

Représentations sociales de l'intégration scolaire : un enjeu pour la formation des futurs enseignant-e-s

Serge Ramel (serge.ramel@hepl.ch)^{1 2 3 4}

Thèse de doctorat menée sous la direction d'Alain Clémence (UNIL¹) et de Pierre-André Doudin (UNIL², HEP Vaud³)

¹ Institut des sciences sociales, UNIL

² Institut de psychologie, UNIL

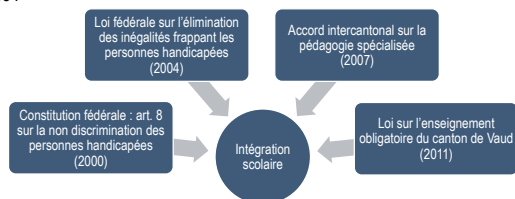
³ Unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte », HEP Vaud

⁴ Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS)

Contexte de l'intégration scolaire en Suisse et dans le canton de Vaud

Depuis la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) postulant la scolarisation dans le système éducatif ordinaire des élèves en situation de handicap, de nombreux pays ont revu leurs cadres législatifs afin de réaliser cet objectif. Selon les contextes locaux, l'orientation s'est faite soit vers l'intégration scolaire qui consiste en une variété de modalités de placement d'élèves dans l'école ou la classe ordinaire, soit vers l'inclusion qui repose sur une participation entière de tout élève à la vie scolaire de la communauté dans laquelle il vit.

En Suisse, un nouveau cadre national et cantonal a été défini et celui-ci pose comme une priorité l'intégration dans l'école ordinaire des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers :



Du handicap aux besoins éducatifs particuliers : évolution des terminologies

Une nouvelle classification internationale du fonctionnement (OMS, 2001) pose le handicap comme une interaction défavorable entre une personne (avec son vécu, sa personnalité, etc.), son fonctionnement organique (physique, sensoriel, mental) et son environnement (culturel, institutionnel, bâti, etc.). La Suisse a pour sa part adopté une terminologie uniforme (CDIP, 2007) introduisant les notions de « situation de handicap » et de « besoins éducatifs particuliers ».

Ainsi, les besoins éducatifs particuliers des élèves doivent être reconnus par l'école, même s'ils ne découlent pas directement d'une déficience des fonctions corporelles, physiologiques ou psychiques, du moment que leur non prise en compte pourrait déboucher sur une « restriction à la participation dans un domaine ou respectivement dans une situation de la vie réelle » (op. cit., p. 3).

Les enseignant-e-s face à l'intégration scolaire

L'injonction légale de privilégier les solutions intégratives (LEO, 2011) et l'élargissement de la notion de handicap à celle de besoins éducatifs particuliers obligent les enseignant-e-s à se questionner tant sur leur conception de la classe ordinaire que sur leurs pratiques professionnelles (Prud'homme et al., 2011). Or, si ces professionnels se montrent relativement réceptifs à la question de l'intégration scolaire durant leur formation initiale ou en début de carrière, cette ouverture diminue sensiblement au cours des années (Avramidis & al., 2000a, 2000b ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Ramel & Lonchampt, 2011).

Cette nouvelle orientation de l'école publique questionne également la formation des futurs enseignant-e-s qui doit préparer ces derniers à prendre compte une hétérogénéité toujours plus grande des élèves au sein de leur classe.

Prise en compte des représentations sociales des enseignant-e-s

Si beaucoup d'études portent sur le rôle de la formation dans la construction d'attitudes professionnelles à l'égard des élèves à besoins éducatifs particuliers (pour une synthèse EADSNE, 2010), très peu traitent des représentations des enseignant-e-s à l'égard de l'intégration scolaire et encore moins de celles des futurs enseignant-e-s.

Or, ces changements, touchant tant aux missions qu'aux structures de l'école, suscitent des débats aussi bien dans l'espace scolaire que public. La question de l'intégration scolaire est devenue une question socialement vive (Legardez, 2004) en obligeant les enseignant-e-s à s'en faire une représentation sociale pour mieux se saisir de ce nouvel objet sociétal.

Cette représentation sociale de l'intégration scolaire est déterminée également par celle que font les enseignant-e-s du handicap, terme se retrouvant au cœur des dispositifs légaux. En l'absence d'une expérience professionnelle avec des enfants en situation de handicap, et par conséquent avec les spécialistes qui les suivent, les enseignant-e-s sont peu au fait des nomenclatures expertes du handicap et doivent souvent se raccrocher à des catégorisations prototypiques (Cantor & Mischel, 1979 ; Semin, 1989), souvent empruntées aux images et messages véhiculés par les médias (Stockdale, 1995).

La formation des enseignant-e-s doit donc aussi se pencher sur les représentations sociales se trouvant en aval des attitudes des enseignant-e-s, notamment en identifiant leurs processus d'ancrage et d'objectivation (Doise, 1989), de sorte qu'elle ne contribue pas à renforcer les images prototypiques auxquelles les enseignant-e-s auraient recours pour orienter leurs choix professionnels.

Questions de recherche

Nos questions de recherche sont ainsi les suivantes :

- Quelles sont les perceptions sociales des futurs enseignant-e-s relativement à l'intégration des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins particuliers ?
- De quelle manière prennent-elles racine dans un parcours antérieur à l'entrée en formation ?
- Ces images partagées de l'intégration scolaire sont-elles susceptibles d'évoluer en cours de formation ?

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, 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.

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

CDIP. (2007). *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne.

Cantor, N., & Mischel, W. (1979). Prototypes in person perception. *Advances in experimental social psychology*, 12, 3-52.

Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (p. 220-238). Paris: Presses universitaires de France.



Population

Notre recherche porte sur deux populations d'étudiant-e-s suivant une formation d'enseignant-e à la Haute école pédagogique du canton de Vaud :

1. 261 étudiant-e-s (étudiant-e-s BP) en début, au milieu ou en fin de formation et se destinant à l'enseignement auprès d'élèves en classe ordinaire âgés de 4 à 12 ans. La durée complète de leurs études s'étend sur un minimum de 6 semestres.
2. 212 étudiant-e-s (étudiant-e-s MS) en début ou en fin de formation et se destinant à l'enseignement auprès d'élèves en classe ordinaire âgés de 12 à 16 ans (scolarité obligatoire) ou de 16 à 19 ans (scolarité postobligatoire). La durée complète de leurs études s'étend sur un minimum de 4 ou 2 semestres.

Mesures

Les mesures reposent sur un questionnaire commun aux deux populations. Construit sur la base d'une première étude que nous avons menée (Ramel & Lonchampt, 2009), il composé de 69 items nous renseignant sur le parcours personnel des participant-e-s, leur expérience préalable à l'enseignement, leurs représentations du handicap, de l'intégration scolaire, des missions de l'école ou du métier d'enseignant-e, la formation suivie à la HEP et la pratique de stage relativement à l'intégration scolaire, ainsi que la collaboration et le soutien social expérimentés relativement à l'intégration scolaire.

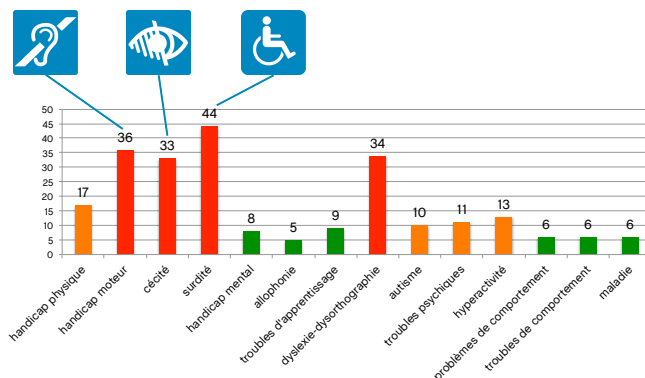
Hypothèses générales

Nos hypothèses générales portent sur la catégorisation prototypique des situations de handicap, l'influence du parcours personnel et l'influence de l'expérience personnelle et professionnelle de la problématique.

Nous présentons ci-après quelques résultats saillants issu de l'étude portant sur les étudiant-e-s BP.

Une représentation fortement prototypique du handicap

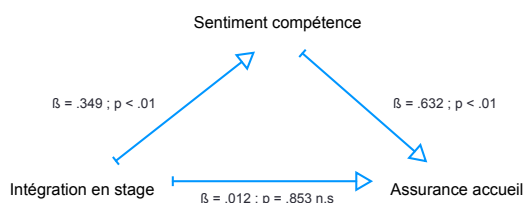
A la question « Enumérez quelques situations de handicap dans lesquelles pourraient se trouver certains de vos élèves ? » posée aux étudiant-e-s BP en fin de formation ($N = 104$), nous obtenons les résultats suivants :



Ainsi, quand bien même les étudiant-e-s sont-ils en fin de formation et n'ont-ils que pas ou peu rencontré d'élèves sourds, aveugles ou ayant un handicap moteur, ils s'attendent néanmoins à ce que ce soit le cas rencontrer dans leurs futures classes. Nous avons par ailleurs mis en évidence un lien chez les étudiant-e-s BP entre les représentations prototypiques du handicap et l'inquiétude quant à celles-ci, notamment en ce qui concerne la cécité et la surdité ($r[261] = .248, p < .001$).

Importance de l'expérience de contact sur le sentiment de compétence et l'assurance

Face à cette inquiétude que pourrait susciter la perspective de l'intégration scolaire, renforcée nous l'avons montré par le recours à des images prototypiques du handicap, Avramidis et Norwich, (2002) relèvent l'importance de l'expérience contact avec des élèves en situation de handicap pour diminuer cette crainte. Or, s'il y a bien un lien entre cette expérience et l'assurance quant à la perspective d'accueillir ces élèves ($r[261] = .214, p < .001$), cette relation est totalement médiatisée par le sentiment de compétence développé durant les stages :



EADSNE. (2010). *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique: L'exemple de questions économiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 647-665.

Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 décernée par le Grand Conseil du canton de Vaud (2011).

OMS. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. CIP. Genève: OMS.

Ramel, S., & Lonchampt, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignant-e-s et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 47-76.

Semin, G. R. (1989). Prototypes and representations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (p. 239-251). Paris: Presses universitaires de France.

Stockdale, J. (1995). The self and media messages: match or mismatch. In I. Markova & R. Farr (Eds.), *Representations of Health, Illness and Handicap* (p. 31-48). London: Harwood.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque: UNESCO.