 2016). Or, il s'agirait au contraire « de tenir compte de la diversité sous toutes ses formes et de promouvoir l'égalité des possibilités pour tous les élèves [...], la véritable inclusion doit concerner tous les élèves, et non seulement une catégorie ou un groupe particulier » (MacKay, 2007, p. ii).

Cette diversité, lorsqu'elle se traduit par l'origine ou le genre est cependant source d'inégalité et d'échec scolaire (Gremion-Bucher, 2012). Tant les enfants non suisses que les garçons sont en effet surreprésentés parmi ceux qui bénéficient de mesures de pédagogie

3 La scolarité obligatoire commence à quatre ans et se termine 11 ou 12 années plus tard.

4 Loi sur l'instruction publique (LIP), art. 10.2

5 L'objectivation permet de rendre concret ce qui est abstrait (Doise, 1989) en réduisant l'écart entre « la masse de mots qui circulent et les objets qui les accompagnent » (Moscovici, 1976, p. 108).

spécialisée (OFS, 2015) : ainsi, c'était le cas en 2014-2015 pour 2,5% des enfants suisses contre 5,8% des enfants étrangers et 2,5% des filles contre 4,3% des garçons. Le diagnostic posé sur des difficultés d'apprentissage peut ainsi masquer des problématiques qui ont plus trait à l'incapacité du système scolaire ordinaire à prendre en compte certaines caractéristiques telles que la diversité socioculturelle ou le genre des élèves qu'à des besoins éducatifs particuliers liés à un trouble ou un handicap (Borri-Anadon, 2014). Cet abus de diagnostic est favorisé par l'évolution des terminologies qui a fait passer successivement certains élèves du statut de *handicapé* à celui d'*en situation de handicap* et finalement à celui de *ayant des besoins éducatifs particuliers* (Lavoie, Thomazet, Feuilladieu, Pelgrims, & Ebersold, 2013 ; Ramel, 2015). Avec une acceptation plus large tant du handicap que des besoins éducatifs particuliers, le nombre d'enfants potentiellement concernés s'accroît significativement et la question de l'intégration scolaire ou de l'éducation inclusive débouche sur une inflation des stéréotypes pouvant donner lieu à une valse des étiquettes (Ravaud, Beaufils, & Paicheler, 1986).

Accueillir la diversité des élèves : un défi pour la formation des futurs enseignants

De ce fait, la formation revêt une importance capitale pour la mise en œuvre d'un système éducatif plus inclusif (EADSNE, 2011). Former les futurs enseignants à accueillir toute la diversité des élèves au sein de la classe ordinaire constitue un défi de taille pour les universités ou les hautes écoles pédagogiques. Il s'agit en effet de former les enseignants à enseigner dans des classes ordinaires de plus en plus hétérogènes tout en répondant aux besoins particuliers des enfants en difficultés, ceux-ci ne se limitant pas aux élèves ayant un handicap ou une déficience (Bélanger & Wilson, 2001 ; Bergeron & St-Vincent, 2011). Or, ayant vécu pour la plupart leur propre scolarité dans un système scolaire sélectif voire ségrégatif, les futurs enseignants n'ont eu que peu l'occasion d'expérimenter comme élèves des modèles de pratiques pédagogiques intégratives ou inclusives (Ainscow, 2003 ; Ramel, 2015).

L'acquisition de connaissances et de stratégies dans la mise en œuvre de pratiques inclusives est donc essentielle lors de la formation initiale des enseignants, car elle peut contribuer à leur efficacité et développer chez eux des attitudes favorables envers l'inclusion (Hsien, 2007). La

formation initiale devrait aussi permettre aux futurs enseignants d'aborder leurs préoccupations et de les aider à faire évoluer éventuellement leurs attitudes envers les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, ainsi que leurs perceptions de l'éducation inclusive (Chong, Forlin, & Au, 2007 ; Lambe & Bones, 2007). Les résultats de nombreuses études montrent au contraire que les jeunes enseignants se sentent en général insuffisamment ou inadéquatement préparés pour prendre en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers au sein de leur classe (Bergeron & St-Vincent, 2011).

Des recommandations ont pourtant été faites il y a plus de 20 ans par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique pour que des aspects de la pédagogie spécialisée soient insérés dans la formation initiale des enseignants ordinaires (CDIP, 1994, 1995). La formulation de ces exigences restant néanmoins floue, elles ont été suivies par une analyse et de nouvelles recommandations de la Conférence des recteurs des hautes écoles pédagogiques suisses (COHEP, 2008). Il s'agit notamment d'intégrer dans la formation des réflexions sur les besoins d'accompagnement spécifique et le handicap, d'y traiter des questions d'ordre psychologique et social, relatives à l'égalité et à la différence, d'aborder une didactique destinée à gérer des classes hétérogènes et d'interroger le développement de l'école en vue d'introduire des modèles intégratifs. Cette réflexion a été poursuivie récemment par un groupe d'experts issus des hautes écoles pédagogiques (Chambre des hautes écoles pédagogiques de swissuniversities, 2016). Il ressort du rapport final amendé par les autorités une centration faite à nouveau sur l'intégration de certains au détriment d'une réflexion plus large sur l'inclusion de toutes les diversités. L'intégration et la pédagogie spécialisée restent au centre des conclusions de ce texte et, d'une certaine manière, les positions ont peu évolué depuis les 20 dernières années. Or, la pédagogie de l'inclusion est une pédagogie de la diversité (Borri-Anadon, Potvin, & Larochelle-Audet, 2015) et ne devrait donc pas se limiter à la pédagogie spécialisée.

L'accent mis uniquement sur cette dernière pourrait au contraire contribuer à forger chez les futurs enseignants une représentation de la diversité des élèves ancrée dans une vision déficitaire de ceux-ci. Ce constat a émergé lors des discussions et échanges consécutifs à une

présentation commune (Ramel & Noël, 2016) des résultats de deux thèses planifiées et menées indépendamment. Ces deux recherches ont été réalisées dans deux cantons suisses voisins auprès d'une part de futurs enseignants (Ramel, 2015) et d'autre part de jeunes enseignants en insertion professionnelle (Noël, 2014). Elles montrent que les représentations des futurs et jeunes enseignants s'inscrivent dans une perception avant tout individuelle et biomédicale des élèves, ceci indépendamment des politiques plus ou moins intégratives de chaque canton.

Partir des conceptions de futurs et jeunes enseignants…

Intervention de la pensée représentative de futurs enseignants dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire

Dans le cadre de cette recherche (Ramel, 2015), deux populations d'étudiants se destinant respectivement à l'enseignement primaire ou secondaire ont été étudiées à différentes phases de la formation. Il s'agissait de mettre en évidence la manière dont intervient leur pensée représentative dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. L'objectif était également d'identifier les représentations des futurs enseignants préexistantes à leur formation, ainsi que le rôle de cette dernière dans l'évolution de ces représentations. Le cadre théorique sous-tendant cette recherche reposait sur l'étude des représentations sociales (Moscovici, 1976, 1984).

Un questionnaire a été administré aux deux groupes constitués de 261 et 212 participants issus de la même institution de formation mais inscrits dans des voies de formations différentes (préscolaire et primaire / secondaire obligatoire et postobligatoire). Les questions portaient sur : (1) leurs caractéristiques personnelles (2) leur expérience personnelle avec la thématique du handicap (3) leurs représentations des missions de l'école et du rôle de l'enseignant (4) celles du handicap, des besoins éducatifs particuliers et de l'intégration scolaire (5) leurs prises de position envers celle-ci, et (6) la formation suivie et la pratique de stage. Les analyses de données ont été faites à l'aide de régressions linéaires, soit dans des modèles hiérarchiques, soit dans des modèles de médiation ou de modération (Baron & Kenny, 1986 ; Hayes, 2013). À une présentation de résultats

chiffrés, nous préférerons en faire une synthèse pour soutenir la discussion.

Lorsque nous avons demandé aux futurs enseignants quelles situations d'intégration ils s'attentaient à rencontrer le plus dans leur future pratique, ceux-ci ont mentionné principalement les prototypes de handicap les plus visibles, tels que la surdité, la déficience intellectuelle (en particulier le syndrome de Down), le handicap moteur (« en fauteuil roulant ») et la cécité. Ces étudiants n'ont pourtant pas ou peu rencontré ces situations durant leur propre scolarité et leurs stages de formation. Une catégorie plus représentée dans les classes[6], celle des élèves ayant une dyslexie ou une dysorthographie, est mentionnée mais dans une moindre proportion. Ces résultats montrent que l'objectivation des représentations qu'ont les futurs enseignants de l'intégration scolaire reste principalement essentialiste et biomédicale. Ce constat rejoint celui fait par d'autres chercheurs (Harma, Gombert, Roussey, & Arciszewski, 2012 ; Stockdale, 1995) qui mentionnent l'importance de la visibilité d'un handicap pour qu'il soit reconnu. Loin de faire évoluer cette représentation, la formation ne fait que la maintenir pour les étudiants en fin de formation se destinant à l'enseignement secondaire, voire la renforce pour ceux ayant choisi l'enseignement primaire. Il faut relever que, contrairement aux premiers, les seconds avaient tous suivi un module de formation intégrant justement des aspects de la pédagogie spécialisée. Les nouvelles informations reçues en formation s'ancrent ainsi dans des représentations préexistantes tout en renforçant ces dernières.

Nous avons également constaté que les prises de position des futurs enseignants à l'égard de l'intégration étaient ouvertes et le restaient en fin de formation. Ces prises de position étaient également orientées par les représentations qu'avaient les futurs enseignants des missions de l'école et du rôle de l'enseignant, celles-ci étant stables tout au long des phases de la formation. Le principe de l'intégration, qu'il s'agisse de celle d'enfants ayant un handicap ou des difficultés importantes d'apprentissage, est ainsi lié à une conception de l'école centrée sur le développement de tous les élèves. Le lien avec l'intégration d'élèves

6 Cette catégorie représente 5 à 10% de la population scolaire selon une source officielle du canton de Vaud (https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/Brochure_Dyslexie.pdf).

ayant des difficultés importantes d'apprentissage est d'autant plus fort quand il est conjugué avec la représentation du rôle de l'enseignant centré sur les savoir-faire du métier.

Nous avons mentionné en introduction l'insistance des autorités scolaires suisses pour que des aspects de pédagogie spécialisée soient insérés dans la formation initiale des enseignants ordinaires. Or, nous avons constaté en analysant les différents plans d'études que ces apports se limitaient à des éléments informationnels visant la sensibilisation des étudiants à la problématique des personnes handicapées. Le seul effet mesuré n'était pas une plus grande ouverture à leur égard qui était de toute façon importante, mais un accroissement de l'objectivation de la représentation de l'intégration scolaire par des prototypes de situations (comme la surdité, la cécité, le handicap moteur ou la déficience intellectuelle) qui condensent à eux seuls le sens de la catégorie du handicap. Sachant que la majorité des élèves relevant de l'enseignement spécialisé sont d'origine étrangère et/ou des garçons, l'arbre du handicap pourrait contribuer à cacher la forêt de facteurs de discrimination qui sont sans lien avec ce premier. Par ailleurs, il semble que l'ouverture envers l'intégration s'ancre plus dans des représentations générales de l'école ou du métier d'enseignant que dans celles du handicap. Centrer la formation sur l'éducation pour tous aurait finalement plus d'impact qu'insister sur l'intégration de certains, l'arbre faisant alors partie de la forêt.

Nos résultats ont également mis en évidence une autre faiblesse du dispositif de formation tel que perçu par les futurs enseignants. Quand bien même ont-ils conservé ou renforcé des attitudes favorables à l'intégration scolaire, ils ont conservé ou renforcé en cours de formation une appréhension à l'égard de certaines situations qu'ils s'attendent à rencontrer dans leur future pratique. La fonction d'orientation des représentations[7] va ainsi à fin contraire des intentions premières de la formation, puisque finalement les situations les plus attendues sont également celles qui inquiètent le plus les futurs enseignants. Dans un domaine voisin de recherche, Jodelet (2003)

7 Les représentations sociales remplissent quatre types de fonctions importantes touchant au savoir, à l'identité, à l'orientation et à la justification (Abric, 1994). Sur la base d'un savoir nouvellement constitué, la fonction identitaire va ainsi déterminer la manière dont les enseignants se perçoivent en interaction avec d'autres groupes (autorités scolaires, autres professionnels, parents, élèves) et les fonctions d'orientation et justificatrices vont orienter et de légitimer certaines pratiques professionnelles (Ramel, 2015).

relevait d'ailleurs que la crainte envers les personnes ayant une maladie mentale augmente en même temps que l'information à leur propos s'améliore. De plus, un niveau élevé de sympathie envers les personnes handicapées ne veut pas pour autant dire une absence de crainte à leur égard, les étudiants ayant au contraire peur d'être inadéquats et se sentant vulnérables avec cette population (Forlin, 2001).

Il est donc d'autant plus important que la formation puisse non seulement renforcer le sentiment de compétence des étudiants, mais leur permettre d'expérimenter avec succès des pratiques pouvant soutenir une éducation inclusive afin de les adopter. Notre recherche montre sur ce plan que les futurs enseignants n'ont eu que très peu voire pas l'occasion d'expérimenter l'intégration durant leurs stages professionnels. Cependant, même faible, cette expérience de l'intégration en stage renforce le sentiment de compétence des futurs enseignants qui permet à son tour de renforcer leur assurance. Cette assurance oriente alors favorablement la plupart des prises de position des étudiants envers l'intégration voire l'inclusion scolaire. Travailler en formation sur les représentations ou les attitudes n'a donc pas de sens si la réflexion amorcée durant les cours ne se traduit pas dans des pratiques effectives lors des stages. Cette expérimentation permettra aux futurs enseignants de mettre en place des pratiques soutenant l'éducation inclusive quand ils seront à la tête de leurs premières classes.

Des jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers

Cette étude (Noël, 2014) s'est intéressée à la manière dont de jeunes enseignants, entre formation initiale et première année de pratique professionnelle en classe ordinaire, analysent leur travail avec un élève ayant des besoins éducatifs particuliers ou plus largement avec la diversité des élèves et y donnent du sens. Pour ce faire, une étude qualitative au moyen d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) en trois temps (début, milieu et fin de la première année d'enseignement) a été réalisée auprès de 15 enseignants débutants. Parmi eux, nous

illustrerons nos propos avec les cas de Lorie, Carole, Tatiana, Samantha, Line et Louise[8].

Dans le cadre de ces entretiens, il s'agissait de capter la perception des principaux intéressés, les « acteurs de l'intérieur », et d'atteindre une compréhension de l'objet d'étude qui soit véritablement intégrée au contexte (Miles & Huberman, 2003, p. 21). L'analyse des données a été réalisée sur la base du modèle itératif proposé par Miles et Huberman (2003). Les données brutes provenant des entretiens ont été condensées, ordonnées et analysées en termes de contenu au moyen du logiciel N'Vivo, en utilisant un système mixte de création des catégories de codage : certaines catégories proviennent du cadre théorique de base de la recherche alors que d'autres se sont révélées de manière inductive, au fur et à mesure de sa progression.

L'analyse qualitative du discours des jeunes enseignants interrogés a montré chez la majorité d'entre eux la prédominance d'une compréhension des difficultés rencontrées par les élèves comme la résultante d'un déficit en tant que caractéristique endogène. De ce fait, il en découle une vision individuelle et biomédicale soutenant la nécessité d'une pédagogie particulière dont le but consiste à aider l'élève en question ou adapter les contenus pour lui. De cette représentation déficitaire peut résulter également une vision caritative justifiant également une pédagogie particulière. Dans ce cas, elle vise principalement à valoriser l'élève en difficulté. Les jeunes enseignants que nous avons interrogés ne se représentent cependant pas tous les difficultés de leurs élèves comme une caractéristique endogène et certains les voient comme un processus en construction. La vision socio-environnementale qui en découle permet de développer une pédagogie pouvant être qualifiée de différenciation dans une perspective inclusive, à savoir « une perspective d'enseignement où la capacité de reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité contribue aux apprentissages individuels et collectifs, en favorisant la reconnaissance des similitudes et des différences au sein du groupe (Prud'homme, Paré, Leblanc, Bergeron, Sermier & Noël, 2016, p. 129)).

Le faible niveau d'assurance des jeunes enseignants peut pousser certains à déléguer à d'autres, plus compétents, le soin d'apporter l'aide nécessaire à leurs élèves, quelle que soit la représentation qu'ils

8 Prénoms d'emprunt

ont des difficultés de ces derniers. Ceci est d'autant plus le cas que les jeunes enseignants ayant participé à cette étude accordent un crédit important aux enseignants spécialisés, alors que ceux-ci restent largement tributaires d'approche essentiellement biomédicale centrée sur l'enfant (Cochran-Smith & Dudley-Marling, 2012 ; LePage, Nielsen, & Fearn, 2008). *Lorie* se sent ainsi assez rapidement démunie face aux difficultés qu'éprouve un de ses élèves qu'elle doit gérer seule. Elle peine à mettre en place sa vision environnementale de la prise en charge des élèves sans le soutien d'un enseignant spécialisé ou de collègues. Elle se retranche alors dans une vision individuelle et biomédicale des difficultés des élèves, invoquant le besoin de séparer l'élève qui lui pose problème du reste de la classe.

Nous avons également constaté une forme de stabilité dans les représentations entre les trois temps de mesure : les jeunes enseignants trouvaient la plupart du temps confirmation de leur manière de penser lors de leur insertion professionnelle. En effet, comme le montrent également Lawson, Norwich et Nash (2013), le jeune enseignant tend à rendre conforme sa conception de la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et plus largement de la gestion de la diversité des élèves à celles des personnes avec qui il travaille dans son établissement scolaire. Or, le terrain reste largement imprégné d'une vision individuelle et biomédicale ou caritative lorsqu'il s'agit d'aborder la question de l'accueil d'élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers (Ainscow, 2005 ; Dupriez & Cornet, 2006). Ainsi, *Carole* et *Tatiana* cheminent vers une vision encore plus individuelle et biomédicale qu'au début de l'année scolaire. Elles travaillent en effet toutes deux dans le même établissement scolaire visiblement imprégné par cette conception des difficultés et besoins des élèves. Nous constatons ainsi que les représentations individuelles de ces jeunes enseignantes sont en résonnance avec celles collectives de cet établissement.

Au contraire de ses anciennes collègues de formation, *Samantha* est porteuse dès la fin de la formation initiale d'une vision orientée par les facteurs socio-environnementaux. Pour elle, la classe est à envisager dans sa globalité, chaque élève ayant ses spécificités. La différenciation doit ainsi permettre de prendre en compte toutes les différences dès le départ, en partenariat si nécessaire avec les spécialistes. Pour *Samantha*, les diagnostics ne doivent pas être pris à la lettre et

considérés comme prémisse de toute action pédagogique. La collaboration avec l'enseignante spécialisée, qui partage la même vision que *Samantha*, permet de concevoir ensemble une organisation du travail axée sur la gestion de la diversité des élèves dans une optique inclusive. Elle trouve dans le soutien de cette collègue la force de garder le cap dans une école qui ne partage pas forcément son idéal inclusif. Deux autres jeunes enseignantes, *Line* et *Louise*, cheminent également vers une vision plus environnementale. Elles bénéficient toutes deux de contextes propices à la collaboration. Elles découvrent progressivement leur rôle en tant qu'enseignantes ordinaires pour développer une pédagogie qui prend en compte l'ensemble des différences, ce en partenariat avec les spécialistes. Elles ont ainsi trouvé une communauté éducative qui leur permet de travailler dans le sens de l'éducation inclusive. Bien que les contextes soient différents, les cas de *Samantha* ou de *Line* et *Louise* mettent en évidence l'importance d'un soutien social et instrumental (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2013) et d'une communauté éducative (Noël, 2016) pour favoriser des pratiques intégratives et plus encore une éducation inclusive.

… pour (re)penser la formation initiale en matière d'éducation inclusive

Au vu des constats issus de ces deux recherches, il nous paraît important de (re)penser la formation des futurs enseignants pour éviter que leur réponse à la diversité des élèves ne se limite à l'identification des problématiques individuelles des élèves dans le but de les déléguer ensuite à des spécialistes considérés comme plus à même de gérer ces situations. Cette réflexion doit porter sur l'ensemble des modalités de la formation et en particulier sur la manière dont les futurs enseignants peuvent développer des pratiques effectives soutenant une éducation inclusive.

Les recherches qui se sont intéressées aux effets de cours spécifiquement centrés sur les élèves ayant des besoins particuliers ou sur l'éducation inclusive sont si nombreuses que nous renonçons à les mentionner ici (pour une synthèse, voir Ramel, 2015). Cependant, qu'ils se soient penchés sur les modalités ou les contenus de ces formations, ces chercheurs se sont essentiellement attachés à la portée

qu'elles pouvaient avoir sur les attitudes de futurs enseignants. Les attitudes sont en effet considérées comme nécessaires et suffisantes à orienter des pratiques soutenant une éducation inclusive. Or, ces attitudes découlent elles-mêmes de représentations générales ou spécifiques dont il s'agit de tenir compte (Clémence, Doise, & Lorenzi-Cioldi, 1994 ; Doise, 1989 ; Rateau, 2000). En effet, si les attitudes des étudiants peuvent paraître conformes aux attentes de la formation par un effet de compliance, il est nettement plus difficile de faire évoluer leurs représentations qui sont souvent elles-mêmes ancrées dans des représentations sociales préexistantes. Ce constat est en accord avec celui fait de manière générale par Pianelli, Abric et Saad (2010). Les futurs enseignants pourraient alors adopter au sortir de leur formation un positionnement plus conforme à leurs conceptions de l'école et de leur rôle professionnel, cette posture risquant d'être en retrait des orientations actuelles de l'école et des objectifs poursuivis par les instituts de formation.

Par ailleurs, adopter une attitude ouverte et favorable ne signifie pas automatiquement qu'elle se concrétisera dans des pratiques conformes à celle-ci. En effet, la professionnalisation en formation initiale se heurte souvent aux cultures professionnelles des collègues expérimentés que les futurs ou jeunes enseignants côtoient durant leurs stages ou lors de leur entrée dans la profession. La visée inclusive et les conditions de sa mise en œuvre peuvent également varier considérablement d'un établissement à un autre (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese, & Doudin, 2013 ; Bonvin, Valls, Ramel, Angelucci, & Benoit, 2016). De par ces multiples facteurs, l'ouverture envers l'intégration scolaire ou l'éducation inclusive constatée durant la formation ou au sortir de celle-ci tend à diminuer au cours des premières années de pratique (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000a, 2000b ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Noël, 2014).

La mission que la formation doit remplir est donc triple, à savoir permettre aux étudiants de : (1) prendre conscience de leurs représentations de la diversité, les interroger et les faire évoluer (2) développer tant des attitudes que des compétences professionnelles favorisant l'accueil de la diversité des élèves au sein d'une classe ordinaire, et (3) expérimenter et adopter des pratiques pouvant soutenir une éducation inclusive. Pour atteindre ces objectifs, il s'agit d'étudier le sens que les futurs enseignants donnent à l'intégration

scolaire ou à l'éducation inclusive, ainsi qu'aux objets qui y sont associés (diversité, besoins éducatifs particuliers, handicap, diversité...). Ce sens prenant racine dans les représentations des futurs enseignants et guidant leurs pratiques, l'étude des unes comme des autres est également primordiale.

Cependant, travailler à partir des représentations des étudiantes et étudiants ne peut se faire sans s'interroger également sur celles des formateurs d'enseignants. Sont-ils conceptuellement outillés et concrètement équipés pour mettre en place cette triple mission assignée à la formation qui remet également en question leurs enseignements ? De même, les formateurs de terrain qui accueillent les étudiant-e-s lors des stages revêtent une importance capitale dans cette mission et leur formation continuée ne saurait être négligée. (Re)penser la formation initiale en matière d'éducation inclusive doit ainsi prendre en compte plus largement tous les acteurs de la communauté éducative universitaire.

Références bibliographiques

ABRIC, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris : Presses Universitaires de France. (00008).

Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007 (2007).

AINSCOW, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. Dans T. Booth, K. Nes, & M. Stromstad (Éds), *Developing Inclusive Teacher education* (pp. 15–32). London : Routledge.

AINSCOW, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *3*(3), 5–20.

APOSTOLIDIS, T. (2007). Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. *Hors collection*, 13–35.

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

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

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

BARON, R. M., & KENNY, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, *51*(6), 1173-1182.

BÉLANGER, N., & WILSON, D. (2001). *Formation des enseignant(e)s: classes hétérogenes et enfance en difficulté a l'école franco-ontarienne*. Toronto : CREFO.

BERGERON, G., & ST-VINCENT, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec: regard exploratoire sur les défis de la formation à

l'enseignement au primaire et préscolaire. *Education et francophonie*, *39*(2), 272-295.

BONVIN, P., RAMEL, S., CURCHOD-RUEDI, D., ALBANESE, O., & DOUDIN, P.-A. (2013). Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en oeuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER-Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, *7*, 127-134.

BONVIN, P., VALLS, M., RAMEL, S., ANGELUCCI, V., & BENOIT, V. (2016). Mise en place de pratiques inclusives à l'échelle d'un établissement scolaire : une étude des perceptions des enseignants. Dans *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 147-162). Suresnes : Editions de l'INS HEA.

BORRI-ANADON, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

BORRI-ANADON, C., POTVIN, M., & LAROCHELLE-AUDET, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion Une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., pp. 49-63). Québec : Presses Universitaires du Québec.

CDIP. (1994). *Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants*. Berne : CDIP.

CDIP. (1995). *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques*. Berne : CDIP.

CHAMBRE DES HAUTES ECOLES PEDAGOGIQUES DE SWISSUNIVERSITIES. (2016). *Aspects de la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignantes et enseignants des classes ordinaires*. Berne : swissuniversities.

CHONG, S., FORLIN, C., & AU, M.-L. (2007). The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre-service Secondary Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *35*(2), 161-179.

CLEMENCE, A. (2003). Sens et analyse des différences dans les représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 165–178). Toulouse : Erès.

CLEMENCE, A., DOISE, W., & LORENZI-CIOLDI, F. (1994). Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. Dans *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 119-151). Paris : Delachaux et Niestlé.

COCHRAN-SMITH, M., & DUDLEY-MARLING, C. (2012). Diversity in Teacher Education and Special Education: The Issues That Divide. *Journal of Teacher Education*, *63*(4), 237-244.

COHEP. (2008). *Analyse et recommandations: la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants*. Berne : COHEP.

CURCHOD-RUEDI, D., RAMEL, S., BONVIN, P., ALBANESE, O., & DOUDIN, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER-Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, *7*, 135-147.

DENZIN, N. K. (1978). The research act: A theoretical introduction to research methods. *New Brunswick, NJ: Aldine Transaction*.

DOISE, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp. 220-238). Paris : Presses Universitaires de France.

DUPRIEZ, V., & CORNET, J. (2006). Entre égalité et distinction: représentations et pratiques des enseignants de l'école primaire1. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *5*, 101–113.

EADSNE. (2011). *Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe – Défis et opportunités*. Denmark : European Agency for Development in Special Needs Education.

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

GLASER, B. G., & STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick : Aldine Transaction.

GREMION-BUCHER, L. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire. Etude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé* (Thèse de doctorat). Université de Genève, Genève.

HARMA, K., GOMBERT, A., ROUSSEY, J.-Y., & ARCISZEWSKI, T. (2012). Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience

d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens [En ligne]. *Travail et formation en éducation*, *8*, n/a-n/a.

HAYES, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach* (1re éd.). New York : Guilford Publications.

HSIEN, M. L. . (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion–In Support of a Unified Teacher Preparation Program. *Postgraduate Journal of Educational Research*, *8*(1), 49–60.

JANESICK, V. J. (1999). A journal about journal writing as a qualitative research technique: History, issues, and reflections. *Qualitative Inquiry*, *5*(4), 505–524.

JICK, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative science quarterly*, *24*(4), 602–611.

JODELET, D. (2003). Représentations sociales de la maladie mentale et insertion des malades mentaux. Dans J.-C. Abric (Éd.), *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 97-113). Toulouse : Erès.

JODELET, D. (2008). Social representations: The beautiful invention. *Journal for the theory of social behaviour*, *38*(4), 411–430.

KAUFMANN, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif* (2e éd.). Paris : Armand Colin.

LAMBE, J., & BONES, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, *33*(1), 99-113.

LAVOIE, G., THOMAZET, S., FEUILLADIEU, S., PELGRIMS, G., & EBERSOLD, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER - Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, *7*(2), 93-101.

LAWSON, H., NORWICH, B., & NASH, T. (2013). What trainees in England learn about teaching pupils with special educational needs/disabilities in their school-based work: the contribution of planned activities in one-year initial training courses.

European Journal of Special Needs Education, *28*(2), 136-155. doi :10.1080/08856257.2013.778115

LEPAGE, P., NIELSEN, S., & FEARN, E. J. (2008). Charting the Dispositional Knowledge of Beginning Teachers in Special Education. *Teacher Education and Special Education*, *31*(2), 77-92.

MACKAY, A. W. (2007). L'inclusion! Au fait, c'est quoi l'inclusion? Questions et réponses concernant le rapport MacKay sur l'inclusion. Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

MOSCOVICI, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2e éd). Paris : Presses Universitaires de France.

MOSCOVICI, S. (Éd.). (1984). *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France. (00647).

NOËL, I. (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi: le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers* (Thèse de doctorat). Université de Fribourg. (00000).

NOËL, I. (2016). Accueillir un élève ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dès l'insertion professionnelle : modalités et impacts de l'apprentissage en situation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *21*, 231-248.

OFS. (2015). Elèves et étudiants: tableaux de base 2014/15. *Office fédéral des statistiques*. Repéré à https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire.assetdetail.247150.html

PRUD'HOMME, L., PARE, M., LEBLANC, M., BERGERON, G., SERMIER DESSEMONTET, R., & NOËL, I. (2016). La différenciation dans une perspective inclusive: quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.). L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques (pp. 123-137).

PIANELLI, C., ABRIC, J.-C., & SAAD, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, *86*(2), 241-274.

RAMEL, S. (2015). *Intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire* (Thèse de doctorat). Université de Lausanne, Lausanne.

RAMEL, S., & NOËL, I. (2016, juillet). *De l'intégration à l'accessibilité : partir des conceptions de futurs ou jeunes enseignants pour (re)penser leur formation et leur entrée dans la profession*. Communication présentée au Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Mons, Belgique.

RAMEL, S., & VIENNEAU, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éds), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25-38). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

RAMEL, S., VIENNEAU, R., PIERI, M., & ARNAIZ, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éds), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 39-52). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

RATEAU, P. (2000). Idéologie, représentation sociale et attitude: étude expérimentale de leur hiérarchie. *Revue internationale de psychologie sociale*, *13*(1), 29-57.

RAVAUD, J.-F., BEAUFILS, B., & PAICHELER, H. (1986). Handicap et intégration scolaire : inflation des stéréotypes et valse des étiquettes. *Sciences sociales et santé*, *4*(3), 167-194.

SHARMA, U., & SOKAL, L. (2016). Can Teachers' Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices? *Australasian Journal of Special Education*, *40*(01), 21-38.

STOCKDALE, J. (1995). The self and media messages: match or mismatch. Dans I. Markova & R. Farr (Éds), *Representations of Health, Illness and Handicap* (pp. 31-48). London : Harwood.

UNESCO. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Education Pour Tous »*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2016). *Education 2030: Déclaration d'Incheon et Cadre d'action: vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Paris : UNESCO.

VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, *30*(2), 257–286.

VIENNEAU, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds), *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 7-32). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.